

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**“O CAMINHO FAZ-SE CAMINHANDO”
RETRATOS DE UM PERCURSO EM SUPERVISÃO**

**RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Maria Otelinda da Conceição e Costa

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Santos Silva

Vila Real, 2014



Relatório de Atividade Profissional apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica, ao abrigo do Regulamento para a obtenção do Grau de Mestre pelos Licenciados Pré-Bolonha (recomendação CRUP), na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Ribeiro Santos Silva.

AGRADECIMENTOS

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

Os meus agradecimentos dirigem-se às pessoas incomparáveis com quem vivi momentos inesquecíveis e coisas inexplicáveis, neste percurso do meu desenvolvimento profissional, na Escola em que aprendo e ensino, vivo e cresço:

Os meus pares professores,

Os meus pares estagiários,

Os meus pares superiores hierárquicos

E os seres essenciais que ditam a demanda constante que realizo,
os meus pares alunos.

A minha gratidão, por quem sou e no que me tornei, dirige-se:

À minha família, minha essência, minhas raízes, minha memória, do ontem, do hoje e do amanhã.

Aos meus amigos, companheiros de jornadas e de causas. À Amélia (*in memoriam*).

À Professora Helena, amiga, companheira, uma palavra especial, inventada mas autêntica, pelo processo de supervisão que me levou a empreender: a minha Super Gratidão.

A todos, o tanto que quero dizer, no tão pouco que digo, expresso o meu reconhecimento e os meus agradecimentos.

Bem hajam.

Maria Otelinda

RESUMO

O relatório que apresentamos decorre da reflexão empreendida em torno da problemática da Supervisão Pedagógica, apoiada na experiência profissional desenvolvida nos contextos educativos dos últimos cinco anos da nossa carreira docente. Fundamenta-se no campo da construção científica e concretiza-se num discurso interpretativo das vivências experienciadas em interação com intervenientes diversificados, em tempos diferenciados, constituindo a nossa história de vida profissional, no contexto do exercício de funções em cargos de gestão intermédia e de orientação pedagógica.

Centrado na supervisão pedagógica, este relatório teve como objetivos aprofundar conhecimentos sobre Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional, contextualizar o percurso profissional realizado e refletir sobre a pertinência das aprendizagens efetuadas ao longo da carreira profissional.

Organizámos um referencial teórico sustentado, abordando conteúdos fundamentais, como a Supervisão Pedagógica em contexto escolar, a colaboração como estratégia para a implementação da supervisão colaborativa e o Desenvolvimento Profissional, processo contínuo e inacabado, realizado numa escola que se pretende reflexiva. Descrevemos as práticas de supervisão pedagógica implementadas, caracterizando-as, construindo o enquadramento normativo e descrevendo o modo como foram realizadas. Refletimos sobre cada uma delas e no seu conjunto, para estabelecer os impactos no desenvolvimento profissional esperado, através de percursos diferenciados, influenciados pelos intervenientes e pelos contextos em que ocorreram.

Construímos a nossa metáfora de Supervisão Pedagógica, numa tentativa de interpretação desta prática em contexto escolar, estabelecendo os eixos estruturantes: quem faz – os professores; o que fazemos – supervisão; como fazemos – em colaboração, através de processos de reflexão e tomada de decisões conjuntas; para que fazemos – desenvolvimento profissional dos professores e promoção do sucesso dos alunos, e, finalmente, onde tudo acontece – na escola, que é espaço e tempo de vivência de uma cidadania democrática.

Palavras-chave: Supervisão, colaboração, desenvolvimento profissional, escola reflexiva, avaliação do desempenho docente.

ABSTRACT

The report we are presenting is the result of the reflexion we produced about matters related to Pedagogical Supervision with support in our professional experience in the different educational contexts in the last five years of our teaching career. It is based in the field of the scientific construction and it is materialized in an interpretative discourse of the experiences lived in interaction with diverse intervenient and different times, consisting in our story of our professional life, in the context of the performance of duties in middle management positions and pedagogical supervision.

Focused on pedagogical supervision this report aimed at deepening the knowledge about Pedagogical Supervision and Teacher Development, contextualizing the professional career and reflecting upon the relevance of the learning experiences taken so far.

We organized a supported theoretical framework to approach essential subjects such as Pedagogical Supervision at school, collaboration as a strategy for the implementation of the collaborative supervision and the Professional Development understood as a continuous and unaccomplished process fulfilled in a school that we want to be a reflexive one. We described and characterized the implemented practices of supervision, we organized the legal framework and described the way we accomplished them. We reflected upon each one and upon them all, in order to establish the impacts on the expected professional development, under the influence of the intervenient and the contexts in which they occurred.

We built our metaphor of Pedagogical Supervision as an attempt to understand this practice in the context of our schools, designing the structural axes: who does – the teachers; what we do – pedagogical supervision; how we do – in collaboration, through processes of reflexion and decision making as a whole; what for – teacher development and promotion of the students' success, and, finally, where everything happens – at school that is the place and the time to live a democratic citizenship.

Key-words: Supervision, collaboration, professional development, reflexive school, teacher performance evaluation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
Lista de Abreviaturas	VIII
PREÂMBULO	9
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: ENQUADRAMENTO CONCETUAL	21
1.1. Nota introdutória	22
1.2. Conceito de supervisão numa perspetiva evolutiva e cenários de supervisão pedagógica	22
1.2.1. Dinâmicas evolutivas da supervisão em colaboração	37
1.2.2. Literatura produzida e legislação publicada relativas à supervisão em Portugal: marcos fundamentais	38
1.2.3. A colaboração como estratégia de supervisão.....	40
1.3. Desenvolvimento profissional dos professores	43
1.3.1. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional dos professores....	43
1.3.2. Conceito de desenvolvimento profissional dos professores.....	44
1.3.3. Caraterísticas principais do desenvolvimento profissional	47
1.3.4. Linhas orientadoras do desenvolvimento profissional	48
1.3.5. A importância do desenvolvimento profissional dos professores	49
1.3.6. O desenvolvimento profissional dos professores em Portugal.....	51
1.4. Escola reflexiva – o lugar e contextos onde os professores se tornam professores reflexivos.....	53
1.4.1. Escola Reflexiva.....	53
1.4.2. O professor reflexivo.....	56
1.4.3. Escola reflexiva, desenvolvimento profissional, lideranças e profissionalismo docente	58
1.4.4. A Avaliação do Desempenho Docente como instrumento de desenvolvimento profissional.....	59
1.4.4.1. A avaliação dos professores	59
1.4.4.2. Quadro normativo da avaliação do desempenho docente	60
1.4.4.3. O lugar da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente	62

CAPÍTULO II – TRÊS PRÁTICAS de SUPERVISÃO em CONTEXTO	
ESCOLAR.....	64
2.1. Introdução – enquadramento concetual	65
2.2. Coordenação do Projeto de Intervenção para a implementação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB/Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	70
2.2.1. Nota Introdutória	70
2.2.2. Projeto de Intervenção para a implementação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB/Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º CEB	71
2.2.3. Enquadramento normativo	73
2.2.4. Caracterização do Projeto de Intervenção para a Implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB/Coordenação da AEC de Inglês no 1º CEB.....	74
2.2.4.1. Os intervenientes no processo	74
2.2.4.2. Organização dos recursos humanos	75
2.2.4.3. Operacionalização do Projeto de Intervenção	76
2.3. Direção de Turma/Coordenação dos Diretores de Turma do 2º CEB/Coordenação do 2º CEB.....	82
2.3.1. Introdução.....	82
2.3.2. Direção de Turma.....	83
2.3.2.2. Enquadramento normativo	84
2.3.3. Coordenação dos Diretores de Turma e Coordenação de Ciclo.....	89
2.4. Coordenação do Departamento de Línguas	95
2.4.1 Introdução.....	95
2.4.2. Enquadramento normativo	95
2.4.3. Operacionalização	98
2.4.4. Instrumentos de coordenação	102
2.4.5. Atividades relevantes	104
2.4.6. Reflexão/Impactos no desenvolvimento profissional	113
2.5. Os cargos de gestão intermédia – impactos no desenvolvimento profissional	114
CONCLUSÃO	117
3.1. Reflexão final.....	118
3.1.1. A nossa metáfora da Supervisão	123
3.1.2. O caminho feito	126
BIBLIOGRAFIA	130
ANEXOS	141

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB - 2º Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

ADD - Avaliação de Desempenho Docente

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas

CIFOP - Centro Integrado de Formação de Professores

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB2,3 - Escola Básica, 2º e 3º Ciclo

PROALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

PREÂMBULO

O TODO É MAIS DO QUE A SOMA DAS PARTES

Os trinta e quatro anos da nossa atividade profissional constituem um percurso de aprendizagem contínua, de aquisições informadas e críticas, de partilhas criteriosas e reflexivas, em contextos diversos de atuação aprendente, no seio dos quais sempre sentimos que não nos enganámos na nossa opção inicial: SER professora.

Ser professora implicou, desde o início, aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a aprender, aprender a promover processos de aprendizagem, aprender a fazer aprender e a pensar, pois, imediatamente à conclusão da realização do estágio pedagógico, no terceiro ano de atividade profissional, tivemos o privilégio de, no contexto da Profissionalização em Exercício, sermos Delegada à Profissionalização em Exercício de Inglês na Escola Preparatória de Lamego. Aqui percorremos as primeiras etapas do nosso percurso de aprendizagem em supervisão, orientando uma estagiária, experimentando e desenvolvendo com ela as competências que, como estagiária, havíamos adquirido no ano imediatamente anterior.

Seguiram-se vários anos de aprendizagem e de partilha como Orientadora Pedagógica de Inglês na Zona 2, Vila Real, como Orientadora/Supervisora Pedagógica da Formação em Serviço na Escola Superior de Educação e no Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) de Vila Real, e posteriormente, como Orientadora dos Estágios Integrados da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), e como responsável pela supervisão da Prática Pedagógica e docente da cadeira de Seminário. Durante estes anos tivemos a oportunidade de interagir com muitos professores já com largos anos de carreira, com muitos estagiários em formação inicial e com muitos alunos, em várias escolas da região norte e nordeste de Portugal, com especial incidência em escolas da região do Douro (escolas dos distritos de Vila Real, Porto, Bragança e Viseu).

Dos processos desenvolvidos/implementados resultou sempre um enriquecimento pessoal e profissional que nos permitiu ir construindo um quadro de referência alargado em Supervisão, e nos ajudou a fortalecer algumas convicções pessoais acerca da supervisão pedagógica, que reputamos como fundamental no contexto do desenvolvimento profissional dos professores, mentores e dinamizadores de muitas

mudanças nos pequenos/grandes mundos que são as nossas escolas, organizações que pensam sobre si próprias e nos processos que desenvolvem (Alarcão, 2000).

O contexto da formação contínua de professores constituiu e constitui ainda um campo de constante troca de experiências, pois, neste campo, tivemos a oportunidade de orientar dezenas de cursos de formação contínua, cujos resultados configuram um balanço positivo de aprendizagem partilhada, muitas vezes levantando questões pertinentes que respeitam a territórios educativos específicos, com uma forte identidade local e regional. Estes territórios locais implicam uma reflexão aturada em torno dos problemas metodológicos e didáticos que neles são abordados, porquanto, o público com quem os professores em formação contínua trabalham, assim o exige.

Em todas as etapas percorridas, em que assumimos que o todo é mais do que a soma das partes, fomos sujeitos construtores e observadores participantes desta realidade da Supervisão pedagógica, e fomos construindo sobre ela uma visão plural, a partir de inferências várias de ocorrências observadas e então registadas, depois alvo de apreciação crítica com os outros sujeitos envolvidos, adquirindo e processando um conhecimento implícito, enriquecido muitas vezes, confirmado, outras tantas, através de inúmeras leituras de estudos e dados de pesquisa de investigadores reconhecidos no âmbito da Supervisão.

A breve incursão na área da Administração Educativa (seis anos como Coordenadora do Centro da Área Educativa do Douro Sul) permitiu-nos compreender melhor o conceito de coordenação educativa, na qual se teceu também uma forte ação de supervisão.

Não nos movimentávamos agora no microcosmo da aula de Inglês e nas dinâmicas em torno da ação formativa e formadora nesta disciplina, mas sim nas dinâmicas da Escola como organização aprendente, uma realidade viva, orgânica e inteligente, uma entidade dinâmica, capaz de agir em situação, um sistema de aprendizagem organizacional, na procura de qualidade e bem-estar para todos quantos nela trabalham (Alarcão, 2000).

O regresso a tempo inteiro à “nossa” escola aconteceu já esta se tornara Agrupamento Vertical de Lamego, integrando agora o Ensino Pré-escolar, o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos do Ensino Básico. Iniciámos então uma nova etapa no nosso percurso profissional. Por motivos de ordem estrutural, não nos foram atribuídas atividades da componente letiva, pois decorria já novembro quando regressámos, definitivamente, à nossa escola. Tivemos, por isso, a possibilidade de iniciar um processo de coordenação, sem qualquer semelhança com outro município do país, ao

nível da implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Tendo sido responsáveis pelo lançamento do programa, conhecendo os meandros processuais da sua concretização e as características dos professores contratados pelo município, foi-nos confiada a sua coordenação pedagógica. Assim, coordenámos e supervisionámos todos os professores que constituíram os diferentes grupos de trabalho, em diferentes anos. Com eles desenvolvemos um projeto de supervisão pedagógica singular, um projeto em que imperou o trabalho colaborativo, baseado na ação/reflexão/ação, sempre informado pelas propostas de aprofundamento de leituras realizadas em torno dos diferentes tópicos que envolviam as questões metodológicas e didáticas do ensino do Inglês em idade precoce, nível etário em que a maioria dos professores possuía pouca ou mesmo nenhuma informação ou formação.

Sucederam-se outras aprendizagens que reputamos como fundamentais neste nosso crescimento profissional. Fomos Diretora de Turma e Diretora do 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB)/Diretora dos Diretores de Turma do 2º CEB, e finalmente, Coordenadora do Departamento de Línguas da EB2,3 de Lamego, do Agrupamento Vertical de Lamego, cargos com funções abrangentes, que nos fizeram compreender a escola como um novo espaço de intervenção da supervisão – a supervisão escolar centrada no contexto, na organização e dinâmica escolares.

Nesta fase desenvolvemos competências ao nível de funções de gestão intermédia no âmbito da supervisão, pois no campo de ação das nossas atividades, exercemos a função de supervisora. Apoiámos e orientámos os professores no desempenho das suas tarefas e coordenámos os projetos e atividades que foram da sua responsabilidade, para além de desenvolver todos os procedimentos necessários à Avaliação do Desempenho Docente, área onde, após formação atualizada promovida pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), desenvolvemos dezenas de horas de formação nos diferentes módulos indispensáveis à Avaliação de Desempenho Docente.

Sentimos ser chegado o tempo de procurar sistematizar algum do conhecimento adquirido pelas diferentes práticas em que nos envolvemos como professora aprendente e reflexiva, tentando atualizar a visão construída de uma realidade educativa plural e exigente como é a do ser Escola hoje na qual exercemos a Supervisão.

Positivas por natureza, acreditamos ter algumas ferramentas seguras para empreender este percurso de valorização profissional, através da certificação das competências adquiridas e desenvolvidas durante o nosso percurso profissional, com a

elaboração deste relatório profissional, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, animadas pela vontade de valorizar o nosso tesouro pessoal e profissional.

Cronograma do percurso profissional docente e de supervisão pedagógica em contexto escolar:

ANO LETIVO	ESCOLA ENTIDADE	CATEGORIA	CARGO FUNÇÃO
1978/79	Escola Preparatória de Lamego	Professora provisória	-----
1979/80	Escola Preparatória de Odivelas	Professora estagiária – Inglês e Português	-----
1980/81	Escola Preparatória de Lamego	Professora provisória	Delegada à Profissionalização em Exercício – Inglês
1981/86	Escola Preparatória de Lamego Zona 2, Vila Real, DGEB	Professora Efetiva Destacamento	Orientadora Pedagógica de Inglês
1986/88	EB2,3 de Lamego ESE de Vila Real CIFOP, Vila Real	Professora Efetiva Requisição de serviço	Orientadora Pedagógica da Profissionalização em Serviço e da Formação em Serviço Supervisora da Prática Pedagógica Orientadora dos seminários de Didática do Inglês
1988/96	EB2,3 de Lamego UTAD	Professora Efetiva Requisição de serviço Assistente convidada	Docente da cadeira de Metodologia do Ensino de Inglês, cursos das Licenciaturas em Ensino de Português/Inglês e Inglês/Alemão Orientadora da Prática Pedagógica Orientadora do Seminário de Inglês
1996/2002 2002/2003	EB2,3 de Lamego Centro da Área Educativa Douro-Sul UTAD	Professora Efetiva Comissão de serviço	Coordenadora do CAE DOURO SUL Orientadora da Prática Pedagógica UTAD

2005/2009	Agrupamento Vertical de Lamego	Professora Titular do Agrupamento Vertical de Lamego	Coordenadora do Programa “Implementação da AEC – Inglês no 1º CEB”, município de Lamego Coordenadora do Inglês no 1ºCEB
2007/09	Agrupamento Vertical de Lamego	Professora do Quadro do Agrupamento Vertical de Lamego	Coordenadora do 2º CEB Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º CEB
2009/13	Agrupamento Vertical de Lamego/ Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	Professora do Quadro do Agrupamento Vertical de Lamego/Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	Coordenadora do Departamento de Línguas do Agrupamento Vertical de Lamego Professora Cooperante – Prática Pedagógica Supervisionada
2013/2014	Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego	Responsável pela secção das Línguas Estrangeiras do Departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego Professora Cooperante – Prática Pedagógica Supervisionada Diretora do Centro de Formação de Professores (CEFOP-LART)

INTRODUÇÃO

A supervisão constituiu e constitui um dos nossos interesses profissionais de preferência. Diríamos mesmo a razão central do nosso ser professora, atravessado por caminhos diferenciados decorrentes do exercício específico da função de supervisora, com todas as implicações que isso acarretou – o desenvolvimento de uma atividade investigativa e reflexiva que, decisivamente, marcou o nosso desenvolvimento profissional e o exercício de funções em cargos de gestão intermédia no nosso Agrupamento de Escolas.

Neste capítulo introdutório faremos a contextualização deste relatório de atividade profissional, considerando a sua pertinência, a que se seguirão os objetivos que pretendemos atingir com a sua realização. Dele constará ainda a metodologia a empreender, assim como a caracterização do trabalho, a formulação do ponto de partida e a organização geral do trabalho, no sentido da compreensão global deste relatório.

Contextualização e pertinência do trabalho

O relatório que agora iniciamos decorre da nossa experiência profissional, na qual, as questões da supervisão pedagógica em contexto escolar, da formação de professores, inicial e contínua, e do desenvolvimento profissional estiveram sempre presentes, concretizando-se nas práticas de trabalho colaborativo e de investigação na ação que desenvolvemos e das quais selecionámos três, referentes ao desempenho de cargos de liderança intermédia que assumimos na nossa escola (Agrupamento de Escolas), entendendo-as como percursos de formação e desenvolvimento profissional, com os quais beneficiámos, nós e todos os intervenientes, confirmando-se o seu carácter dinâmico e sempre inacabado, convictos que estamos de que a formação se realiza através de percursos diferenciados, de acordo com as pessoas que dela são sujeito e objeto e os contextos em que ocorrem (Alarcão, 1997).

A reflexão que pretendemos empreender decorrerá obviamente no plano das práticas educativas e sociais fundamentadas, mas também no campo da construção científica, concretizando-se num discurso escrito aqui e agora, moldado pelas nossas referências ideológicas, solidárias das vivências científicas e profissionais (Alarcão, 1997), neste relatório que constituirá uma história de vida, a nossa história de vida profissional, o nosso caso (Alarcão & Canha, 2013), numa autoanálise das práticas educativas e das práticas de investigação que concretizámos em interação com os

restantes intervenientes, nos contextos organizacionais e tempos diferenciados em que operámos.

Revemo-nos nas palavras de Alarcão (1997) que referem que o ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, construindo caminhos de descoberta e empenhamento progressivo, onde verificamos a existência de transições ecológicas que desencadeiam níveis progressivos de desenvolvimento, de choques e confrontos. Percorremos uma via que conduz à autonomia e à capacidade de livre e responsabilmente desempenhar os nossos deveres de cidadã, sem esquecer também os direitos que nos são conferidos, reconhecendo a necessidade das mudanças necessárias à existência de uma sociedade cada vez mais desenvolvida.

A linha orientadora desta história de vida centra-se na ideia de que a construção pessoal resulta de uma aprendizagem dinâmica. A formação, na sua essência, é o desenvolvimento de uma capacidade pessoal, de natureza psicossocial, que implica um conhecimento intrapessoal e uma reflexão sobre o vivido e se desenvolve em interação com o mundo, os saberes constituídos e os saberes e as experiências dos outros com quem se convive. Confirma-se a experiência como fonte de saber em questão e aprofundamento, e reconhece-se a relevância do sentimento a par com o valor da cognição e da metacognição (Alarcão, 1997).

Chegados a esta etapa, reconhecemos a celeridade com que têm ocorrido as transformações sociais, económicas, políticas e culturais que têm ditado as variáveis exteriores ao exercício da função docente e que interferem na atividade profissional dos professores.

Identificamos, facilmente, contextos escolares sujeitos a um conjunto de constrangimentos políticos, sociais, culturais, institucionais, organizacionais, curriculares e pedagógicos que obrigam os professores a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade humana, técnica e científica, colocados perante dilemas vários que os obrigam a uma ação imediata na urgência e a decidir mesmo na incerteza (Perrenoud, 2001).

Os dilemas identificados exigem a promoção sustentada de uma reflexão séria e construtiva na ação e sobre a ação, dando sentido à atividade que realizam, às suas finalidades e aos compromissos profissionais que todos os dias concretizam, numa escola, também ela reflexiva, que deles exige a realização de tarefas altamente especializadas e o desempenho de papéis complexos em várias frentes de atuação (Perrenoud, 2001).

No contexto das nossas escolas temos assistido a mudanças sucessivas relativas às práticas de supervisão, visto que, assim como em outros campos das Ciências da Educação, o conceito subjacente à supervisão tem evoluído ao longo dos tempos.

A evolução da sociedade e os desafios que à escola se têm colocado no seu quotidiano, repercutem-se em diversos campos de atuação, nomeadamente na qualidade das aprendizagens dos alunos, na qualidade do desempenho dos seus professores e na qualidade da própria escola como um todo, escola que se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001).

Desta breve contextualização se depreende a pertinência deste relatório: ele constitui-se como mais uma peça, e uma peça de valor significativo no nosso percurso profissional, pela reflexão e aprofundamento dos conhecimentos teóricos subjacentes às temáticas que problematizaram e fundamentaram as funções de supervisora que desempenhámos na nossa escola, no âmbito dos cargos de liderança intermédia.

Objetivos

Decorrentes da contextualização explicitada, este relatório permitir-nos-á atingir os objetivos que enunciamos a seguir:

1. Aprofundar conhecimentos sobre Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional;
2. Contextualizar o percurso profissional realizado no âmbito da Supervisão Pedagógica e do Desenvolvimento Profissional;
3. Refletir sobre a pertinência das aprendizagens efetuadas ao longo do percurso profissional, à luz dos contributos da Supervisão Pedagógica e do Desenvolvimento Profissional.

Metodologia de trabalho

Elegemos como modelo para a elaboração deste relatório, o modelo de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), paradigma que garante coerência ao nosso trabalho, em que o ambiente natural da aprendizagem foi a fonte direta dos dados, constituindo o autor o instrumento principal desses dados. O nosso trabalho é, sobretudo, descritivo, sendo os dados recolhidos palavras e imagens que traduzem entendimentos, posturas e atitudes, num percurso profissional em que se articulam processos educativos, culturais e sociais.

Todos os processos a que nos referimos são complexos, interessando-nos mais os processos do que simplesmente os resultados ou produtos, traduzidos no empenhamento manifestado nos procedimentos, atividades e interações do dia-a-dia de todo o percurso realizado.

O desenho metodológico deste trabalho enquadra-se numa abordagem de natureza descritiva/qualitativa dado que a interpretação assume um papel fundamental no processo utilizado para a construção do conhecimento a que acrescentámos o termo qualitativa porque reconhecemos, na organização dos dados, diversas características desta metodologia.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, apesar de nem todas se apresentarem com igual relevância, a saber:

1. A investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados indutivamente.
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Estes autores assumem que o carácter descritivo da investigação dita qualitativa se revela na natureza dos dados recolhidos, como palavras e imagens e não como números.

Acreditamos ser possível serem percebidas estas características, neste relatório que contempla o ambiente escolar, como é o percurso aqui reproduzido. A autora é o instrumento-chave, o relatório é descritivo, o corpo do trabalho situa-se mais ao nível dos processos desenvolvidos do que nos resultados obtidos, procurando sentidos que façam dele um todo coerente e significativo.

Caraterização do trabalho

Este trabalho integra-se na conceção de um relatório teórico empírico, na medida em que as questões abordadas são suportadas por um enquadramento teórico que contribuiu para a reflexão sobre os temas abordados e ajudou na compreensão do percurso realizado.

Formulação do ponto de partida

Com o processo de Bolonha, foi dada a oportunidade aos licenciados de ver reconhecidas as suas competências profissionais, decorrentes do seu percurso profissional. Ao apresentar a nossa candidatura ao 2º ciclo de estudos (mestrado) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, vimos reconhecida e creditada a componente teórica, devendo, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica, elaborar uma dissertação sobre o tema “Supervisão Pedagógica”. Após diálogo com a Senhora Professora Doutora Maria Helena Santos Silva, e tendo sido referidas algumas etapas do percurso profissional da candidata, optámos pela elaboração de um relatório, de acordo com o estipulado no mesmo regulamento. Assim, o relatório de atividade profissional será elaborado na perspetiva da Supervisão Pedagógica, função que desempenhámos ao longo de trinta e três anos de carreira docente.

Organização geral do trabalho

Este relatório é constituído pelo preâmbulo que contextualiza o nosso Ser Professora, a introdução, dois capítulos, a conclusão, a bibliografia e os anexos.

Na Introdução daremos corpo à apresentação geral do trabalho, com a apresentação da sua contextualização e pertinência, a definição dos objetivos, a explicitação da metodologia seguida, a sua caracterização, a formulação do ponto de partida e a organização geral do trabalho.

No capítulo 1 – Revisão da literatura – faremos o enquadramento concetual da supervisão, numa perspetiva evolutiva, apresentando também os cenários teóricos da supervisão e definiremos, numa perspetiva evolutiva também, os conceitos de desenvolvimento profissional, de escola reflexiva, de trabalho colaborativo e o enquadramento legal da avaliação do desempenho docente como instrumento de desenvolvimento profissional.

No capítulo 2 – Três práticas de supervisão em contexto escolar – caracterizaremos três práticas desenvolvidas no agrupamento de escolas a que pertencemos, identificando práticas de reflexão/ação e de trabalho colaborativo na sua implementação, e realçando os seus contributos para o desenvolvimento profissional dos intervenientes e do próprio agrupamento onde desenvolveram a sua atividade profissional.

Na Conclusão sistematizaremos as aprendizagens alcançadas, à luz do conhecimento produzido, e elaboraremos uma reflexão final, relativa às expectativas pessoais face ao atual estado do Sistema Educativo.

A Bibliografia engloba as referências bibliográficas referidas no corpo do texto e outras obras consideradas fundamentais no desenvolvimento profissional da autora. Os Anexos reproduzem alguns instrumentos de trabalho utilizados na implementação das práticas selecionadas.

**CAPÍTULO I – SUPERVISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR:
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

1.1. Nota introdutória

Para a fundamentação do nosso relatório, de modo a que este se apresente como um todo, com sentido e com rigor científico, neste capítulo começaremos por descrever o conceito e os modelos de Supervisão Pedagógica inserida no contexto escolar, numa perspectiva evolutiva, e os conceitos de Colaboração, Desenvolvimento Profissional e Escola Reflexiva, entendendo as escolas como organizações que aprendem, assumindo, para a sua elaboração, a revisão da literatura um papel fundamental na sua contextualização.

1.2. Conceito de supervisão numa perspectiva evolutiva e cenários de supervisão pedagógica

No dealbar do século XXI, assistimos a um significativo conjunto de mudanças no que se refere à visão tradicional sobre a educação. Sergiovanni e Starrat (2007) propõem um conjunto de mudanças ocorridas que, no âmbito nacional ou internacionalmente, se reconhecem como fundamentais e que foram sendo introduzidas também no Sistema Educativo em Portugal, vindo alterar alguns paradigmas no âmbito das Ciências da Educação e que organizámos do seguinte modo:

1. Todas as crianças podem e devem aprender com vista a desempenhos cada vez mais elevados. O que era expectável para alunos de topo, agora é expectável para todos.
2. Toda a comunidade escolar deve ser mobilizada para suportar este princípio de sucesso para todos, incluindo a direção, os serviços administrativos, os professores, os pais e os próprios alunos. A responsabilidade do sucesso ou do fracasso não recai apenas sobre os ombros dos professores individualmente, quando não estão criadas as melhores condições para o seu desempenho.
3. O trabalho dos alunos, o seu comprometimento com o currículo e o seu desempenho do currículo são vistos como a principal ação da escola. O papel dos professores é assistir, guiar, facilitar, orientar, dirigir, estimular, encorajar, motivar, avaliar e remediar esse trabalho, sendo o foco principal da reestruturação da escola a melhoria da qualidade dos desempenhos e das aprendizagens dos alunos.
4. Um dos principais corolários do que antes se afirmou é que o foco reside no currículo aprendido, nomeadamente na produção e no desempenho e

compreensão dos conhecimentos dos alunos, contextualizado: *i)* pelo género, cultura, estágio de desenvolvimento, classe, estrato familiar, estilos de aprendizagem, interesses e aprendizagens anteriores; *ii)* pelas variáveis sociais reais associadas às tarefas de aprendizagem e, *iii)* pelas metodologias e esquemas conceituais das disciplinas académicas. Esta focalização afasta a memorização passiva e exclusiva da noção do currículo ensinado. O que conta é o conhecimento que o aluno demonstra e não o conhecimento do manual.

5. Os procedimentos relativos à testagem e à avaliação deverão refletir esta diferença de abordagem do currículo e da aprendizagem, de modo a promover desempenhos autênticos e a produção do currículo aprendido.
6. As escolas deverão reorganizar-se em torno deste trabalho explícito de aprendizagem e facilitação da aprendizagem, de tal modo que sejam reavaliados os recursos humanos e materiais, as cargas horárias, os apoios educativos, as parcerias, os recursos da comunidade, os dispositivos administrativos, os orçamentos e a avaliação para maximizar a aprendizagem.
7. O trabalho da supervisão torna-se assim mais complexo e mais subtil. A autoridade e a responsabilidade deverão ser partilhadas. A preocupação com a melhoria individual dos alunos deve ser constante, mas deve ser colocada maior ênfase no trabalho colaborativo, desenvolvendo um ambiente mais amigável que servirá de suporte a um ensino mais flexível, com vista a uma melhoria da qualidade de aprendizagem para todos os alunos.

Estas mudanças tiveram repercussões ao nível do entendimento do que é a supervisão e das práticas de supervisão subsequentes. Por essa razão, ao iniciarmos a estruturação da revisão da literatura realizada, começamos por afirmar que a supervisão em contexto escolar, conceitualmente e nas suas práticas, tem acompanhado as mudanças impostas pelo Sistema Educativo, percebendo-se um caminho feito que incidiu, numa primeira fase, na formação inicial dos professores, evoluindo para contextos mais alargados, que implicam a instituição Escola, na sua totalidade.

Esta mudança impõe uma visão abrangente, composta de várias e diferentes visões de SuperVisão (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004; Waite, 1995) que colocam em evidência a importância da visão), reveladora de uma forma de estar na educação (Vieira, 2009), vista como estratégia fundamental para o reforço da qualidade pedagógica dos projetos educativos de cada escola, norteadores de toda a ação dos seus profissionais, que a concretizam desenvolvendo trabalho colaborativo e práticas reflexivas.

Alargou-se o âmbito do que foi entendido como supervisão na sua conceção tradicional, em que as suas práticas surgiram associadas à orientação de estágio, na formação de professores, cuja finalidade era a promoção do desenvolvimento profissional de professores, que depois de ser avaliado, conduzia à certificação (Alarcão & Canha, 2013).

Etimologicamente, supervisão significa visão superior, ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar, a partir de uma posição superior, no sentido de melhorar os resultados de uma dada organização.

As mudanças de que falamos passam pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, professores reflexivos (Alarcão, 2001), essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, e estende-se ao funcionamento global da escola, uma escola reflexiva, concretizando as assunções atuais sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre a formação, sobre o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho dos seus membros e ainda sobre a profissionalidade docente e a cultura da organização.

Abrangendo toda a comunidade educativa, a supervisão implica o desenvolvimento de processos, tem lugar em tempos continuados e dá origem a práticas que se diferenciam pela inclusão ou exclusão de mudanças de paradigmas e de perspetivas concetuais. O nosso quadro de referência para a supervisão enquadra-se, globalmente, na afirmação de Vieira (2006) quando refere que a supervisão é a visão do sentido, ou seja, da direção que a supervisão, tal como a entendemos, deve conferir às práticas educativas, favorecendo a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia.

O conceito de Supervisão, assim como muitos outros em Ciências da Educação, tem sofrido modificações ao longo dos tempos, acompanhando a evolução da sociedade e os desafios que a escola tem de enfrentar diariamente.

A designação de supervisão, no âmbito da formação de professores, remonta aos anos trinta, tendo-se vulgarizado, no entanto, a partir dos anos cinquenta, nos Estados Unidos da América, com a implementação do modelo de supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2010).

Em Portugal, essa mudança está ligada a Isabel Alarcão que associou o conceito de supervisão à formação de professores e introduziu o conceito de escola reflexiva/professor reflexivo.

A supervisão é um conceito em permanente construção, concretizando práticas de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de

reflexão e de experimentação, resultando como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento das competências de reflexão profissional dos professores, com o fim último da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira, 2006).

Em 1985, Glickman, referido por Formosinho (2002), enquadra a supervisão como função da escola que promove o ensino, nomeadamente pelo recurso à assistência direta aos professores, ao desenvolvimento curricular, à formação contínua, ao desenvolvimento de grupo e à implementação da investigação-ação.

Glickman et al (2001) afirmam que o termo supervisão suporta a carga denotativa relativa a uma visão comum daquilo que o ensino e a aprendizagem são e do que poderão ser, devendo tais processos ser desenvolvidos colaborativamente, numa comunidade educativa composta por supervisores, professores e demais membros da escola. Dizem também que o termo implica que estes mesmos atores deverão trabalhar juntos de modo a construírem a realidade a partir da sua visão sobre ela – para construírem uma comunidade democrática de aprendizagem, baseada em princípios morais, capazes de garantir aos alunos uma educação plena, tornando-os pessoas com projetos de vida com sentido, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Alarcão (2001) remete-nos para um entendimento global do conceito de supervisão quando a define como a ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo da escola.

Sullivan (2005), no contexto da atualidade da supervisão e das necessidades futuras, afirma estar a escola a atravessar uma época de grandes transformações sociais, caracterizada por um crescimento exponencial de informação, inovação acelerada, mudanças organizacionais acompanhados pelo desenvolvimento de uma democracia participativa. Como resultado destas mudanças tecnológicas, políticas, económicas e sociais, referenciando Sullivan (2005) diz que os professores e os supervisores são hoje chamados a repensar e a reestruturar o modo como as escolas trabalham e como os professores se relacionam com os alunos, acrescentando que precisamos hoje de novos modos de pensar acerca da supervisão e da liderança educacional.

Com as tentativas para reestruturar as escolas, as salas de aula e as práticas, quer de ensino, quer de supervisão, ganharam importância modelos e abordagens alternativas, no sentido da melhoria das escolas, do ensino e da avaliação docente. Entre elas contam-se a gestão participada, o apoio entre pares, parcerias profissionais, a prática

reflexiva e a autoavaliação docente, podendo todas elas ser entendidas como formas de expandir a democracia participativa em supervisão (Sullivan, 2005).

Sergiovanni e Starrat (2007) propõem uma redefinição de supervisão dizendo que o objetivo da supervisão é ajudar as escolas a contribuir mais eficazmente para os desempenhos e resultados dos alunos, ajudar a melhorar a oportunidade e a capacidade das escolas para mais eficazmente contribuírem para o sucesso académico dos estudantes. A supervisão é de natureza evolutiva, e essa evolução deve-se ao facto de as expectativas e as assunções de que se reveste a escola terem mudado tão significativamente, conduzindo a uma redefinição da própria escola. Esta redefinição inclui uma nova compreensão das estruturas educativas, dos horários, do desenvolvimento profissional, do ensino e da aprendizagem, do desenvolvimento curricular, da liderança, da autoridade, da avaliação dos professores, da avaliação da escola, da avaliação da qualidade das escolas, e das escolas como comunidades de prática ou de aprendizagem.

Definitivamente, a supervisão, cada vez mais, faz parte da dinâmica das escolas, assumindo os supervisores/professores particular relevância, pelos processos reflexivos que promovem, pelas práticas fundamentadas que questionam, pelo investimento nas mudanças necessárias, numa atitude pró-ativa, com vista à resolução dos problemas, cada vez mais complexos com que as escolas se deparam. (Sergiovanni & Starrat, 2007).

Nesta tentativa de compreensão da realidade da supervisão e de acordo com Sullivan (2005), é possível sistematizar alguns aspetos fundamentais relacionados com o conceito apresentado:

1. O objeto da supervisão são a teoria e a prática da regulação de processos de ensino e de aprendizagem, incidindo sobre a prática da pedagogia;
2. O objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela desenvolvem o seu trabalho educativo, através de aprendizagens para a ação docente, individual e colaborativa;
3. Processualmente a supervisão deve encarar dois níveis de realização: *i*) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e *ii*) o desenvolvimento organizacional da escola e a sua influência na qualidade da vida da escola enquanto organização;
4. A supervisão é verdadeiramente um processo colaborativo, em que os supervisores/professores trabalham como sujeitos/agentes colaborativos em

benefício dos alunos, um processo que, apesar da evolução sofrida, permanece como um forte processo de facilitação de melhoria do ensino, desempenhando um papel vital na promoção da excelência do ensino e, por consequência, da escola. Usada judiciosamente, a supervisão revela-se como uma realidade fundamental na construção da escola e do sucesso educativo.

O contexto da supervisão é um contexto em mudança. Assistimos a uma mudança de paradigma, abandonando-se uma herança burocrática, em favor da construção de uma imagem de supervisão democrática, direcionada para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Abandonámos a conceção de supervisão como um processo inspetivo e burocrático e abraçámos um conceito de supervisão entendida como o desenvolvimento de relações colaborativas, num esforço para melhorar o ensino.

Convém referir que a supervisão bem sucedida é enformada pelas circunstâncias e situações que o supervisor enfrenta e que podemos encontrar modelos diferentes em tempos diferentes, revelando-se apropriada aos contextos em que se desenvolve, em razão das políticas respeitantes ao ensino e à aprendizagem (Sergiovanni & Starrat, 2007).

Os mesmos autores referem que encontramos, demasiadas vezes, supervisores e professores que, teoricamente, advogam as práticas colaborativas, mas que, na prática real, trabalham de modo autocrático, o que, claramente, tem a ver com o modo como encaram o sistema, as crenças e os valores em que fundamentam as suas práticas, observando-se discrepâncias várias entre o seu discurso e as suas ações.

Nas nossas escolas, verificamos existirem vivências muito diversificadas da supervisão, provocadas pela mudança de perspetiva, conforme refere Vieira (2006) em que a supervisão aparece orientada para a construção de uma educação racional e justa, comportando esperança, inventividade, intuição, gosto de experimentar, descoberta, reflexão e dialogicidade. A supervisão promove ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes, essenciais ao profissionalismo em supervisão o que exige dos seus atores um elevado grau de profissionalismo (Vieira, 2006).

Sergiovanni e Starrat (2007) alertam para a necessidade de uma aprendizagem relacional fundamental em supervisão, pois uma relação mal orientada pode conduzir à destruição da autonomia, da autoconfiança e da integridade pessoal do professor. É essencial o estabelecimento de relações de trabalho autênticas, promotoras de sucesso, visto que o desempenho de excelência de uma organização ou comunidade não depende só da qualidade dos seus membros mais talentosos, mas também da cooperação

inteligente dos professores. O desempenho menos competente de um, prejudica e diminui o desempenho do todo que é a escola.

A supervisão é simultaneamente uma atividade profissional, porque está intimamente ligada ao conhecimento e à especialização de que o professor é portador, e uma atividade moral, que ultrapassa as questões do conhecimento, envolvendo a capacidade do supervisor de comprometer os professores ao nível de um discurso moral que espelha a sua responsabilidade moral perante os seus alunos, concretizando o caráter moral do processo de ensino e de aprendizagem (Sergiovanni & Starrat, 2007).

Os mesmos autores questionam, com pertinência, se pomos em prática o que ensinamos, o que no contexto da supervisão, é fundamental. É necessário que se esclareçam crenças e princípios e que se construa um discurso comum e inteligível entre professor e supervisor, no sentido de tornar explícita a plataforma educacional que fundamenta as práticas de ambos e da escola.

Sergiovanni e Starrat (2007) salientam ainda que os professores e supervisores necessitam examinar os aspetos sobre os quais concordam e os que são motivo de desacordo, com vista a verificar se as diferenças inibem, ou não, o necessário trabalho colaborativo. Neste esforço de reflexão, professor e supervisor precisam de tempo para articular a sua plataforma educacional.

A plataforma a que os autores se referem comporta uma visão geral comum a todos os professores, ou seja:

1. A visão acerca dos objetivos da educação;
2. A visão acerca do conhecimento, da teoria e da prática;
3. A visão acerca do significado dos aspetos respeitantes à aprendizagem dos alunos, à imagem dos aprendentes que temos nas nossas salas de aula e na nossa escola, com os seus diferentes estilos de aprendizagem, motivações e interesses;
4. A visão que temos do currículo, quer seja o currículo explícito, quer seja o currículo oculto;
5. A visão subjacente à imagem do professor;
6. A visão que temos da pedagogia ou pedagogias preferenciais;
7. A visão que temos do clima da escola e dos aspetos organizativos que a sustentam;
8. A visão que temos das estruturas de liderança intermédias;
9. A visão que temos da relação escola – comunidade.

10. No âmbito da supervisão, acrescentar-se-ão ainda o objetivo ou propósito da supervisão e o processo de supervisão preferido (Sergiovanni & Starrat, 2007).

De facto, neste processo interativo de supervisão é fundamental uma liderança supervisiva definida como o estabelecimento de oportunidades para que os professores expandam a sua capacidade para aprender, para cuidar, para se ajudarem mutuamente e para ensinar mais eficiente e eficazmente. As escolas são vistas como comunidades de aprendizagem (membros de uma comunidade educativa que refletem, em colaboração, no sentido do desenvolvimento da organização), onde os alunos, os professores e os supervisores dependem das circunstâncias e onde a reflexão conjunta providencia um discurso e uma compreensão comuns da realidade escola (Sergiovanni & Starrat, 2007).

Esta questão remete-nos para a compreensão da relação entre o conhecimento profissional e o conhecimento científico que Sergiovanni e Starrat (2007) diferenciam explicando que o primeiro é criado em situação de uso, nas práticas do professor, enquanto o segundo é criado e codificado fora das escolas e depois aplicado aos problemas escolares, permitindo concluir que o estudo científico dos fenómenos que ocorrem na escola e o conhecimento que produz ajudam a explicar o que está a acontecer, mas em si mesmos, não produzem práticas.

A criação de conhecimento e de prática é melhor compreendida quando a aprendizagem contínua e a partilha do que conhecemos se torna o valor central, e quando ensinar a aprender e aprender a ensinar se tornam uma forma de vida da escola, na qual a colaboração e a ajuda dos colegas são indispensáveis.

O contexto de mudança em supervisão implica que os supervisores permaneçam responsáveis pelas respostas às exigências e oportunidades no mundo da educação, necessitando de conhecimentos especializados e competências específicas para enfrentar os desafios organizacionais do século XXI.

As práticas de supervisão devem fundamentar-se num conjunto sólido de disposições legais e de crenças que permitam aos professores e supervisores assumir um posicionamento relativamente à iniciativa, à flexibilidade, à tolerância face à ambiguidade, à colaboração e ao desenvolvimento de uma mentalidade ética. Sullivan (2005) afirma que, no futuro, se espera que os supervisores sejam cada vez mais colaborativos e que ajudem os professores a refletir disciplinadamente acerca do ensino na sala de aula e na escola, de modo significativo, contribuindo para a construção do todo que é a escola.

A natureza de orientação, subjacente à prática da supervisão, evoca cenários diversos, que, em resultado da evolução do conceito, surgiram ao longo do tempo, e que caracterizaremos de seguida, tendo como referência Alarcão e Tavares (1987).

A. Cenário de imitação artesã

Pressuposto inicial: professores bons modelos devem ser aproveitados pelas qualidades reconhecidas para transmitir o seu saber fazer. Ao professor estagiário cabia o papel de praticar com o mestre, imitando e perpetuando as qualidades observadas e transmitidas.

Este cenário resume-se à passagem do saber fazer do professor mais experiente para o professor em formação inicial, de geração em geração.

B. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Pressuposto inicial: existe uma base científica para o ensino e reconhece-se ao futuro professor um papel ativo na aplicação pela experiência dos princípios que orientam o ensino e a aprendizagem. Reconhece-se a necessidade de ter em conta as variáveis que interagem no processo de ensino/aprendizagem, processo sobre o qual passou a centrar-se a investigação. Ao professor estagiário cabe conhecer os modelos teóricos, observar contextos educativos diversificados, intuir e refletir.

Este cenário reconhece um papel ativo ao futuro professor no processo supervísivo.

C. Cenário behaviorista

Pressuposto inicial: existe um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que o futuro professor deve dominar, partindo do princípio que todos os professores realizam determinadas tarefas, devendo ao jovem professor serem dadas todas as possibilidades de as treinar convenientemente.

Reconhece-se a necessidade das observações e experiências no espaço aula, de pequena dimensão (micro-ensino), comentadas pelo supervisor e os colegas seus pares. O modo como se ensina assume uma relevância sobre os sujeitos do ensino e os sujeitos da aprendizagem, assim como sobre o conteúdo ensinado.

Ao professor supervisor atribui-se a responsabilidade da promoção do treino das competências inerentes ao desempenho de um bom professor, não lhe cabendo analisar os conhecimentos prévios do professor estagiário.

Na tentativa de identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor, foi desenvolvida a técnica psico-pedagógica conhecida por “micro-ensino” que consistia na análise, explicação e demonstração de um elenco de competências concretizadas nas tarefas que os professores realizam. O “micro-ensino” foi sendo enriquecido com várias contribuições e durante muito tempo foi utilizado como técnica auxiliar de formação dos professores.

D. Cenário clínico

Pressuposto inicial: é possível melhorar a prática de ensino dos professores, assumindo a sala de aula (clínica) como o ponto de partida da uma análise conjunta dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor.

Este cenário caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor, colaboração que é assumida como ideia-chave, a que se junta a iniciativa do professor, agente dinâmico que procura a colaboração do supervisor na sua reflexão e procura de soluções para a consecução dos objetivos relativos à sua prática pedagógica.

Este processo, ou ciclo de supervisão, de acordo com Goldhammer e outros (1980), em Alarcão (1987), pressupõe cinco fases: encontro pré-observação; observação; análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão, a que se segue outro ciclo de supervisão que segue as mesmas etapas.

Planificar, interagir e avaliar são as etapas base deste processo, havendo lugar a tomadas de decisão fundamentadas e com significado, face à aula, ao professor, e, sobretudo, aos alunos com quem se trabalha.

E. Cenário psicopedagógico

Pressuposto inicial: apoia-se na psicologia do desenvolvimento, integrando conhecimentos provenientes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, com base na identificação e resolução de problemas da prática docente.

Ao professor estagiário compete dominar um corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, técnicas e atitudes, com vista ao desenvolvimento da

capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes. Baseando-se em Stones (1984), Alarcão e Tavares (1987) dizem que fazer supervisão é ensinar, com o necessário respeito pela autonomia dos alunos, apoiada numa interação supervisor/professor estagiário que aumenta a independência deste em relação ao supervisor.

Os princípios pedagógicos derivam da contribuição de vários autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem.

Neste cenário, o ciclo da supervisão consiste, fundamentalmente, em três etapas: preparação conjunta da aula (supervisor e formando), subdividida na etapa da planificação; discussão da aula, subdividida na etapa da interação e avaliação do ciclo da supervisão (Stones, 1984 in Alarcão & Tavares, 1987).

F. Cenário pessoalista

Pressuposto inicial: o desenvolvimento pessoal do professor assume uma dimensão relevante neste cenário de supervisão, em que a pedra fundamental para a construção pessoal e profissional do professor é o autoconhecimento, que cultiva numa perspetiva cognitiva construtivista.

Ao professor estagiário cabe tornar-se o sujeito construtor do seu conhecimento, enfatizando-se a importância do professor enquanto pessoa. Neste cenário verifica-se a existência de influências provenientes da filosofia existencial, da antropologia cultural, da psicanálise, da psicologia cognitiva e do desenvolvimento.

G. Cenário reflexivo

Pressuposto inicial: a prática pedagógica é imprevisível, pelo que é necessário munir os professores de competências e conhecimentos que possam prepará-los para que, face à diversidade de contextos educativos, possam agir, desenvolvendo processos de atuação inteligente, flexível e justa, integrando ciência, técnica e arte na condução das suas práticas.

O processo formativo desenvolve-se partindo da ação, ação que gera reflexão na própria ação, a qual gera reflexão sobre a ação, conceitos que se apresentam mais adiante. Assume particular importância o papel do supervisor que promove junto do professor supervisionado a sistematização de conhecimentos, a articulação entre a ação

e a reflexão, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade de auto supervisão, (Schön, 1987).

Neste cenário, de cariz construtivista, assume particular importância o contributo derivado do pensamento de Schön, nomeadamente a importância atribuída à prática, construindo-se em três eixos fundamentais: como

1. Conceito de profissional, ou seja, o professor que tem de ser eficiente e é o profissional a quem se pedem contas;
2. A relação entre a teoria e a prática;
3. A reflexão e a educação para a reflexão.

Schön (1987) critica o paradigma da educação profissionalizante baseada numa racionalidade técnica que se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática.

Este autor propõe uma epistemologia da prática, que tem como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. Defende que o futuro profissional deve ter uma forte componente de reflexão a partir de situações reais da sua prática. Este professor faz da prática da reflexão a partir da sua ação o caminho a seguir para a construção do bom profissional em que pretende tornar-se, ou seja, o profissional reflexivo.

Para Schön (1987), a atividade profissional é entendida como uma atuação inteligente e flexível, situada e reativa. É o produto da mistura integrada de ciência, técnica e arte e tem por base um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo.

Este profissional é capaz de agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, pois teve a oportunidade de praticar sob a orientação de um profissional (treinador, formador, companheiro e conselheiro) que lhe possibilita uma visão plural do mundo do trabalho e dos seus problemas, sobre os quais reflete, construindo ativamente o conhecimento na ação, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo.

Segundo este autor, no agir profissional verifica-se a existência:

1. Do conhecimento na ação: conhecimento inteligente demonstrado na execução da ação. É dinâmico e resulta numa reformulação da própria ação.
2. Da reflexão na ação: ocorre em simultâneo com a ação e reformula-se o que se executa naquele momento, de modo a corrigir algum desvio que durante a ação possa ocorrer, ajustando a novas situações.

3. Da reflexão sobre a ação: ocorre retrospectivamente e consiste na análise da própria ação, através da sua reconstrução mental, em que o professor toma consciência do que executou, através da verbalização da ação em momento posterior.
4. Da reflexão sobre a reflexão na ação: processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, conduzindo-o a desenvolver novos raciocínios, diferentes formas de pensar, de equacionar os problemas e de agir em consonância.

Schön salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que dela vem, quando sobre ela se reflete, numa perspetiva construtivista. É um conhecimento que se gera na prática, tornando-se um importante elemento formativo.

Neste cenário reflexivo, a supervisão é entendida como uma reflexão crítica, uma prática racional, consubstanciada em dois elementos fundamentais: a ação e a reflexão sobre a ação, na qual se manifestam a capacidade para prestar atenção e saber escutar, a capacidade para compreender, a capacidade de manifestar atitudes adequadas, capacidade para integrar as perspetivas dos professores supervisionados, capacidade de busca de sentidos, capacidade de construir uma linguagem comum, capacidade de comunicação verbal e não-verbal, capacidade de parafrasear, interpretar, cooperar e de interrogar (Alarcão, 1996).

Derivam deste conjunto de capacidades inerentes às funções do supervisor grandes responsabilidades na ação que desenvolve junto dos professores em formação:

1. Revelar atitudes facilitadoras;
2. Demonstrar espírito aberto à autoformação e desenvolvimento;
3. Ser capaz de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
4. Manifestar capacidade para a resolução de problemas e tomada de decisões;
5. Revelar abertura à experimentação e inovação;
6. Manifestar capacidade de articulação entre a teoria e a prática;
7. Manifestar capacidade de reflexão e crítica construtiva;
8. Revelar consciência da responsabilidade do professor no que concerne ao sucesso dos seus alunos;
9. Manifestar entusiasmo pela profissão com o necessário empenhamento nas tarefas e demonstrar capacidade para trabalhar com todos os elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão e Tavares, 2007).

H. Cenário ecológico

Pressuposto inicial: pretende aprofundar a supervisão de natureza reflexiva, e inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), referenciado em Alarcão e Canha (2013). Traduz-se numa abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) e Oliveira-Formosinho, (1998).

Este modelo decorre da supervisão reflexiva em que são tidas em conta as dinâmicas sociais, nomeadamente a dinâmica que resulta da interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio envolvente, ele também em transformação.

Proporcionar e gerir experiências diversificadas em vários contextos é função da supervisão, conjugando desenvolvimento pessoal com socialização, num processo em construção, ecológico, inacabado, ele mesmo diferente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio.

Neste cenário o supervisor é um profissional, de entre um grupo de pares, com responsabilidades docentes, que assume a função de coordenar, apoiar e decidir em áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos diversos agentes educativos, introduzindo a dimensão formativa da atuação do supervisor, tendo em vista o desenvolvimento de lideranças orientadas para a melhoria do ensino e das aprendizagens, visando a promoção do sucesso educativo.

Este cenário corresponde à atualidade das nossas escolas, nomeadamente nos processos de formação contínua e no desempenho de funções, nomeadamente as decorrentes de cargos de liderança intermédia, em que a supervisão é uma ação necessária e unificadora nas escolas. Assume-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes, inserida na escola como organização aprendente. (Alarcão & Tavares, 2007).

I. Cenário dialógico

Pressuposto inicial: abordagem que assenta no diálogo, apresenta influências de correntes de pensamento ligadas à antropologia, à sociologia e à linguística, baseando-se no trabalho de Waite (1995).

O cenário dialógico integra aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, acentuando a dimensão política, e de emancipação da formação. Segundo Alarcão e Tavares (2010), este modelo traz de novo a importância dada à

linguagem e ao diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais nos seus contextos e ambientes, cujas relações influenciam o exercício da sua profissão.

A ação supervisiva recai na análise dos contextos, tornando-se mais importante o coletivo identitário dos professores do que as dificuldades de cada um. O desenvolvimento profissional dos professores é facilitado pela verbalização do seu pensamento reflexivo (Alarcão & Tavares, 2010).

De entre todos os modelos apresentados, aqueles que têm sido, ao longo das últimas décadas, mais utilizados e estudados são os modelos que integram os cenários de supervisão clínica e pessoalista, também denominados por Formosinho (2002) como modelos personalizados.

Formosinho (2002) referencia Swyder (1988) que defende o estabelecimento de reuniões de pré-observação, observação focada na sala de aula, análise seguida de uma reunião de pós-observação para feedback, e planeamento com o objetivo de melhorar a instrução.

Têm sido introduzidas algumas alterações a este modelo-padrão, envolvendo práticas diferentes, tais como: gravação em vídeo, a autoanálise e a utilização dos pares, numa relação recíproca e de formação.

Em síntese, podemos concluir que estes nove cenários representam enfoques diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional.

Como referem Alarcão e Tavares (2010) os vários cenários ao invés de se excluírem, interpenetram-se. Os autores alertam-nos para o facto de que todos estes cenários coexistem com frequência, não devendo ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente.

A estes cenários estão subjacentes diferentes conceções relativas a: relação entre teoria e a prática; formação e investigação; noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; papéis do supervisor ou professor; noções de educação e de formação de professores ou supervisores; assunção da escola como centro de formação ou como mero instrumento de transmissão de saberes e de cumprimento das disposições provenientes da tutela.

1.2.1. Dinâmicas evolutivas da supervisão em colaboração

É neste contexto de vivências diversificadas que podemos afirmar, como Sullivan (2005), que a supervisão não pode transformar-se numa rotina mecânica e artificial, uma rotina que é um fim em si mesma. Tem de ser um meio para o sucesso dos alunos, dos professores e da escola enquanto organização, visto que a supervisão é um processo, em cujas práticas se refletem as realidades da natureza humana e as realidades do ensino.

Supervisão é uma forma de desenvolvimento, atualização e renovação profissional, sendo a chave para o seu sucesso a dimensão e a qualidade das aprendizagens dos professores e a amplitude das aprendizagens que provoca, quer diretamente aos professores, quer, por via indireta aos alunos, na escola onde estes interagem.

Como podemos verificar, ao longo dos tempos, as ideias ligadas à supervisão cresceram em densidade e alargou-se o âmbito das suas práticas. Inicialmente, a supervisão firmou-se nos contextos de estágio e de formação inicial de professores vindo a ampliar-se o seu campo de incidência nos contextos escolares e na formação contínua dos professores.

Assistimos ao seu alargamento ao contexto da organização escolar, reconfigurando-se ao assumir-se como dispositivo propiciador do desenvolvimento profissional dos professores, associado a lógicas de trabalho colaborativo, numa escola reflexiva (Alarcão, 2001), com vista à melhoria da escola e da qualidade das aprendizagens que nela acontecem (Roldão, 2013, in Alarcão & Canha, 2013).

Com funções ora formativas, ora fiscalizadoras (funções que não podem ser apagadas nos processos de supervisão, podendo coexistir no mesmo processo) os autores clarificam a identidade da supervisão, definindo-a como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013: p. 12).

No que respeita ao conceito de colaboração, é assumido como um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional, um processo de realização individual ou coletivo, apoiado na disponibilidade de todos para a interação. Falando das organizações, este conceito de colaboração é fundamental para o seu desenvolvimento, quando geridas numa lógica de projeto supervisionado colaborativamente, (Alarcão & Canha, 2013), em que os atores conhecem as regras do jogo e nelas desenvolvem dinâmicas ecológicas, conducentes às mudanças e transformações necessárias ao desenvolvimento dos profissionais nelas envolvidos.

Neste processo evolutivo encontramos duas lógicas que se completam: uma lógica horizontal, nos diferentes contextos, de trabalho colaborativo entre pares, e uma lógica vertical, que Roldão qualifica como foco de tensão, no reconhecimento das hierarquias de poder burocrático e administrativo e de lideranças entre pares, existentes no contexto escolar (Roldão, 2013 in Alarcão & Canha, 2013).

Estes autores exploram a dicotomia entre hierarquia e verticalidade, por um lado e democracia e horizontalidade, por outro, sendo que, parecendo impossível a sua coexistência nos mesmos processos, a realidade tem vindo a demonstrar ser possível a sua articulação, abrindo espaços de supervisão em colaboração.

Alarcão e Canha (2013) fazem sobressair uma mensagem fundamental a todos os profissionais que, no seu quotidiano, desenvolvem processos supervisivos em cenários colaborativos, afirmando que a supervisão e a colaboração são atividades altamente contextualizadas, que, em função da pertinência que lhes dá sentido, exigem estratégias selecionadas.

1.2.2. Literatura produzida e legislação publicada relativas à supervisão em Portugal: marcos fundamentais

Uma breve viagem pela supervisão em Portugal permite-nos identificar marcos fundamentais neste percurso diacrónico, no que respeita a literatura produzida. Alarcão e Canha (2013) registam 1987, como a data do aparecimento do primeiro livro “Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” de Alarcão e Tavares, embora ressalvem que a prática da supervisão existia já, designada por orientação de estágio, circunscrevendo-se à formação inicial e prática profissional de professores.

Registam o ano de 1995 como a data em que se verifica o aumento de publicações acerca da supervisão, incidindo no campo da educação, nomeadamente na formação de professores. Mais recentemente, observa-se uma tendência para a focalização da supervisão na sua dimensão formativa, em cujas temáticas se inscrevem a influência da supervisão no desenvolvimento e na aprendizagem, na prática alicerçada na reflexão, e na inovação de práticas transformadoras enriquecedoras do desenvolvimento profissional dos professores.

As publicações reconhecem a necessidade da operacionalização de conceitos e desenvolvimento de estratégias, ultrapassando as paredes das salas de aula, ampliando o seu campo de ação. Finalmente, as políticas de avaliação do desempenho docente e as

lideranças ao nível das estruturas de gestão intermédia trouxeram à ribalta todas as tensões provocadas pelas práticas supervisivas no contexto da educação, nomeadamente os atores neles envolvidos (Alarcão & Canha, 2013).

Na esfera legislativa assistimos à emergência e lugar de destaque do termo supervisão através do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. Aqui aparece na lista das especialidades a criar – Supervisão Pedagógica e Formação de Professores.

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril aparece quando se refere à composição do Conselho Pedagógico, na participação das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa (art.º 32, alínea b), e quando se refere às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que deviam ser fixadas no Regulamento Interno, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente (art.º 42, ponto 1 e ponto 2).

Também o art.º 45 refere a fixação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica pelo Regulamento Interno e o art.º 55 refere a obrigação da elaboração dos seus regimentos pelos órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho refere no art.º 5, que a coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no qual são definidas as condições para a obtenção de qualificação profissional para a docência, utiliza o termo “supervisionada” para qualificar a componente de formação designada por “prática de ensino supervisionada”.

O Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – Estatuto da Carreira Docente, no seu preâmbulo refere a experiência em supervisão pedagógica como formação prioritariamente especializada dos avaliadores externos com a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de *Excelente*.

A regulamentação posterior, com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 2 de julho, vem alargar o campo de atuação da supervisão à avaliação do desempenho

docente. Com o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho, a supervisão aparece articulada com as funções de gestão e de coordenação, no que respeita às funções de coordenador de grupo e coordenador de departamento.

A Supervisão, pela recorrência com que o termo tem vindo a aparecer no cenário legislativo, adquiriu um lugar de destaque no campo da educação, para além das reflexões que sobre a sua natureza, os princípios e os valores que lhe são implícitos têm sido produzidas, assim como a exploração e divulgação de estratégias supervisivas (Alarcão & Canha, 2013).

1.2.3. A colaboração como estratégia de supervisão

O termo colaboração remete para uma série de situações e contextos vários nos quais encontramos pessoas que se aproximam umas das outras e que reúnem esforços para desenvolver uma ação convergente que serve o mesmo propósito, sendo situações de colaboração todas as que envolvem trabalho em conjunto (Alarcão & Canha, 2013).

Ainda de acordo com os mesmos autores, o elemento nuclear da noção de colaboração é a distribuição do poder entre os participantes em grupos colaborativos, não na aceção de poder individual ou de liderança, mas o poder que se prende com a tomada de decisões sobre a condução dessas atividades. Este termo reveste-se de sentidos diversos nos usos que se fazem dos processos de colaboração desenvolvidos e das relações estabelecidas entre os intervenientes.

Colaborar é um instrumento ao serviço do desenvolvimento das pessoas, das atividades e das instituições, sendo um processo de realização de todos, caracterizado pela investigação colaborativa (Alarcão & Canha, 2013).

De acordo com Roldão (2007), são reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, mas, na prática, o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente.

A valorização do trabalho colaborativo no discurso pedagógico em geral associa-se não só à sua valia relacional e ética, mais solidária e menos competitiva, positiva, no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, mas também ao processo permanente de auto e heteroformação, nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores (Roldão, 2007).

Na Psicologia, encontramos as bases das mais-valias produtivas do trabalho colaborativo, nomeadamente: *i*) a dinamização dos processos cognitivos e a sua progressão através das interações sistemáticas e orientadas descritas no plano das teorias

da cognição; e *ii*) a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura de consensos e superação de conflitos, o que, por sua vez, incentiva a um maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias da motivação) (Roldão, 2007).

Da teoria das organizações, colhemos as justificações relativas aos processos interativos que se revelam mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas, destacando-se fatores como a liderança, a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos (Roldão, 2007).

No estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, encontramos uma associação clara do desempenho reconhecido como próprio do profissional (que se distingue do desempenho do técnico ou do funcionário), à prática colaborativa sistemática, seja ao nível da produção de conhecimento próprio da profissão, seja ao nível da realização das tarefas profissionais em cooperação (Roldão, 2007).

Segundo Roldão (2007), na atividade dos professores, todas as aprendizagens são processos formativos, ancorados na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da sua ação docente, para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em partilha.

O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico e operacionaliza-se no plano técnico. O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permitindo alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

A mesma autora defende que trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor e implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar, contributo esse que terá o seu processo de construção individual e singular que requer também tempos e modos de trabalhar individuais. As tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem abranger momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar as questões em estudo.

Contribuir para a construção do todo é a matriz regular da produção de conhecimento, na construção conjunta e colaborativa de novo saber. Lutando contra as lógicas de trabalho individualista, ainda presentes na escola de hoje, é urgente partilhar, discutir, colaborar, para construir, ainda que isso signifique uma rutura (Roldão, 2007).

Será, porém, uma rutura geradora que poderá iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os professores, reforçando-os como grupo profissional, produtor e regulador do seu saber e da sua ação, numa lógica de qualidade e de eficácia, abandonando as lógicas do cumprimento e da normatividade, quer curricular, quer organizacional, assegurando a eficácia do aprendido e não apenas do cumprimento do prescrito nos programas, encarando-os como fins em si mesmos, e não como instrumentos e meios da aprendizagem curricular (Roldão, 2007).

Ponte (1998) refere que a dinâmica de um grupo que trabalha colaborativamente evolui com o tempo, tal como os seus objetivos e modos de trabalho, sendo de grande importância a existência de uma liderança coletiva que procura integrar as contribuições de todos, preparando as decisões fundamentais respeitantes à vida em grupo.

A colaboração é reconhecida como forma de trabalho, uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades, cujo desenvolvimento está inevitavelmente ligado ao conteúdo e organização do trabalho a realizar. Na colaboração os diversos participantes trabalham em conjunto, numa base de relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando a consecução de objetivos comuns (Ponte & Serrazina, 2003).

No trabalho colaborativo faz sentido que exista uma diferenciação de papéis entre os membros da equipa, em que essa divisão corresponde a uma certa especialização que permite uma melhor realização de diversas tarefas. Todavia, uma atividade de colaboração implica a existência de uma determinada organização e de um ambiente relacional, onde existirá sempre alguma liderança de algum dos membros do grupo, sendo importante a coesão entre eles, baseada na confiança e partilha em grau significativo, face aos objetivos comuns, privilegiando lógicas de equipa (Ponte & Serrazina, 2003).

A colaboração eficaz nem sempre é fácil, implicando um certo grau de dificuldade e, até de desconforto, em certas ocasiões. As relações amistosas e confortáveis e um ambiente de confiança e de abertura são, certamente, necessários para fornecer uma base de segurança sobre a qual se possam desenvolver processos de inquirição mais complexos. Mas, para atingir o cerne da mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento precisam de se mover para além da tomada de decisões e da planificação cooperativas e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada (Ponte & Serrazina, 2003).

Boavida e Ponte (2002) alertam para a necessidade de: *i*) saber gerir a diferença; *ii*) saber lidar com a imprevisibilidade; *iii*) saber avaliar os potenciais custos e benefícios; e *iv*) estar atento à questão da autossatisfação confortável e ao conformismo. É fundamental, na implementação de práticas de trabalho colaborativo não deixar degenerar o trabalho de um grupo colaborativo que pode conduzir à anulação da individualidade e da criatividade individuais.

Ao falarmos de trabalho colaborativo não podemos deixar de falar nas culturas colaborativas de escola, em que a ajuda, o apoio, a confiança e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central, na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes.

Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na consecução de objetivos comuns. Em consequência, desenvolvem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa, partilhando e discutindo os sucessos, os insucessos, as dúvidas, incertezas e certezas, na procura de soluções, concretizando uma colegialidade autêntica e não apenas uma colegialidade artificial, ditada pela administração (Ponte & Serrazina, 2003).

1.3. Desenvolvimento profissional dos professores

1.3.1. Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional dos professores

Formosinho (2000) refere que a observação e a supervisão fornecem ao professor os dados necessários para a reflexão e a análise sobre as suas práticas, considerando-as como os meios centrais para a realização do desenvolvimento profissional, apoiado num aperfeiçoamento sistemático. Como afirmam Flores e Simão (2009), estas são estratégias fundamentais ao desenvolvimento da capacidade dos professores para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática.

“Profissionais do conhecimento” e “profissionais das aulas”, (Justino, 2014, apresentação em conferência, Março, Casa das Histórias, Cascais) os professores constituem, sem dúvida, o núcleo fundamental das comunidades de prática (Sergiovanni & Starrat, 2007) reflexiva e pró-ativa que deverão ser as escolas, capazes de desenvolver, acompanhar, corrigir e avaliar as suas participações nos respetivos planos de formação, que identificaram as suas prioridades formativas, consentâneas com os

projetos educativos em curso, numa lógica que se pretende seja de autonomia, de iniciativa local de inovação e de prática, estimuladora da emergência de uma cultura profissional no seio dos professores e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Este é, de acordo com Sergiovanni e Starrat (2007), também um dos papéis e tarefas da supervisão. A promoção da cultura da supervisão nas escolas, associada à formação contínua, torna-as comunidades de prática, formadas pelos professores que se associam num esforço comum de ajuda mútua e trabalho conjunto para alcançar o sucesso educativo. Os laços que os professores constroem nestas comunidades reforçam o seu envolvimento nas práticas que assumem um cariz mais coletivo do que individual.

Ao entender-se a supervisão como um processo de ação de acompanhamento e monitorização das atividades profissionais e institucionais, portadoras de intencionalidade orientadora e formativa, contextualizadas (contextos em interinfluência) e concretizadas por pessoas em desenvolvimento, no tempo experiencial e histórico em que essas atividades ocorrem (Alarcão & Canha, 2013), verificamos a existência de uma relação seminal entre estes dois processos.

A supervisão apresenta-se como uma das vias para o desenvolvimento profissional dos professores, quer do ponto de vista do supervisor, quer do ponto de vista do supervisionado, quer do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos, quer do ponto de vista do desenvolvimento da organização escola, concretizando a sua dimensão ecológica e intersistémica, salientando-se a dimensão interativa que potencia a integração de princípios colaborativos, no estabelecimento de relações com as dimensões reflexivo-ativa e crítico-transformadora, presentes nos dois processos (Alarcão & Canha, 2013).

2.3.2. Conceito de desenvolvimento profissional dos professores

A revisão da literatura proposta por Villegas-Reimers (2003) constituirá o nosso referencial para a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional, uma das mais significativas variáveis a ser tida em conta nas atuais reformas educativas nas quais os professores são simultaneamente sujeito e objeto de formação, assumindo um duplo papel.

Concordamos com a autora quando afirma que a importância atribuída ao desenvolvimento profissional dos professores não deverá ser entendida como um sinal de que os professores podem não estar a atingir os padrões desejados, mas antes como a

apreciação crescente pelo seu trabalho e a promoção do próprio conceito de ensino como uma profissão.

A grande maioria dos professores são profissionais dedicados, pelo que merecem novas oportunidades de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, oportunidades que serão sempre bem recebidas (Villegas-Reimers, 2003).

Um bom método de ensino tem um impacto positivo no modo como e no que os alunos aprendem; aprender como ensinar e trabalhar no sentido de se tornar um professor excelente é um processo ao longo da vida que requer não só o desenvolvimento de capacidades práticas muito complexas, sob a orientação e supervisão de especialistas, mas também a aquisição de conhecimentos específicos e a promoção de certos valores éticos e o desenvolvimento de certas atitudes.

Espera-se que os professores sejam competentes não só quanto ao “saber o quê” e ao “saber como”, mas também ao “saber porquê” e ao “saber quando” (Calderhead & Shorrock, 1997, in Villegas-Reimers, 2003).

Desenvolvimento profissional, em sentido lato, refere-se ao desenvolvimento de um indivíduo no desempenho dos seus papéis profissionais. Mais especificamente, o desenvolvimento profissional dos professores é o crescimento profissional que um professor atinge, como resultado da experiência adquirida e da reflexão sistemática do seu ensino (Glatthorn, 1995, in Villegas-Reimers, 2003).

O desenvolvimento profissional inclui experiências formais (encontros profissionais, cursos, estágios, monitorização de experiências e workshops) e experiências informais, tais como leitura de literatura da especialidade, documentários, trabalhos e relatos de experiências (Ganser, 2000, in Villegas-Reimers, 2003). Ao analisar-se o desenvolvimento profissional de um professor devem ter-se em conta o conteúdo dessas experiências, os processos implementados e os contextos em que decorrerão (Ganser, 2000; Fielding & Schalock, 1985, in Villegas-Reimers, 2003).

Este conceito é substancialmente diferente do conceito de “carreira profissional”, o crescimento decorrente da mudança de ciclo da carreira profissional, e de “desenvolvimento do pessoal” que é a provisão de programas em serviço, organizados para garantir o crescimento de grupos de professores (Glatthorn, 1995, in Villegas-Reimers, 2003).

A perspetiva do desenvolvimento profissional é relativamente recente, nomeadamente, no que respeita ao facto de ser considerado um processo ao longo da vida que inclui oportunidades regulares e experiências planeadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento na profissão. Esta mudança foi já referida

como a nova imagem da aprendizagem do professor, uma revolução na educação e mesmo um novo paradigma de desenvolvimento profissional (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Walling & Lewis, 2000, in Villegas-Reimers, 2003).

Também Day (2001) salienta que o conceito de desenvolvimento profissional inclui não só aprendizagens de ordem pessoal, sem orientação externa, a partir da sua própria experiência, mas também oportunidades formais e informais vividas na escola, que se traduzem em benefício direto dos seus alunos. Este autor realça a ideia de que os professores constroem, ao longo do seu percurso profissional, formas de saber e, por isso, também para eles têm de ser criadas oportunidades de desenvolvimento profissional, capazes de oferecer uma diversidade de experiências de aprendizagem que propiciem o encorajamento, com vista à reflexão e investigação sobre as suas práticas e os seus pensamentos.

Segundo Day (2001), isso será conseguido através da interação entre todos, criando uma plataforma de motivação para que os torne capazes de enfrentar os desafios colocados pelos novos papéis que têm de assumir na escola, entendendo-os não como pesos a suportar, mas sim como desafios e oportunidades, passando a ser facilitadores da aprendizagem e não apenas transmissores de conhecimentos.

O professor do século XXI, embora condicionado pelos ambientes onde trabalha e pela sua visão do mundo, deverá apresentar quatro qualidades fundamentais, a saber: *i*) sentido de autoeficácia; *ii*) capacidade para construir relações facilitadoras de auto-organização; *iii*) capacidade de estabelecer ligações entre sujeitos, disciplina e vida, e *iv*) capacidade para se envolver em processos reflexivos, para crescer e se adaptar (Caine & Caine, 1997, in Day, 2001.), necessitando para o seu desenvolvimento de tempo, disposição e apoio, o que nem sempre se verifica, fazendo dos anos da sua vida profissional anos de sobrevivência e não de desenvolvimento (Day, 2001).

A prática do desenvolvimento profissional dos professores é uma prática complexa, a exigir motivação e investimento, com o necessário reconhecimento de que a aprendizagem é uma questão permanente. A sua implementação é uma mais-valia visto que: *i*) é crucial para a que a aprendizagem, o bem-estar e os resultados dos alunos na escola melhorem; *ii*) é fundamental para manter o empenhamento dos professores e o seu saber-fazer profissional e *iii*) é uma responsabilidade conjunta, dos professores e da administração (Day, 2001).

Estrela (2001) realça que a função docente e a formação de professores só adquirem sentido perspetivadas em função da formação dos alunos.

1.3.3. Características principais do desenvolvimento profissional

As principais características do desenvolvimento profissional são:

1) Baseia-se no construtivismo, mais do que num modelo de transmissão através da orientação, sendo os professores tratados como aprendentes ativos (Lieberman, 1994; McLaughlin & Zarrow, 2001, in Villegas-Reimers, 2003) e estão comprometidos em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão (Dadds, 2001; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; King & Newmann, 2000, in Villegas-Reimers, 2003).

2) É entendido como um processo ao longo da vida, reconhecendo que os professores aprendem com o tempo, tendo como resultado uma série de experiências que se relacionam entre si e que são percebidas como mais efetivas do que representações exteriores, pois se relacionam com conhecimentos e experiências anteriores (Cohen, 1990; Liebermann, 1994; Dudzinski *et al.*, 2000, Ganser, 2000, in Villegas-Reimers, 2003). O apoio posterior é entendido como indispensável para o processo de mudança (Schifter, Russell, & Bastable, 1990, in Villegas-Reimers, 2003).

3) É percebido como um processo que tem lugar num determinado contexto particular, relacionando-se com as experiências da sala de aula, quer do ponto de vista dos professores, quer do ponto de vista dos alunos (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski *et al.*, 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001, in Villegas-Reimers, 2003).

As escolas transformam-se em comunidades de aprendentes, comunidades de questionamento (McLaughlin & Zarrow, 2001, in Villegas-Reimers, 2003), comunidades profissionais (King & Newmann, 2000, in Villegas-Reimers, 2003), nas quais os professores estão comprometidos em tarefas de desenvolvimento (Lieberman, 1994, in Villegas-Reimers, 2003). As oportunidades de desenvolvimento profissional de professores encontram-se em atividades de aprendizagem na profissão, tais como grupos de estudo, investigação na ação e construção de portfolios profissionais (Wood & McQuarrie, 1999, in Villegas-Reimers, 2003).

4) Está intimamente ligado à reforma da escola (Guskey, 1995; Loucks-Horsley, 1998, in Villegas-Reimers, 2003), uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo de construção da cultura da escola e não apenas o treino de capacidades (Cochran-Smith & Lytle, 2001, in Villegas-Reimers, 2003), sendo afetado pela coerência dos programas escolares, que por sua vez, deverão ser suportados pela reforma curricular ou pela reforma da escola, pois não o sendo, correm sérios riscos de

não serem efetivos (Guzman, 1995; Schifter, Russel & Bastable, 1999, in Villegas-Reimers, 2003).

5) O professor é entendido com um prático reflexivo, alguém que, ao entrar na profissão, possui um determinado conhecimento de base mas que adquirirá novos conhecimentos e experiências baseados em conhecimentos anteriores. Deste modo, o papel do desenvolvimento profissional dos professores é ajudá-los a construir novas teorias e práticas pedagógicas (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Schifter, Russel & Bastable, 1999, in Villegas-Reimers, 2003) e ajudá-los a desenvolver a sua especialidade no terreno (Dadds, 2001, in Villegas-Reimers, 2003).

6) O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, in Villegas-Reimers, 2003). Embora possam ocorrer oportunidades de trabalho e reflexão individual, o desenvolvimento profissional mais efetivo acontece quando ocorrem interações significativas (Clement & Vanderberghe, 2000, in Villegas-Reimers, 2003), não só entre os próprios professores, mas também entre professores, diretores, pais e membros da comunidade (Grace, 1999, in Villegas-Reimers, 2003).

7) O desenvolvimento profissional pode ser diferente em diferentes contextos e apresentar dimensões diversificadas. Nenhum modelo de desenvolvimento profissional é melhor do que todos os outros, implementados em instituições, áreas ou contextos diferentes. As escolas e os educadores devem avaliar as suas necessidades e prioridades de formação, as suas crenças e práticas de modo a decidir qual o modelo de desenvolvimento profissional mais adequado a cada uma das situações (Scribner, 1999, in Villegas-Reimers, 2003), no seu contexto próprio, uma das variáveis a ter em conta.

1.3.4. Linhas orientadoras do desenvolvimento profissional

Quaisquer que sejam os modelos e sistemas seguidos no desenvolvimento profissional de professores existem algumas linhas orientadoras (Guskey, 1995, in Villegas-Reimers, 2003) que estabelecem o seguinte:

- 1) Reconhecer a mudança, como um processo quer individual, quer institucional;
- 2) Pensar em grande, mas começar com pequenos projetos;
- 3) Trabalhar em equipas para manter o apoio necessário ao grupo;
- 4) Incluir procedimentos de retroalimentação sobre os resultados;
- 5) Providenciar desenvolvimentos contínuos e apoio sistemático;
- 6) Integrar programas.

Corcoran (1995, in Villegas-Reimers, 2003) propõe os seguintes princípios na elaboração e implementação de programas de desenvolvimento profissional:

- 1) Estimular e apoiar iniciativas locais (de escola, de professores);
- 2) Fundamentar-se nos conhecimentos sobre educação existentes;
- 3) Basear-se na perspectiva construtivista;
- 4) Oferecer compromissos intelectuais, sociais e emocionais com ideias, materiais e colegas;
- 5) Demonstrar respeito pelos professores como profissionais e aprendentes adultos;
- 6) Providenciar tempo suficiente;
- 7) Ser acessível e inclusivo.

Finalmente, Fullan (1987) acredita que existem quatro fatores cruciais a ser tidos em conta no desenvolvimento profissional, a saber:

1. Redefinição do desenvolvimento pessoal como um processo de aprendizagem;
2. O papel das lideranças ao nível da escola;
3. A cultura organizacional ao nível da escola;
4. O papel das agências externas, especialmente ao nível local e regional.

1.3.5. A importância do desenvolvimento profissional dos professores

O processo de desenvolvimento profissional dos professores tem um impacto positivo, quer nas crenças e práticas dos professores, quer na aprendizagem dos alunos, quer na implementação das reformas educativas. Existem evidências de que a relação entre as crenças dos professores e as suas práticas é dialética, influenciando-se mutuamente (Cobb, Wood & Yackel, 1990, Nelson, 1999, in Villegas-Reimers, 2003).

Baker e Smith (1999 in Villegas-Reimers, 2003) identificaram as seguintes características do desenvolvimento profissional dos professores como as mais efetivas na promoção de mudanças:

- 1) Uma forte ênfase na definição de objetivos concretos, realistas e desafiadores;
- 2) Atividades que incluam aspetos técnicos e conceituais do ensino;
- 3) Apoio dos colegas;
- 4) Oportunidades frequentes para que os professores possam testemunhar os efeitos dos seus esforços nas aprendizagens dos alunos.

Estudos diversos evidenciam que quanto mais conhecimentos pedagógico-didáticos os professores detêm, mais elevados são os resultados dos alunos (Tatto, 1999; & Falk, 2000, entre outros, in Villegas-Reimers, 2003). Evidenciam também que conhecimentos

ao nível dos conteúdos a ensinar e conhecimentos pedagógicos, assim como as crenças dos professores podem ser afetadas pelos programas de desenvolvimento profissional e que estas estão associadas a mudanças na sala de aula, nas metodologias de ensino e no desempenho dos alunos.

Importante também é o desenvolvimento profissional dos professores no que respeita à implementação de reformas educativas que devem sempre tê-los em conta, não os omitindo do processo, mas antes devendo integrá-los como os agentes mais importantes de tais reformas (Day, 2001), e reconhecendo a sua participação fundamental no planeamento das mudanças a operar. As reformas educativas e o desenvolvimento profissional dos professores devem caminhar de mãos dadas, para que ambos resultem positivamente, numa relação simbiótica (McLaughlin, Obermann & Scribner, 1999, in Villegas-Reimers, 2003).

O desenvolvimento profissional dos professores é um fator chave para assegurar que as reformas são efetivas a qualquer nível. Oportunidades bem conseguidas de desenvolvimento profissional dos professores têm um efeito positivo significativo nos desempenhos e aprendizagens dos alunos. Assim, quando o objetivo é melhorar as aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser considerado um fator chave numa reforma alargada (Villegas-Reimers, 2003).

Zeichner (1993) afirma que o processo de compreender e melhorar o método de ensino de cada um deve começar com uma reflexão sobre a sua própria experiência e envolve o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente, responsabilizando-se cada professor pelo seu desenvolvimento profissional. É um desenvolvimento fundamentado em práticas de reflexão sistemáticas e sustentadas, sem cair nos erros ditados pela tentação de apoiar a reflexão nas teorias provenientes das universidades, tentando aplicá-las irrefletidamente, na sala de aula.

Zeichner (1993) chama ainda a atenção para a necessidade de abandonar a ideia de que o ensino é uma atividade solitária, quando, na sua essência, e no âmbito do desenvolvimento profissional, o professor tem de viver solidariamente a escola na sua globalidade, dentro e fora da sala de aula.

Este autor defende a necessidade da valorização do desenvolvimento profissional dos professores, tendo a oportunidade de participar no processo de mudança das escolas como componentes básicas da sua conceção de ensino, para a promoção de um ensino que abranja e sirva todas as crianças, assumindo os seus legítimos papéis de líderes da reforma educativa.

1.3.6. O desenvolvimento profissional dos professores em Portugal

Também em Portugal, o desenvolvimento profissional é um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, que devem ser capazes de desenvolver uma profissionalidade centrada não só no intercâmbio direto com os seus alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais da escola (Alves & Flores, 2010).

Estamos perante profissionais reflexivos, profissionais que desenvolvem uma prática reflexiva, que, segundo Oliveira e Serrazina (2002), confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento, dado que a reflexão atribui sentido à ação (Alarcão, 1996).

Nóvoa (1995) defende que o desenvolvimento profissional não pode existir dissociado do contexto em que o professor atua, pelo que só podemos conceber um desenvolvimento profissional sustentado se esse desenvolvimento partir das reais necessidades do professor, sentidas no quotidiano das suas práticas pedagógicas e no seu próprio contexto formativo, sublinhando a atitude reflexiva que os professores devem assumir em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

O desenvolvimento profissional entendido como a capacitação do professor para a realização da sua atividade profissional, é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Corresponde a um movimento de dentro para fora, podendo ocorrer de múltiplas formas, no sentido de corresponder às potencialidades do sujeito, numa abordagem holística dos processos que desenvolve, nos quais a prática e a teoria surgem de forma interligada e articulada. Encarado como uma necessidade incontornável, o desenvolvimento profissional deverá contribuir para o aumento da criatividade, da autoconfiança, da autonomia e da responsabilidade profissional do professor (Nóvoa, 2014, videoconferência, Março, Casa das Histórias, Cascais).

O desenvolvimento profissional é indissociável da formação contínua. A aprendizagem que o professor realiza na formação contínua só assume relevância, se for perspectivada no sentido de satisfazer as necessidades relacionadas com a prática da sua docência, com os alunos, a escola e o próprio contexto educativo onde se insere. Ao professor exige-se um investimento contínuo na formação, de modo a que possa encontrar as respostas mais consentâneas com as situações, muitas vezes de rutura inesperadas, que no seu quotidiano tem de enfrentar (Nóvoa, 2014, videoconferência, Março, Casa das Histórias, Cascais).

Da revisão da literatura sobre as questões ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores ressalta a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo de mudança e de transformação que implica o professor como pessoa, com a sua racionalidade e com a sua subjetividade.

O desenvolvimento profissional dos professores envolve três dimensões fundamentais: *i*) a do saber, ou seja a área dos conhecimentos específicos, provenientes da área científica da sua formação, *ii*) a do saber-fazer, ou seja a área resultante do seu desempenho profissional, onde se entrelaçam diferentes atitudes face ao ato de ensinar e *iii*) a do saber-ser e saber tornar-se, onde pontuam as relações interpessoais, crenças e valores (Oliveira, 1997).

Como afirmam Pacheco e Flores (1999), é necessário um processo complexo, dinâmico e evolutivo que engloba aprendizagens e experiências conexas, desenvolvido em várias etapas formativas, um processo de transformações e reconstruções, que inclui um conjunto de fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva, social e institucional, para se aprender a ensinar, para se tornar professor, para adquirir a sua identidade profissional e assumir a sua profissionalidade.

Por seu lado, uma das vias para o desenvolvimento profissional do professor nas diferentes dimensões é a formação contínua, o que implica uma panóplia de situações de aprendizagem, de saberes relacionados com a prática profissional e desenvolvimento de atividades que conduzem a novas compreensões do saber-fazer didático e dos contextos das escolas (Pacheco & Flores, 1999).

Nóvoa (1992) alerta para o facto de que, qualquer que seja o modelo organizacional da formação contínua, esta deve constituir sempre uma resposta às necessidades formativas dos professores.

Pacheco e Flores (1999) remetem-nos para a legislação portuguesa, no que concerne às modalidades de formação, que, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), deve ser suficientemente diversificada para assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimento e de competências profissionais.

O Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei nº 2/2014, de 22 de Fevereiro), contempla as seguintes modalidades de formação contínua: curso, disciplina (a frequentar no ensino superior), seminário, oficina, projeto e círculo de estudos.

De acordo com Pacheco e Flores (1999) a escolha de cada uma das modalidades decorre de vários fatores, dependendo a sua conceção e implementação dos princípios a vigorar em determinado momento e das estratégias valorizadas a nível local,

nomeadamente, nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), surgidos em 1993.

Os Centros de Formação de Associações de Escolas apesar de terem sido concebidos a partir de uma lógica de centralização, são hoje espaços de formação centrada na resposta à procura de formação proveniente das escolas, nas necessidades de formação identificadas nos diferentes órgãos e às quais os Centros de Formação de Associação de Escolas procuram dar resposta, de acordo com o estipulado no novo Regime Jurídico da Formação Contínua.

Pela via do seu desenvolvimento profissional os professores conseguem provocar melhorias nas suas práticas, o que se reflete nos resultados dos alunos e na melhoria da escola, onde se reconhece o valor fulcral da interação, realizada no tempo considerado necessário (duração e periodicidade), pois o tempo para agir em novos contextos não pode ser considerado um fator despiendo (Alarcão & Canha, 2013).

1.4. Escola reflexiva – o lugar e contextos onde os professores se tornam professores reflexivos

1.4.1. Escola Reflexiva

Antes de introduzirmos o conceito de “escola reflexiva”, situemo-nos no que entendemos como escola e como reflexão.

Escola é uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e por fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal (Alarcão, 2003). A escola constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. A escola é o lugar e o tempo onde se realiza a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social e onde se gerem conhecimentos e relações, compromentimentos e afetos. A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania (Alarcão, 2003).

Na escola, o importante são as pessoas que se socializam no contexto que elas próprias criam e recriam. Na escola participativa e democrática existem lideranças, de topo, intermédias e de base, alicerçadas em mecanismos de comunicação de racionalidade dialógica, propiciadoras de tomadas de decisão enquadradas por uma visão globalizadora, capaz de ver, simultaneamente, em várias direções e por um

pensamento sistémico que sustentam uma organização dinâmica, desenvolvendo o seu próprio projeto educativo (Alarcão, 2001).

É na escola que o professor é protagonista, atores de primeiro plano, aqui tomando consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder em termos individuais e coletivos, desenvolvendo a sua atividade no cruzamento das interações de natureza político-administrativas-curricular-pedagógicas (Alarcão, 2001).

Esclarecendo o que é reflexão, podemos dizer que na nossa tradição cultural a palavra “reflexão” sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspeção, falando-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado (Dicionário Da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001).

Em educação, este termo tem sido usado com diversas significações, todas elas no sentido da melhoria das práticas pedagógicas (Oliveira & Serrazina, 2002). Vários autores advogam a importância da reflexão na educação, quer seja ao nível da resolução de um problema real, com uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados, quer seja ao nível da emancipação do professor que, através da pesquisa, da experimentação na prática e pela reflexão, promove o seu desenvolvimento profissional (Schön, 1987, Zeichner, 1993).

Schön (1987)) distingue a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação como já explicitámos no decurso deste trabalho, concluindo-se que esta surge sempre associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. (Oliveira & Serrazina, 2002).

As autoras concluem que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz, podendo potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros. Do mesmo modo que a reflexão é fundamental ao desenvolvimento profissional do professor, também é fundamental ao desenvolvimento da instituição escola e daí falar-se em escola reflexiva.

Escola reflexiva é, segundo Alarcão (2000), uma organização dinâmica que procura para todos quantos nela trabalham o bem-estar e a qualidade, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem contínuas, assumindo-se uma organização capaz de se pensar a si própria, que envolve neste processo os seus membros que, no exercício da

sua atividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento, no exercício da sua atividade.

Clarifica esta ideia designando a escola como uma organização que, na sua missão social e na sua estrutura se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo, uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem. É, portanto, “uma organização qualificante” (Alarcão, 2000).

De natureza construtivista, a abordagem reflexiva faz eco da tomada de consciência sobre a natureza imprevisível dos contextos de atuação profissional, trazendo à ribalta a riqueza da epistemologia da prática, com a consequente capacidade de saber agir em situação, em que o conhecimento profissional é concebido como um conhecimento contextualizado e sistematizado numa dinâmica interativa permanente entre a ação e o pensamento e a reflexão (Alarcão, 2000).

Evocando as conceitualizações desenvolvidas por diferentes investigadores, como escola aprendente, (Senge, 1990); estudo das organizações aplicado às escolas (Bolívar, 1997); desenvolvimento estratégico na área da gestão (Mintzberg, (1994); memória organizacional (Walsh & Ungson, (1991), percurso de vida das instituições, subjacente à metáfora de *histórias de vida das instituições*, (Sá-Chaves, comunicação pessoal, s.d.), Alarcão assume a escola como um organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente. Nesse processo, a escola aprende a aprender a construir conhecimento sobre si própria, sendo uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes. (Alarcão, 2000).

É esta escola reflexiva que se cria pelo pensamento e práticas reflexivos que conduzem à compreensão da razão da sua existência, à compreensão das características da sua identidade, dos seus pontos fortes e pontos fracos, das ameaças que a rodeiam e constroem o seu ambiente e que contribuem para a construção da sua imagem e da sua essência (Alarcão, 2000).

Quando a escola entende a sua missão e a visão que sobre si tem é clara e transparente, com a definição dos valores que estão subjacentes à ação que desenvolve, então estamos perante uma escola reflexiva, capaz de enfrentar as mudanças, capaz mesmo de as antecipar, numa atitude pró-ativa, resultante de processos sistemáticos de reflexão/ação que conduzem a novas práticas, fundamentadas, geradoras de e geradas em projetos construídos por todos através de um diálogo sistemático (Alarcão, 2000).

1.4.2. O professor reflexivo

No que respeita à noção de professor reflexivo, Alarcão (2003) refere que se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores, sendo central a ideia do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, muitas vezes incertas e e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

O professor reflexivo torna-se um elemento-chave na tomada de consciência que tem ajudado os professores a tornar-se mais conscientes da sua identidade profissional, conduzindo-o a uma permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento das suas competências profissionais, acentuando o caráter colaborativo no coletivo docente (Alarcão, 2003).

O professor reflexivo é, naturalmente, um professor investigador, pois a reflexão realizada, fornece ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação, tentando compreender-se melhor e procurando melhorar o seu ensino (Oliveira & Serrazina, 2002).

Baseando-se em Stenhouse (1975) as autoras apresentam como características do profissionalismo do professor investigador: *i*) o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como base para o desenvolvimento; *ii*) o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino; *iii*) a preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências e *iv*) a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho, diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade.

Nestes processos de investigação e ação, a reflexão é um elemento importante do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor, desenvolvendo práticas que lhe permitem encontrar o equilíbrio entre a ação e o pensamento, conduzindo a uma nova prática que, por sua vez, implica uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Concretizando processos como os antes descritos, o professor praticante do ensino reflexivo demonstra abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social, que não pode ser dissociada do contexto social e cultural em que se insere.

Neste enquadramento, o professor reflexivo é o professor que atribui importância às questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas

questões e a sua prática de sala de aula, assente na procura de autonomia e melhoria da sua prática, num quadro ético de valores democráticos (Oliveira & Serrazina, 2002).

Encarando a vivência da organização Escola como um projeto em construção, podem elencar-se quatro pilares fundamentais ao seu desenvolvimento, no que respeita à planificação e gestão processual, em que o comprometimento entre todos, a apropriação dos problemas, a colegialidade, a corresponsabilização na decisão e ação são indispensáveis à sua concretização, desenvolvendo práticas colaborativas sustentáveis e ecológicas (Carvalho & Diogo, 1999).

É na escola que os professores, colaborativamente, constroem a profissionalidade docente, na concretização de competências específicas, utilizando saberes e conhecimentos específicos, mobilizando-os para agir em situação, reorganizando-os e explicitando a sua dinâmica e valor funcional, de acordo com as características dos alunos com quem trabalham, no sentido de os levar a aprender a utilizar os seus saberes para atuar.

Aqui os professores recontextualizam constantemente a sua identidade e responsabilidades profissionais. Assim se tornam professores reflexivos numa comunidade profissional reflexiva (Alarcão, 2003).

Para que se torne possível a concretização dos diálogos formativos com base na reflexão de que temos vindo a falar, em que se destacam a experiência, a expressão e o diálogo, é imprescindível que a organização escola se repense para se poder transformar, por dentro, com as pessoas que as constituem, não se quedando à espera das obrigações provenientes da tutela. Precisamos, pois, de construir a escola reflexiva, uma escola que se pensa e avalia, uma escola que constrói conhecimento sobre si própria (Alarcão, 2003).

Neste contexto, assume particular relevância o papel e a função do supervisor, entendido como o facilitador de comunidades em formação, numa escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros, desenvolvendo uma relação de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação. O supervisor é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, criando condições para o sucesso de cada um e da escola como um todo. Fazer supervisão comporta claramente as ideias e as práticas de entretida, de encorajamento, num processo contínuo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

É nesta escola reflexiva, com professores reflexivos, que a supervisão se constrói com vista ao desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam

o seu trabalho – os alunos, os professores, os assistentes operacionais, promovendo aprendizagens diversificadas, quer individuais, quer coletivas que a todos promove o seu desenvolvimento (Alarcão, 2000).

1.4.3. Escola reflexiva, desenvolvimento profissional, lideranças e profissionalismo docente

De acordo com Flores (2014), a liderança dos professores está associada quer ao exercício de cargos e funções em órgãos e estruturas de gestão, quer a processos de liderança de condução de processos, sendo reconhecido um papel importante aos líderes informais que se distinguem pela maneira como fazem a diferença na sua escola.

Estes professores são capazes de motivar e envolver os outros professores e também os alunos para a dinamização de projetos, clubes e atividades diversificadas. Os conhecimentos e competências que demonstram possuir, mobilizando-os nas suas práticas, constituem referências de profissionalismo para todos. O exercício da liderança aparece ligado à existência de valores claros, visão e estratégia, no contexto da escola, da comunidade e da sala de aula (Flores, 2014).

É reconhecido que a liderança docente constitui uma variável fundamental na reforma e melhoria da escola, apesar da existência de alguns obstáculos ao seu exercício.

Baseando-se em Frost (2012, Flores (2014) refere um conjunto de apoios para o exercício da liderança dos professores dos quais, neste contexto, destacamos: *i)* desenvolvimento de culturas profissionais reflexivas; *ii)* existência de oportunidades para debate dos problemas e situações; *iii)* ferramentas para sustentar a reflexão pessoal e a planificação; *iv)* ferramentas para modelar e comprovar a ação desenvolvida e a desenvolver; *v)* construir possibilidades para que os professores identifiquem as suas prioridades de desenvolvimento profissional; e, *vi)* construção de oportunidades para construir conhecimento a partir dos relatos partilhados de experiências de liderança docente.

Verificando-se a existência destes apoios, a escola, lugar onde a reflexão, a colaboração e a supervisão acontecem, promoverá o desenvolvimento profissional dos seus professores, entendido como aprendizagem contínua em diferentes contextos e tempos, nomeadamente através do exercício da sua liderança, reflexo do seu profissionalismo, quer organizacional, quer ocupacional (Evetts, 2009, in Flores (2014).

Flores (2014), baseando-se em Danielson (2006), afirma que o mais alto nível de profissionalismo é representado pela natureza inata e deliberada da liderança, e, baseando-se em Hunzicker (2012) diz que a formação, as oportunidades de desenvolvimento profissional e da formação em contexto de trabalho elevam o nível do desenvolvimento profissional dos professores, sendo importante perceber como é que os professores aprendem a exercer a liderança, que segundo a autora resulta da combinação entre o trabalho desenvolvido ao longo da prática docente e das práticas de trabalho colaborativo.

1.4.4. A Avaliação do Desempenho Docente como instrumento de desenvolvimento profissional

1.4.4.1. A avaliação dos professores

Pacheco e Flores (1999) referem que a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que constitui uma atividade complexa. Alertam, porém, para a existência de uma tendência para uma simplificação administrativa, simplificação que não problematiza nem as práticas curriculares, nem as regras de funcionamento das escolas, acentuando-se o controlo administrativo, em detrimento da melhoria profissional, podendo reduzir-se a um ritual de cumprimento dos deveres formais.

Referem igualmente que a avaliação do desempenho docente reforça o sentido das ações de melhoria individuais centradas nas realidades do ensino nas escolas, legitimada por argumentos de natureza formativa, numa lógica de desenvolvimento profissional, justificando-se a avaliação do desempenho se com ela, e através dela, o professor promover a construção da sua profissionalidade.

A avaliação do desempenho docente é assumida como uma necessidade institucional, profissional e pessoal, dizendo respeito ao sistema educativo, à escola e ao professor, sendo legítimo que esteja centrada na escola, visto que o professor deve ser avaliado no seu contexto de trabalho, de modo a verificar-se a articulação entre o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional, concretizado na unidade básica que é a escola, alicerçados nas lideranças internas e na autonomia profissional inerente ao professor, que também participa do processo avaliativo através da realização da sua autoavaliação (Pacheco e Flores, 1999).

1.4.4.2. Quadro normativo da avaliação do desempenho docente

O quadro normativo atual relativo à avaliação do desempenho docente é-nos dado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, diploma que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012 ficamos a conhecer as finalidades da reforma do modelo de avaliação de desempenho dos professores que se situam ao nível da simplificação do processo, apesar de visar a promoção de um regime exigente e rigoroso autónomo e de responsabilidade.

Pretendendo definir as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente, é apresentado um modelo com o qual se pretende a realização de uma avaliação do desempenho docente que vise a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e a diminuição do abandono escolar. Pretende-se valorizar a atividade letiva, criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no ensino, considerado o fator essencial da atividade do professor. Paralelamente, visa incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores.

Em termos de operacionalização o modelo agora apresentado assenta na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional.

A avaliação do desempenho docente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, incide sobre três grandes dimensões: “*i*) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; *ii*) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e *iii*) a formação contínua e o desenvolvimento profissional”, “indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente” (Decreto-Lei n.º 41/2012, Preâmbulo).

Os resultados da avaliação “são expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente, ”sendo a avaliação consubstanciada na articulação “entre uma avaliação interna e uma avaliação externa” (Decreto-Lei n.º 41/2012, Preâmbulo).

Os avaliadores internos são selecionados segundo o princípio da hierarquização.

Os intervenientes na avaliação do desempenho docente são: “o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho

pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado” (Decreto-Lei nº 41/2012, Preâmbulo).

“O Coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar”, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional» (Decreto-Lei nº 41/2012, Preâmbulo).

“A responsabilidade da avaliação na dimensão científico -pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de *Excelente*, é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado” (Decreto-Lei nº 41/2012, Preâmbulo).

Em nome da clareza e da transparência adota -se “um sistema de referência que tem por base os objetivos e metas do projeto educativo da escola, bem como um conjunto de parâmetros definidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência.

A diferenciação na avaliação faz -se com recurso a cinco menções qualitativas (*Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom e Excelente*)” (Decreto-Lei nº 41/2012, Preâmbulo)

O Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro procede ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento do novo regime de avaliação do desempenho docente.

No seu preâmbulo é explícita a inclusão da aprendizagem, quando menciona o essencial da atividade do professor, enquanto no Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro se menciona apenas o ensino.

Promove ciclos de avaliação mais longos, coincidentes com a duração dos escalões da carreira e potencia a dimensão formativa da avaliação. Regula uma avaliação de natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*. Os professores dos restantes escalões são sujeitos a uma avaliação de natureza interna.

A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento.

A avaliação das dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente «científico -pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade

educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» realiza -se com recurso à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa.

O diploma estabelece a composição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, bem como as competências dos diversos órgãos e intervenientes no procedimento da avaliação de desempenho e consagra um regime especial de avaliação para os docentes posicionados nos 8.º, 9.º e 10.º escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direcção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado.

1.4.4.3. O lugar da Supervisão na Avaliação do Desempenho Docente

Uma leitura atenta da legislação permite concluir que a supervisão pedagógica em contexto escolar apenas é mencionada nos documentos relativos à avaliação do desempenho docente quando, no “Artigo 13.º, Avaliador externo”, se referem os requisitos para o desempenho do cargo que obriga a que o avaliador externo, cumulativamente, esteja integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertença ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e que seja titular de formação em avaliação de desempenho, em supervisão pedagógica ou detenha experiência profissional em supervisão pedagógica.

No que respeita ao professor avaliado, referem-se as consequências de natureza administrativa, mas nada se refere quanto à contribuição da avaliação do desempenho docente no seu desenvolvimento profissional, e também nada se diz quanto à implementação de estratégias supervisivas de colaboração em todo o processo de avaliação do desempenho docente ou em tempo posterior, apostando este modelo na observação de aulas realizadas por um avaliador externo, desejavelmente desconhecido do avaliado.

Neste modelo, a Supervisão é assumida como conhecimento a ser evidenciado pelo avaliador externo e não como processo a desenvolver para melhoria das práticas, favorecendo o crescimento do professor. Relativamente aos modelos instituídos pelos Decreto-Lei nº 2/2008, de 10 de Janeiro, e também o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho e respetivos decretos regulamentares, que, pesem embora todos os aspetos negativos que surgiram com a sua implementação, favoreciam o acompanhamento do

processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem o avaliador devia manter uma interação permanente, visando potencializar a dimensão formativa da avaliação do desempenho.

Vieira e Moreira (2011) reconhecem que os modelos instituídos pelos Decreto-Lei nº 2/2008, de 10 de janeiro e também o Decreto-Lei nº 75/2010 não criaram aos professores incentivos e motivação para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas ou para o seu empenhamento na vida e organização das escolas.

Concordamos com Vieira e Moreira (2011) quando afirmam que a avaliação é uma tarefa indissociável da supervisão no que respeita à sua função de regulação, sendo necessário que os supervisores e os professores dialoguem e clarifiquem o conflito entre as funções de ajudar e avaliar. Defendem as autoras que a avaliação deve assentar numa perspetiva menos burocrática e mais profissional, entendida como um instrumento a favor e não contra o professor, afastando-se de uma postura de controlo e de sujeição para se aproximar de uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos.

Perante a complexidade da avaliação do desempenho docente o avaliador precisa ter uma atitude permanente de autocontrolo, auto supervisão e auto interrogação, promovendo a reflexão, indispensável a avaliação do desempenho docente potenciadora do desenvolvimento profissional (Vieira & Moreira, 2011).

As autoras propõem uma avaliação de natureza socioconstrutivista, assente num modelo educativo para uma cidadania democrática e educação emancipatória, uma avaliação que promova a responsabilidade, a autonomia, e a capacidade de decisão do professor, no sentido da mudança da sua atuação, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação, com recurso a estratégias de auto supervisão transformadoras da ação e das situações de trabalho, nomeadamente através da observação de aulas, das narrativas profissionais e da investigação-ação, geradoras de informação válida, gerada por uma escolha livre e informada, potenciadora da realização do seu compromisso face à mudança (Vieira & Moreira, 2011).

**CAPÍTULO II – TRÊS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO EM CONTEXTO
ESCOLAR**

2.1. Nota introdutória – enquadramento concetual

Nos dias de hoje tornou-se inevitável viver em organizações, uma vez que trabalhamos em unidades organizacionais construídas e reconstruídas intencionalmente que evoluem e mudam constantemente (Ferreira, Neves & Caetano, 2001). A Escola é disso exemplo paradigmático, construindo-se como um espaço organizacional próprio, com valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos próprios, constituindo, no presente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional (Costa, 1996).

Organização com lógicas de funcionamento próprias, as escolas são sistemas de ação concreta (Fonseca, 1998), na qual a participação dos atores escolares no processo de tomada de decisões a nível da escola se apresenta como um instrumento central no contexto da reforma escolar. A participação dos atores escolares está consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), verificando-se que a participação é um direito que assiste a todos os implicados no processo educativo a diversos níveis e em âmbitos diversificados. A participação no processo de tomada de decisões é considerada um aspeto chave do envolvimento dos atores escolares, sendo ainda, um fator propiciador da criação de um ambiente de trabalho produtivo e eficaz (Keith & Girling, 1991).

Formosinho (1986) caracteriza a escola como uma organização específica de educação formal, marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e interesse público dos serviços públicos que presta.

A Escola estrutura-se hierarquicamente, dela fazendo parte os órgãos de gestão de topo e as estruturas de gestão intermédia, com atribuições e competências específicas - Direção de Turma, Coordenação de Diretores de Turma/Coordenação de Ciclo, Coordenação de Departamento Curricular e Conselho Pedagógico, escolhidas ou designadas no âmbito da autonomia concedida às escolas, como consignado nos Decreto-Lei n.º 115/A/98 de 4 de maio e no Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Da leitura destes documentos conclui-se que as estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias de mudança e pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão que lhes são inerentes.

As alterações que se têm vindo a processar na organização escolar ao longo dos últimos anos, revelam que, para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento

organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes (Day, 2001; Fullan & Donaldson, 2001).

Atualmente as mudanças educacionais dependem da participação dos professores na liderança da escola, uma liderança distribuída, que não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas que se reparte por todas as pessoas de todos os níveis. Esta realidade torna mais visíveis as práticas de partilha e da colaboração, para as quais tem de existir uma mobilização coletiva de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns. Verifica-se a necessidade de se trabalhar em colaboração para se delinear o rumo da escola e alcançar os objetivos propostos. A liderança neste contexto tem de ser transmitida para ser adotada e não imposta, tendo todos os elementos do contexto escolar de se ajudar mutuamente (Formosinho & Machado, 2002).

Fullan (2002) alerta para o facto de que a liderança em contexto escolar, pela sua complexidade, deve ser partilhada por vários elementos da escola, tendo esta a necessidade de desenvolver culturas colaborativas.

Assume particular importância, no bom funcionamento de uma organização, a comunicação, que exige interação e coesão entre os subsistemas que a constituem. Nesta organização ela desempenha um papel unificador – informação correta e necessária nos tempos certos, existindo redes formais em que os processos de comunicação se desenvolvem ao longo de linhas determinadas (estrutura hierárquica) e as redes informais que se estabelecem espontaneamente, com base nas exigências que surgem entre os membros de uma organização e se revestem de um maior envolvimento entre os atores (Ghilardi & Spallarossa, 1991).

De acordo com Gomes (1993) à escola pede-se tudo. Pede-se que saiba estabelecer o equilíbrio entre solicitações contraditórias, que saiba gerir o conflito entre tradição e modernidade, entre valores da eficiência e a eficiência dos valores. A escola está hoje no centro de todas as atenções e é um lugar de transformações profundas cujo modelo futuro está ainda por estabilizar. Estudos realizados evidenciam um sentimento de pertença profissional ao estabelecimento educativo e uma realização pessoal eminentemente profissional que sugere um vínculo importante entre a cultura de escola e a cultura profissional.

Gomes (1993) postula que dentro de uma organização se podem desenvolver culturas diferentes. As organizações que, como as escolas, envolvem redes diversificadas de interação social e mantêm modalidades diferentes de interface e de integração noutras organizações podem desenvolver múltiplas culturas no seu interior.

Encontramos pois, uma cultura interna – conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros das escolas – e uma cultura externa – variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade.

Enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, a cultura organizacional comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social e organizacional envolvente.

Gomes (1993) afirma ainda que a diversidade das identidades nos estilos e modalidades de ação coletiva nas escolas é fortemente influenciada pela realidade cultural dos atores, assimiladas na experiência direta das relações de poder no trabalho, ancorando-se os fundamentos teóricos da autoridade nas relações de trabalho, na definição racional das tarefas, no saber profissional e na capacidade psicológica nas relações humanas.

No contexto das práticas que serão objeto do nosso trabalho assume particular relevância a questão da liderança. A liderança em contexto organizacional escolar tem dimensões que englobam toda a comunidade escolar, o ambiente da organização e as características locais onde a escola se insere.

Flores (2014) refere que a temática da liderança tem vindo a receber uma atenção crescente, nomeadamente no campo da educação, atribuindo-se, na atualidade, uma maior importância às relações entre líderes e liderados, ao contrário do que se preconizava nas primeiras décadas do século XX, em que o conceito estava ligado à capacidade do líder impor a sua vontade.

Baseando-se em Bryman (1996), Flores (2014) apresenta o conceito de liderança como sendo um processo de influência que alguém exerce sobre os restantes membros de um grupo, para assim atingir os seus objetivos.

Bolívar (2003) defende que a liderança está intimamente associada à capacidade de mobilização de pessoas e de influências interpessoais, com o objetivo focalizado na construção de objetivos comuns que faz resultar as ações de prever, decidir e organizar.

Senge (2004) afirma que os líderes são responsáveis pela aprendizagem na organização enquanto tal, em que o maior interesse da ação do líder é criar a mudança nas organizações, com vista a permitir que as mesmas se tornem “organizações de aprendizagem”.

Ghilardi e Spalarossa (1991) referem três tipos de liderança: liderança tipo autoritário, liderança tipo democrático e liderança tipo “*laissez faire*”, alicerçados em três indicadores: dinâmica de grupo, qualidade do trabalho e satisfação pessoal em

relação ao trabalho desenvolvido. Em qualquer um dos tipos referidos se espera que o líder se comporte com sensibilidade perante os valores e as atitudes do grupo, reconheça as necessidades do grupo, demonstre capacidade de escutar com atenção, valorizando o contributo de cada um, evitando críticas gratuitas relativas a posições assumidas pelos membros do grupo.

Do líder se espera também capacidade de comunicação e capacidade organizativa, concretizadas nas situações de comunicação formal e informal, de modo a certificar-se da compreensão dos conteúdos da decisão e das motivações subjacentes, estimulando todo o grupo a colaborar na definição dos objetivos a atingir, no estabelecimento das estratégias a implementar e na implementação e avaliação das tarefas e atividades preconizadas. (Ghilardi & Spallarossa, (1991).

De acordo com Flores (2014), em Portugal, na última década, tem sido dada uma grande relevância às questões da liderança, sobretudo por via da Avaliação Externa das Escolas.

Baseando-se em Costa (2000; 2003), Costa, Ventura e Neto Mendes (2000) e Castanheira e Costa (2007), Flores (2014) refere-se:

a) Às visões mecanicistas da liderança, características de meados do século XX, cuja focalização incide sobre o líder, o líder “nato”, independentemente da situação ou do contexto;

b) Às perspetivas que põem em questão as características inatas do indivíduo e se focalizam antes sobre o perfil ideal de liderança através do líder “treinado”;

c) Às perspetivas que apontam para a adaptação do líder às circunstâncias e ao contexto em que a organização está inserida, ou seja, o líder “ajustável”;

d) Às visões culturais da liderança, em que o líder começa a ser entendido como um “gestor de sentido” que orienta a sua ação partindo dos valores e da missão da organização para criar um sentido comum de identidade e mobilização para a concretização dos objetivos comuns a toda a organização, onde se incluem o “líder carismático”, o “líder visionário” e o conceito de “liderança transformacional”;

e) Às perspetivas de liderança dispersa, fluida e plural – lideranças, baseadas nos modelos organizacionais da ambiguidade, em que as organizações são entendidas como instáveis e imprevisíveis, com cenários de elevado nível de ambiguidade, complexidade e incerteza.

Com Flores (2014) somos interpelados a considerar três tipos de liderança, a saber:

i) liderança normativo-instrumental; ii) liderança facilitadora e, iii) liderança

emancipadora, relacionados com diferentes tipos e níveis de oportunidades de aprendizagem que os líderes das escolas promovem.

A liderança normativo-instrumental pode apresentar um elevado nível de eficácia, mas pode ser redutora, caindo os professores em práticas rotineiras, não se valorizando o profissionalismo e a autonomia dos professores (Day, 2001).

A liderança facilitadora baseia-se em sete estratégias fundamentais: demonstração de confiança nos professores, desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada, encorajamento e auscultação dos professores individualmente, estímulo da autonomia individual, encorajamento da inovação, recompensas, através do elogio e reconhecimento e, finalmente, dar apoio aos professores (Day, 2001).

A liderança emancipadora apoia-se em tradições de participação, equidade e justiça social (Day, 2001), pretendendo-se a reconstrução da escola como uma comunidade justa e democrática (Ferreira & Flores, 2012).

Com suporte neste enquadramento concetual, encaminharemos a reflexão sobre as práticas supervisivas de coordenação desenvolvidas, a saber:

A. Coordenação do Projeto de Intervenção para a Implementação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB/Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico;

B. Direção de Turma/Coordenação dos Diretores de Turma do 2º CEB/Coordenação do 2º CEB;

C. Coordenação do Departamento de Línguas), para os seguintes aspetos:

1. As tarefas do supervisor, que é o professor com a missão de criar condições propiciadoras de sucesso ao futuro educador ou professor, acompanhando, ajudando, desenvolvendo aptidões e capacidades, (Alarcão, organização, 2000).

Nesta perspetiva, a supervisão comporta a ideia de interajuda, de monitorização e de encorajamento, para que todos os intervenientes possam dar o seu melhor nas situações problemáticas que podem ocorrer.

A tarefa do supervisor deverá assentar num processo de interação contínuo consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação *do e com* o futuro educador ou professor. Agindo deste modo, o supervisor reflete sobre os dados que recolhe e autoavalia-se sistematicamente, corrigindo e melhorando as suas competências pedagógicas e reflexivas. Promovendo o sucesso dos seus alunos, o supervisor promove o seu próprio sucesso profissional. (Alarcão, 2000).

2. Metodologia de tipo investigação-ação, como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, promove nos supervisores um posicionamento investigativo relativamente à sua prática supervisiva, permitindo caminhar na direção “do desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente” (Liston & Zeichner in Alarcão, 2000).
3. Trabalho colaborativo, no sentido da construção colaborativa de saberes que potenciam a melhoria dos processos de formação na prática pedagógica, com a partilha de preocupações emergentes das práticas desenvolvidas, conducentes a uma reflexão fundamentada, quer num quadro teórico integrador de perspetivas e de conhecimento de referência e estruturante, quer com base nos saberes práticos de todos, para se encontrarem novas compreensões e novos significados.
4. Lideranças intermédias, visto que a liderança é uma das variáveis chave no que respeita ao desenvolvimento dos professores e das escolas (Flores, 2014), partindo da visão da escola como comunidade de aprendizagem (Flores e Ferreira, 2012), comunidades onde os professores são incentivados ao exercício quotidiano da liderança com vista à melhoria da escola e à mudança dos contextos em que trabalham (Flores, 2014).

2.2. Coordenação do Projeto de Intervenção para a implementação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB/Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Nota introdutória

A primeira prática de supervisão em contexto escolar que apresentaremos resulta do projeto de intervenção que implementámos no município onde se integra o agrupamento de escolas a que voltámos, após uma ausência de mais de vinte e cinco anos em funções de supervisão e orientação pedagógica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O nosso regresso, em novembro de 2005, ao Agrupamento Vertical de Lamego, de cujo quadro a autora era professora efetiva, do grupo de recrutamento 220 (Português/Inglês) implicou a não atribuição da componente letiva, ou de quaisquer outras funções específicas, a não ser estar disponível para assegurar aulas de substituição, aquando da ausência de qualquer colega, o que, para a autora, constituía um vazio que urgia ultrapassar.

Energia, ao nível deste agrupamento a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, em resultado da candidatura que a autora, no ano anterior, no âmbito das funções desempenhadas na Câmara Municipal de Lamego, havia lançado, assumindo-se a Câmara Municipal como parceiro do Ministério da Educação.

Perante a necessidade de integrar esta nova experiência no nosso agrupamento, ao nível do ensino e aprendizagem de uma disciplina da nossa área específica, sendo a autora professora desta escola sem componente letiva atribuída, vimos reunidas as condições para a apresentação, à Senhora Presidente do Conselho Executivo, do Projeto de Intervenção para a Implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto, após a sua aprovação em Conselho Pedagógico e aceite pelo Executivo Municipal, viria a ser desenvolvido em parceria com o município, abrangendo todos os alunos do 1º CEB, nas vinte e três freguesias do concelho, passando a integrar também as escolas do Agrupamento Horizontal de Fausto Guedes Teixeira.

Perante esta realidade nova, a integração desta nova experiência, que identificámos *ab initio*, a autora do projeto de intervenção estabeleceu, com os professores de Inglês selecionados e contratados pela Câmara Municipal, um conjunto de procedimentos, com vista à evolução das diversas atividades e relações de trabalho praticadas entre os membros envolvidos. Assumimos uma escola de cultura aprendente, em torno de uma situação problema, que foi deixando de o ser, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido, passando no segundo ano de implementação a designar-se “Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º CEB”.

2.2.2. Projeto de Intervenção para a implementação do Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB/Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º CEB

O Projeto de Intervenção dizia respeito à implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, ao abrigo do Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), substituído pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

Finalidade: Coordenação da implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB/Coordenação da AEC de Inglês no 1º CEB.

Objetivos:

1. Orientar pedagogicamente os professores;
2. Observar aulas, cumprindo as etapas de pré-observação, observação e pós-observação;
3. Coordenar e gerir a implementação das orientações programáticas definidas a nível nacional, mediante a planificação anual, trimestral e de unidade, com a seleção de métodos de ensino e avaliação;
4. Elaborar materiais de ensino/aprendizagem adequado à variedade dos interesses e capacidades dos alunos, de acordo com as orientações programáticas;
5. Promover experiências e inovações pedagógicas do ensino/aprendizagem de Inglês adequadas aos alunos do 1º CEB;
6. Desenvolver um Programa de Formação, e um Projeto de Investigação-Ação
7. Promover a articulação entre o 1º CEB e o 2º CEB;
8. Realizar um encontro anual regional para os professores de Inglês no 1º CEB;
9. Garantir o relacionamento entre os parceiros envolvidos: Câmara Municipal de Lamego, Agrupamento Vertical de Lamego, Agrupamento Horizontal de Fausto Guedes Teixeira.

Metodologia:

- Análise da situação, com a caracterização do contexto: análise territorial e características socioeconómicas e culturais dos alunos, com registos e sínteses parciais em instrumentos criados para esse fim;
- Coordenação Pedagógica: reunião semanal, no Agrupamento Vertical de Lamego, escola sede;
- Acompanhamento: elaboração das diferentes planificações; elaboração de materiais; supervisão de aulas (encontros de pré-observação, observação e pós-observação); elaboração de registos de observação; promoção da realização de seminários pelos diferentes intervenientes (individualmente ou em pequeno grupo); elaboração de materiais de recolha de dados (questionários); tratamento dos resultados; integração dos resultados em práticas posteriores; partilha de materiais;
- Implementação de um programa de formação, com o desenvolvimento de temas pertinentes no âmbito do ensino/aprendizagem de Inglês no 1º CEB e organização de um dossiê temático;

- Envolvimento de todos os intervenientes no projeto de investigação/ação, realizado a partir da observação e conhecimento dos alunos do 1º CEB, para a verificação do desenvolvimento das competências de comunicação, a partir da realização de tarefas (*Task-based Language Learning*);
- Promoção da realização anual do Encontro Regional dos Professores de Inglês no 1º CEB.

Avaliação:

Informal: nas sessões de trabalho, em diferentes momentos, através da realização de momentos de reflexão/ação (pontos de situação), para estabelecimento de novos objetivos e novos modos de os atingir.

Formal: elaboração de relatório final de avaliação.

Tempo: ao longo do ano, com a realização de uma sessão de trabalho semanal.

Espaço: escola sede do Agrupamento Vertical de Lamego.

Recursos:

Humanos – coordenadora e grupo de professores de Inglês no 1º CEB.

Materiais – disponibilizados pela Câmara Municipal de Lamego.

2.2.3. Enquadramento normativo

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB foi lançado através do Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), substituído pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, estabelecendo o quadro legal da sua implementação. Podem ler-se na introdução as razões que presidiram ao lançamento do projeto por parte do Ministério da Educação. Tendo como referência os padrões europeus, a generalização do ensino do Inglês no 1º CEB devia-se à necessidade de o Sistema Educativo Português recuperar o nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através do desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico.

O mesmo despacho referia que a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico devia ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, com vista a tornar-se um elemento fundamental de cidadania, assumindo também o objetivo de promoção de igualdades de oportunidades perante o sistema educativo, pois existiam já experiências desta natureza levadas a cabo por entidades particulares. Surgiu como uma oferta educativa extracurricular gratuita que permitia desenvolver competências e

fomentar o interesse pela aprendizagem desta língua a partir do 1º CEB, na escola pública.

Com este programa, em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, pretendia-se desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira, descentralizada, flexível e consistente. Atribuía-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretendia assegurar uma atuação coordenada de acompanhamento desta medida.

Foi neste contexto legal que, no ano letivo de 2005/2006, apresentámos ao Conselho Executivo o projeto de intervenção para coordenação da implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB.

2.2.4. Caracterização do Projeto de Intervenção para a Implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB/Coordenação da AEC de Inglês no 1º CEB

2.2.4.1. Os intervenientes no processo

Para compreendermos o âmbito superviso do Projeto de Intervenção, analisaremos, em primeiro lugar, as funções dos diversos intervenientes.

1. O Ministério da Educação assumia a função de comparticipação financeira (comparticipação financeira com base no número de alunos inscritos e a frequentar), que se destinava ao pagamento dos salários dos professores em funções nas escolas do 1º CEB, (a recibo verde) e a uma comparticipação para aquisição de materiais de ensino;
2. A Câmara Municipal de Lamego, entidade promotora, era responsável pela contratação de professores e aquisição de materiais de apoio;
3. O agrupamento de escolas, responsável pela ação da coordenadora do projeto de intervenção/coordenadora da AEC de Inglês, deveria planificar as AECs, estabelecer o seu horário e organizar as turmas, assim como promover a articulação curricular vertical e horizontal entre as atividades curriculares e as AECs;
4. A escola do 1º CEB que executava as ordens do agrupamento de escolas e zelava pela articulação com os professores das AECs, bem como pelo seu bom funcionamento (Disp. nº 12 591/2006; Desp.nº 14460/2008, ponto 15).

No município de Lamego experimentou-se a construção de um projeto do qual fizeram parte todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico e no qual desempenhámos a função de coordenadora, cientes das vantagens que a supervisão neste contexto poderia apresentar, nomeadamente, os valores do trabalho colaborativo, da ajuda e colegialidade para a resolução de problemas, desenvolvendo práticas de investigação-ação e de reflexão na e sobre a ação.

A nossa ação como coordenadora privilegiou o desenvolvimento da observação e reflexão na e sobre a prática (Schön, 1987), fundamentando-se na colaboração e entreajuda dos intervenientes, concretizando características fundamentais do processo superviso, uma vez que se baseou nas atividades realizadas no contexto da sala de aula, orientando-se para as práticas quotidianas dos intervenientes, que controlavam a sua própria ação, sem carácter coercivo e isenta de avaliação.

O trabalho de coordenação e trabalho interpares caracterizou-se pela sistemática colaboração entre colegas e as observações e sugestões basearam-se sempre em dados descritivos, recolhidos pelos intervenientes (Alarcão & Tavares, 2003).

Para a caracterização do projeto, no âmbito da supervisão em contexto escolar, partindo das assunções teóricas descritas no enquadramento concetual (as tarefas do supervisor, metodologia de tipo investigação-ação, como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva e do trabalho colaborativo) seleccionámos as seguintes entradas: organização dos recursos humanos, operacionalização, tipo de trabalho de supervisão, e avaliação, tendo sempre no horizonte, a consecução das melhores práticas e dos melhores resultados dos alunos, aprendentes de uma língua estrangeira em idade precoce.

2.2.4.2. Organização dos recursos humanos

O projeto contou com uma coordenadora (a autora do presente relatório) e um conjunto de professores de Inglês (em número variável, conforme os anos em que foi desenvolvido), com qualificações académicas e profissionais diferenciadas, portadores de experiências diferentes.

Colocados perante um conjunto de orientações programáticas (Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, 2005), colocava-se aos

Agrupamentos de Escolas do município de Lamego uma nova realidade curricular e organizacional, visto que os professores de Inglês não faziam parte do Departamento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, como também não faziam parte do Departamento de Línguas do 2º Ciclo do Ensino Básico. Eram uma realidade, mas um corpo sem identidade, que desejavelmente se articularia com os professores do 1º CEB e com os professores do 2º CEB.

Estávamos perante uma situação nova, com recursos humanos especializados, mas sem qualquer prática no nível de ensino em que iriam ser professores. A coordenadora do projeto reunia um conjunto de experiências de supervisão que, ao tempo, legitimaram as propostas de operacionalização apresentadas, tendo sido aprovadas em Conselho Pedagógico e aceites pelo executivo municipal.

Referimo-nos à proposta dos horários dos professores, à organização das orientações programáticas, à existência de uma hora semanal própria para as atividades de acompanhamento e supervisão, comum no horário de todos os professores intervenientes e à disponibilidade de materiais elaborados para esse fim, uma vez que não existiam no mercado livreiro materiais para este nível de ensino e porque as aprendizagens no ensino básico se fundamentavam na gratuidade.

2.2.4.3. Operacionalização do Projeto de Intervenção

A coordenação do projeto funcionou com base na existência de uma reunião semanal de uma hora, período de tempo em que se reuniam todos os intervenientes e onde se foram desenvolvendo equilíbrios de ordem relacional, metodológica, pedagógica e didática, nomeadamente, tornando claros os objetivos, através da compreensão mais nítida da realidade com que lidávamos.

No seio do grupo dos intervenientes, foram estabelecidas metas e construídos caminhos para as atingir, numa visão partilhada, sem excluir opiniões e tornando explícitos os modelos mentais, os valores e as crenças de que cada um era portador. Neste espaço/tempo de formação, aconteceram verdadeiras aprendizagens em equipa, que permitiram o desenvolvimento de qualidades individuais, cujo reflexo influenciou decisivamente o coletivo.

Nos encontros semanais de coordenação concretizaram-se atividades de reflexão sobre as práticas individuais, fundamentais para o desenvolvimento profissional de cada um. Para além das sessões semanais de coordenação, os intervenientes lecionavam nas escolas do 1º CEB que lhe haviam sido atribuídas, cumprindo os seus deveres de

pontualidade e assiduidade, em articulação com o docente do 1º CEB, dando cumprimento ao legalmente estabelecido.

As práticas colaborativas em que a implementação deste projeto assentou tiveram um papel decisivo na planificação e no desenvolvimento das orientações programáticas existentes, na construção de materiais didáticos, de uma forma contextualmente sensível e pedagogicamente consequente reconhecendo as características do contexto territorial, nas suas vertentes sociais, económicas e culturais.

Nos encontros semanais tivemos a oportunidade de planificar a ação, refletir na ação e sobre a ação, práticas associadas ao conceito de professor reflexivo e de supervisão pedagógica, como já tivemos oportunidade de referir neste trabalho. A reflexão profissional conseguida, a nosso ver, reforçou a autonomia e a emancipação dos intervenientes e contribuiu decisivamente para a construção de soluções para situações mais complexas.

A coordenadora deste projeto estabeleceu com os restantes intervenientes um calendário de observação de aulas, após terem concordado com esta prática, considerada essencial no arranque deste projeto, em tudo desconhecido, e, portanto, a justificar ancorar-se em práticas de observação, para melhor compreensão da realidade educativa em construção e a melhor procura de soluções.

A liderança da coordenadora nunca foi posta em causa, antes partilhada e discutida, uma liderança em tudo semelhante à “liderança transformadora” (Bolívar, 2003), salientando-se as seguintes características: os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); as pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); e a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração).

De salientar a aposta na realização, no final de cada ano letivo, do “Encontro Regional de Professores de Inglês no 1º Ciclo”, sob o lema “Holding the flame ...” a que se acrescentavam as questões e os temas de formação considerados prioritários nesse ano, cujos objetivos consistiam em: a) Promover o desenvolvimento profissional dos professores de Inglês; b) Promover a partilha de experiências educativas; c) Manter acesa a chama que anima o nosso quotidiano profissional; d) Contribuir para a construção de uma escola inovadora e formadora.

Era um dia muito dinâmico, com a presença de cerca de uma centena de professores, essencialmente provenientes da região norte interior do país, em que tivemos a oportunidade de convidar especialistas e investigadores nesta área tão recente,

aprofundar conhecimentos, partilhar práticas, refletir sobre as práticas, e, não menos importante, construir um grupo profissional com identidade.

Este projeto desenvolveu-se, como já referimos, ao longo de cinco anos letivos, mantendo-se a sua coordenadora e verificando-se algumas alterações no número, habilitações e experiências profissionais dos intervenientes, que deram origem a acertos pontuais, abaixo referidos.

A partir do segundo ano da sua implementação a coordenadora deixou de poder fazer observação de aulas, pois tinha componente letiva, mas mantiveram-se os princípios e os propósitos que estiveram na sua origem, integrando-se os novos atores, seus saberes, crenças e práticas, na construção deste projeto coletivo e colaborativo.

O projeto evoluiu posteriormente para Coordenação da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º CEB, servindo de paradigma para a organização das restantes atividades de enriquecimento curricular disponibilizadas (Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva).

No que se refere à avaliação, este projeto caracterizou-se por seguir um caminho de construção de momentos de reflexão não só na e sobre a ação pedagógica, mas também sobre o próprio desenrolar do projeto, com o estabelecimento de momentos informais de avaliação de carácter formativo (para corrigir aspetos menos conseguidos) e momentos formais que envolveram uma autoavaliação de cada interveniente (relatório de avaliação) e a entrega de um relatório final de avaliação, elaborado pela coordenadora e entregue na Direção.

2.2.4.4. Reflexão/impactos no desenvolvimento profissional

Refletindo *a posteriori* sobre esta experiência supervisiva, podemos dizer que se tratou verdadeiramente de um curso de formação contínua, apesar de o não ser formalmente, podendo inscrever-se na problemática de uma formação de adultos, pois se tratou de um processo desenvolvido com professores adultos, portadores de um repertório de conhecimentos ao nível da área curricular, pedagógico e didático, um grupo que foi desenvolvendo e criando a sua coesão e identidade, concretizando um percurso lógico de socialização, enquanto objeto, sujeito e agente, da própria formação. Tratou-se de um projeto colaborativo de intervenção e de formação.

O projeto foi implementado na base da colaboração e da colegialidade, em que estiveram presentes a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha, fundamentais

para a resolução de situações problemáticas que entretanto iam sendo identificadas, na prática, analisadas e resolvidas, numa atitude de investigação sobre as práticas, voltando à ação, geradora de outras análises, num processo contínuo de ação/reflexão/ação.

Deste modo os intervenientes desenvolveram uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa, partilhando e discutindo as incertezas, dúvidas e receios que, paulatinamente foram sendo ultrapassados, obtendo a ajuda e apoio necessários.

Verificou-se o estabelecimento de relações de trabalho em colaboração, de acordo com o proposto por Hargreaves (1998), caracterizadas:

- a) Pela sua espontaneidade - foram os próprios intervenientes, após o primeiro contacto com a autora deste relatório, que tomaram a iniciativa de apresentar o projeto de intervenção na implementação do Programa de Generalização do ensino de Inglês no 1º CEB, embora apoiados administrativamente, pois passaram pela aprovação do Conselho Pedagógico do Agrupamento e do Executivo Municipal);
- b) Pelo seu carácter voluntário - derivaram da perceção que os intervenientes tinham do seu valor e não dos constrangimentos administrativos – não foram os órgãos executivos ou pedagógicos que os obrigaram à estruturação apresentada, nem qualquer legislação existente, uma vez que existia um vazio legal quanto à estruturação da implementação do programa;
- c) Pelo facto de serem orientadas para o desenvolvimento - os intervenientes ao trabalharem para desenvolver iniciativas próprias, nas quais eles estavam interessados, estabeleceram metas para serem atingidas e tarefas diferenciadas;
- d) Pelo facto de se difundirem no tempo e no espaço - trabalho de formação, discussão e planificação na escola sede do agrupamento e trabalho de prática educativa nas diferentes escolas do 1º CEB, lugar onde aconteceram aprendizagens promotoras de processos de observação, reflexão/ação e de articulação com os professores do 1º CEB, durante o ano letivo;
- e) Pelo facto de serem imprevisíveis - dado que nesta cultura de colaboração os intervenientes exerceram discricção e controlo sobre aquilo que desenvolveram, sendo os resultados da colaboração, muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis, pois se tratava de uma experiência singular, em que cada docente era diferente do outro, assim como o modo como desenvolviam as suas relações dentro do grupo.

Ainda de acordo com Fullan e Hargreaves (2001) a individualidade foi uma ferramenta importante de renovação individual, neste processo de desenvolvimento profissional, pois constituiu a base da renovação coletiva, originando, não raramente, a

discordância e o risco criativo, que segundo estes autores são fonte de aprendizagem dinâmica em grupo.

No âmbito da supervisão em contexto escolar e com o desenvolvimento deste projeto, pensamos ter cumprido integralmente as tarefas do supervisor, demonstrando as competências requeridas às suas funções, conforme são definidas por Alarcão (2002). Referimo-nos a competências interpretativas - capacidade de apreensão do real, nas suas vertentes sociais, culturais, humanas e educativas; de análise e avaliação - de acontecimentos, atividades e desempenhos; de dinamização da formação - formação na base da aprendizagem colaborativa e relacionais - capacidade de comunicação com os outros intervenientes e gestão/mediação de conflitos.

No decurso da implementação do projeto, propiciámos o desenvolvimento de uma metodologia que se aproxima da metodologia de investigação-ação, nomeadamente porque se cruzaram conhecimentos e saberes já construídos, relativos a situações de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce mas em realidades territoriais muito diferentes das que então experienciávamos, com saberes e conhecimentos em construção, provenientes das realidades com que no presente lidávamos e que nos impeliram a procurar formação e aprofundar conhecimentos.

Estabelecemos um repertório básico de temas de formação: características dos aprendentes de uma língua estrangeira em idade precoce, esquema concetual para a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade precoce, competência comunicativa, “*skills*” de receção e “*skills*” de produção, planificação, contextos de aprendizagem, gestão da sala de aula, indisciplina na sala de aula, “*inputs*” e “*outputs*” linguísticos e de comunicação, estratégias de aprendizagem, aprendizagem através da realização de tarefas (*task-based language learning*), trabalho de projeto, propostas de aprendizagem, avaliação de aprendizagens, avaliação formativa e sumativa, articulação horizontal e articulação vertical, observação de aulas, metodologia de ação/reflexão/ação e a reflexão nas práticas e sobre as práticas, avaliação, o que potenciou a construção de uma plataforma de entendimento e o estabelecimento de um código comum aos diferentes intervenientes, que posteriormente deu origem ao dossiê que todos podiam consultar.

Em conclusão, concordando com Perrenoud (1997) citado por Vieira e Moreira (2011) não nos acomodámos a um controlo autoritário das práticas, antes “inventámos” um modelo que passou pela cooperação entre iguais, pela supervisão, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial, propiciadora de desenvolvimento profissional.

O modo encontrado para estruturar este projeto novo na organização escola só foi possível porque não existia qualquer estrutura intermédia na qual pudesse ancorar-se, uma vez que o ensino do Inglês no 1º CEB foi entendido por muitos dos docentes deste nível de ensino como algo espúrio que não devia sequer existir, pois acreditavam que iria interferir com algumas práticas instituídas. Foi, no início, como tivemos oportunidade de verificar nas reuniões e mesas redondas em que participámos, um projeto “mal-amado”, porque incompreendido pelos colegas docentes do 1º CEB e rejeitado pelos colegas do 2º CEB, não podendo o grupo de professores de Inglês a lecionar no 1º CEB sequer assistir às reuniões do Departamento de Línguas.

Esta situação adversa deu-nos ainda mais força e energia para estruturar o nosso projeto e desenvolvê-lo com a qualidade que lhe foi reconhecida localmente, a nível regional em diversos encontros onde pudemos apresentar a nossa experiência e a nível nacional pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês, estrutura responsável pelo acompanhamento e avaliação do projeto a nível nacional.

Ao nível do nosso município concretizámos a grande finalidade da introdução do ensino do Inglês no 1º CEB – educar para a comunicação, tendo como princípios orientadores: a) o respeito pelos interesses dos alunos; b) a promoção do seu desenvolvimento global; c) o desenvolvimento de uma relação positiva com a aprendizagem da língua; d) o uso da língua para fins de comunicação e, e) o desenvolvimento de estratégias gerais de ensino e de aprendizagem das línguas.

O tempo veio provar que estávamos certas e que o ensino de Inglês no 1º CEB constituía e constitui uma aposta importante para a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, promovendo o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a cultura por ela veiculada.

Com este projeto de intervenção se desenvolveu a capacidade para refletir, para se aprender na e com a própria experiência, onde todos, pela partilha, aprenderam a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender, a integrar o individual no coletivo. Assumimos uma escola de cultura aprendente, em torno de uma situação real nova, que se consolidou com uma dinâmica própria, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido, evoluindo a natureza dos instrumentos de operacionalização da coordenação, nomeadamente com a elaboração do Regimento Interno, do Plano de Atividades e do Relatório Final de Avaliação da Coordenação (Anexo A).

Os impactos reconhecidos nos instrumentos de avaliação demonstram a eficácia do projeto, nomeadamente o reconhecimento da mais-valia que a coordenação constituiu.

“Como já referi, semanalmente tínhamos uma reunião de coordenação. Houve interajuda, quer por parte das colegas, quer por parte da coordenadora. Nestas reuniões, planificou-se, discutiram-se problemas e possíveis soluções e produziram-se materiais. Considero que as reuniões de coordenação são fundamentais, já que se beneficia da experiência e da ajuda da coordenadora e das colegas para resolver determinadas situações e/ou apenas para sugerir outras formas de atuar. As reuniões serviram também para organizar novamente o Encontro Regional de Professores de Inglês na Escola EB 2,3 de Lamego, que todos anos se tem revelado ser um sucesso na partilha de experiências de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB.” (professora de Inglês, 2010/2011).

Do ponto de vista da autora deste relatório, a conceção e o desenvolvimento do projeto inicial corresponderam aos resultados esperados, pois se tratou de um processo de aprendizagem em supervisão coletiva e individual, onde se puderam trocar informações, partilhar saberes, confrontar ideias para aperfeiçoar e melhorar práticas, pela compreensão de fundamentos teóricos que se revelaram essenciais ao êxito do programa.

2.3. Direção de Turma/Coordenação dos Diretores de Turma do 2º CEB/Coordenação do 2º CEB

2.3.1. Nota introdutória

O nosso percurso profissional nos anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009 foi marcado pela vivência do cargo de Diretora de Turma, de Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º CEB e Coordenadora do 2º CEB, no agrupamento de escolas a que pertencíamos.

A narrativa profissional desta etapa do caminho que fomos fazendo insere-se, naturalmente, na problemática da supervisão em contexto escolar e, portanto, profissional, pretendendo-se aqui descrever como exercemos as nossas funções supervisivas, decorrentes dos cargos de gestão intermédia que nos tinham sido atribuídos, realçando a relação entre supervisão e colaboração entre pares, na perspetiva das lideranças intermédias em contexto escolar.

Abordaremos, em primeiro lugar, os contextos normativos relativos ao período temporal mencionado, visto que as alterações em educação decorrem dos normativos emanados da administração central e o recurso à legislação permite compreender as mudanças socioeducativas e a contextualização feita no tempo a que este relato se reporta. Em segundo lugar, identificaremos e comentaremos as práticas implementadas, à luz da revisão da literatura referente às lideranças em cargos de gestão intermédia.

Com a expansão escolar exigiu-se à escola e aos professores o desempenho de novas tarefas. Esta situação conduziu à diversificação da função docente, contribuindo para o aumento da carga de trabalho dos professores (Formosinho, 2009) e para a criação de uma tensão real entre a necessidade de burocratizar e a necessidade de responder às exigências sociais e do sistema educativo.

Sendo verdade que aprender a ensinar é um processo que dura toda a vida e que os professores competentes se forjam numa atitude de disponibilidade contínua para a aprendizagem, também nós aprendemos a ser diretora de turma, coordenadora dos diretores de turma e coordenadora de ciclo e coordenadora de departamento através de uma aprendizagem experiencial (Arends, 1997), desenvolvendo competências de escuta ativa, (escutar e observar), para rever conceitos e práticas e sobre eles refletir crítica e disciplinadamente, em interação constante com os colegas intervenientes.

Partilhamos a opinião de que aprendemos melhor quando estamos envolvidos na experiência de aprendizagem, que o conhecimento tem de fazer sentido e contribuir para a mudança esperada de comportamentos e que o empenhamento na aprendizagem é proporcionalmente direto à necessidade de estabelecer objetivos de aprendizagem e prossegui-los no âmbito de determinados campos de referências. (Johnson & Johnson, 1975). Com esta crença, empreendemos mais uma etapa do nosso ser professora.

2.3.2. Direção de Turma

2.3.2.1. Nota introdutória

O conhecimento que detínhamos nesta área da vida profissional decorria da observação do trabalho dos membros dos conselhos de turma em que estivéramos integradas, o que facilitou a aquisição de competências para o desempenho do cargo e da real vontade e motivação pessoal em aprofundar as experiências de direção de turma, o que foi possível e muito gratificante.

No ano letivo 2007/2008 o contexto do exercício deste cargo foi muito facilitador, pois conhecíamos os alunos do ano letivo anterior e com eles trabalhámos a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Para além disso, herdámos uma turma, cuja direção do ano anterior tinha sido extraordinária e essa situação em tudo facilitou a ação que tivemos a oportunidade de empreender.

No ano letivo seguinte repetiu-se o cargo, mas a experiência foi diferente, uma vez que se tratava de um grupo turma do quinto ano de escolaridade que não conhecíamos, o que obrigou a um trabalho complementar de conhecimento dos alunos e dos seus contextos, fundamentais à construção do Projeto Curricular de Turma, instrumento estruturante do trabalho que desenvolvemos.

2.3.2.2. Enquadramento normativo

Completavam-se os nove anos da implementação do Dec-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, que havia aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ao abrigo da alínea g) do artigo 17º, do referido decreto-lei, o senhor Presidente do Conselho Executivo designou-nos diretora de uma turma do sexto ano de escolaridade, turma em que lecionávamos Inglês, língua estrangeira e Formação Cívica. Apesar da nossa já longa carreira profissional, era a primeira vez que desempenharíamos tal cargo. De acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de junho, ao Diretor de Turma cabia realizar a coordenação das atividades do conselho de turma, sendo-lhe alocadas as seguintes competências:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador;

f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.

Com a publicação do Dec-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, fomos, no ano letivo 2008/2009 designadas também diretora de uma turma do 5º ano de escolaridade sendo que, ao abrigo do Regulamento Interno do Agrupamento, artigo 33, Diretores de Turma/Professores Titulares de Turma/Grupo, nos competia:

a) Promover junto do Conselho de Turma a realização de ações conducentes à aplicação do Projeto Educativo do Agrupamento, bem como do Plano Anual de Atividades, numa perspetiva de envolvimento dos Encarregados de Educação e de abertura à comunidade;

b) Coordenar a conceção, elaboração e atualização permanente do Projeto Curricular de Turma/Grupo;

c) Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares e multidisciplinares;

d) Promover um acompanhamento individualizado, divulgando junto dos alunos da turma a informação necessária à adequada orientação educativa e fomentando a participação dos Pais e Encarregados de Educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;

e) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e Encarregados de Educação informados da sua existência;

f) Organizar e conservar o Dossier Individual do Aluno, facultando a sua consulta aos professores da turma, respetivo pai ou encarregado de educação, devidamente acompanhados pelo Diretor de Turma/Professor de Titular de Turma/Grupo;

g) Apreciar ocorrências de carácter disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do Conselho Pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao Presidente do Conselho Executivo a convocação extraordinária do Conselho de Turma;

h) Dar cumprimento ao articulado do Artigo 39º da Lei 30/2002, de 20 de Dezembro (a aguardar alterações);

i) Assegurar a participação dos alunos, professores e pais/encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de processo disciplinar;

j) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando se necessário, a participação de outros intervenientes na avaliação;

k) Convocar o Pai/Encarregado de Educação do aluno que, se prevê, venha a ficar retido em segunda retenção, informando-o do facto e registando o seu parecer por escrito;

l) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do Conselho Pedagógico, através do Coordenador de Ano ou de Ciclo respetivo;

m) Propor, na sequência da decisão do Conselho de Turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação;

n) Apresentar ao Coordenador de Ciclo/Conselho de Docentes o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas educativas especiais;

o) Apresentar ao Coordenador de Ciclo, até ao final de cada ano letivo, um relatório da avaliação das atividades desenvolvidas na turma.

Como podemos constatar, deste conjunto de competências ressaltam as de carácter pedagógico e as de estabelecimento de relações com os Pais/Encarregados de Educação, para além das de carácter administrativo.

2.3.2.3. Operacionalização

Como diretora de turma, tivemos como preocupação fundamental estabelecer relações de colaboração efetiva e eficaz com os restantes professores do Conselho de Turma, ao mesmo tempo investindo na relação pedagógica com os alunos, criando as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Cumprimos, evidentemente, todas as obrigações de carácter burocrático, aproveitando muitos momentos informais para troca de informações relativas aos comportamentos e atitudes demonstrados pelos alunos e para realizar reflexões individuais e ou coletivas acerca dos alunos e dos seus desempenhos. Formalizámos registos que nos ajudaram a conhecê-los melhor, facilitando o trabalho de escolha das propostas de aprendizagem, e concretizando um conjunto de propostas comuns conducentes à compreensão e desenvolvimento de atitudes e comportamentos consentâneos com o seu estatuto de alunos.

Neste exercício, explicámos a moldura legal do Estatuto do Aluno, quer aos alunos, quer aos Encarregados de Educação ou Pais. Mediámos conflitos e contribuímos para o estabelecimento de relações que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os alunos, facilitadoras e propiciadoras do desenvolvimento da sua autonomia, relativamente às aprendizagens propostas.

Cumprindo uma das obrigações formais do desempenho deste cargo, elaborámos o Relatório Crítico da Direção de Turma (cuja linguagem alguns colegas apropriaram no ano letivo seguinte), no qual tivemos a oportunidade de realizar uma reflexão crítica final sobre o nosso desempenho e que reproduzimos na íntegra, pois entendemos ser elucidativa do trabalho desenvolvido.

“Enquanto Diretora de Turma, desempenhando pela primeira vez este cargo, preocupei-me em cumprir com rigor e dedicação as funções e tarefas que lhe são inerentes, pondo em ação as competências organizativas e relacionais necessárias.

Privilegiei a qualidade do relacionamento entre todos os intervenientes, no sentido de uma construção coletiva, alicerçada no desejo do sucesso para todos, através da manutenção de atitudes colaborativas, com o respeito pela identidade de cada um.

Atingi os objetivos a que me havia proposto, nomeadamente:

- Contribuí para uma atuação pedagógica mais eficaz, ao nível do Conselho de Turma.*
- Atualizei dados indispensáveis para um melhor entendimento e compreensão dos alunos.*
- Furneci sempre as informações disponíveis a todos os intervenientes no processo.*
- Desenvolvi as ações necessárias para ultrapassar alguns constrangimentos relacionais.*
- Promovi o diálogo a nível individual, da turma e da escola.*
- Executei as orientações da coordenação dos Diretores de Turma.*
- Incentivei os contactos dos professores do Conselho de Turma com os Encarregados de Educação, quando houve necessidade.*
- Estimulei a participação na resolução dos problemas dos alunos, nomeadamente, cumprimento de tarefas, trabalho de casa e relações interpessoais.*
- Fiz a apreciação do rendimento escolar dos alunos.*
- Estimulei as relações Encarregado de Educação/Escola.*

Na consecução destes objetivos, pautei a minha atuação pelos princípios que enumero a seguir e que considero fundamentais:

- *A escola existe para promover o desenvolvimento integral das crianças e não apenas para promover o sucesso académico.*
- *A escola existe também para ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos esclarecidos, responsáveis e atuantes.*
- *A contribuição das famílias pode tornar-se um recurso importante na promoção do sucesso.*

Em conclusão, posso dizer que foi, verdadeiramente, o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem que muito positivamente contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pela partilha da responsabilidade na condução e concretização deste processo tão enriquecedor, cuja eficácia se pode verificar, em última análise, nos níveis de desempenho da turma no seu todo e dos alunos individualmente. Foi muito gratificante.” (Relatório Crítico da Direção de Turma, 2008).

Destacamos neste processo o desenvolvimento de um projeto de envolvimento e participação dos pais na aula de Formação Cívica, que, aproveitando os saberes profissionais de cada um, trouxe à sala de aula e à escola alguns pais/encarregados de educação que, com os alunos, dinamizaram propostas de aprendizagem enriquecedoras e significativas (Anexo B).

2.3.2.4. Reflexão/Impactos no desenvolvimento profissional

Situando-nos no plano da colaboração entre os membros do Conselho de Turma, podemos afirmar que nos foi possível construir um percurso de entreajuda, apoio e partilha, fruto do ambiente saudável que conseguimos criar. Diríamos mesmo ter conseguido construir algum sentimento de pertença a um grupo turma, onde o coletivo se sobrepôs ao individual, na gestão das complexidades decorrentes da heterogeneidade dos alunos, na diversidade social e cultural, na sensibilidade demonstrada relativamente às características socioeconómicas do meio envolvente e, sobretudo, na procura de respostas para fazer face aos problemas e às necessidades identificadas no Projeto Curricular de Turma.

Com o exercício das funções inerentes a este cargo de gestão intermédia, pensamos ter conseguido uma correta e adequada articulação entre os docentes do Conselho de Turma, entre os alunos da turma e entre a escola e a família, contribuindo para a consecução dos Projeto Educativo, Projeto Curricular e Plano de Atividades, instrumentos estruturantes da vida do agrupamento.

A aprendizagem que tivemos a oportunidade de realizar neste primeiro ano de exercício do cargo contribuiu, decisivamente, para o êxito do trabalho que desenvolvemos no ano 2008/2009, em que o sucesso da turma foi também muito relevante, demonstrando o envolvimento sério de todos: professores, alunos e pais/encarregados de educação.

No que concerne ao tipo de liderança exercida, podemos dizer que, embora pautada pelos normativos legais, pelo que se aproxima da noção de “liderança normativo-instrumental” (Day, 2001), e que integra a componente burocrática, este processo de motivação do grupo para a consecução dos objetivos da turma foi eficaz, conduzindo a práticas que se revelaram adequadas aos alunos e seus contextos.

Acreditamos, todavia, que, enquanto diretora de turma exercemos sobretudo uma “liderança facilitadora” (Blase & Anderson, 1995 in Flores, 2014), pois todos demonstrámos confiança uns nos outros, partilhámos ideias e tomámos decisões em conjunto, fomos capazes de ouvir-nos uns aos outros, respeitámos e valorizámos as opiniões de cada um e de todos e soubemos estimular a autonomia de cada um ao serviço do coletivo, reconhecendo e elogiando quando oportuno, com transparência e honestidade, procurando gerir com equilíbrio a diversidade das relações existentes.

2.3.3. Coordenação dos Diretores de Turma e Coordenação de Ciclo

2.3.3.1. Enquadramento normativo

No contexto da Escola atual, a Coordenação dos Diretores de Turma/Coordenação de Ciclo é uma estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, cuja ação incide diretamente sobre a atividade dos Diretores de Turma (e indiretamente sobre a atividade de todos os professores), com relevância em termos de orientação, acompanhamento e supervisão.

No que concerne a esta experiência supervisiva, começaremos por nos referir ao modo como foi concretizada, para então nos debruçarmos sobre o tipo de liderança que implementámos e os resultados conseguidos.

De acordo com o estipulado legal, (artigo 8º e artigo 9º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho e, posteriormente, ao abrigo do disposto nos artigos 42º, e 45º do

Decreto-lei nº75/2008, que remetem para o Regulamento Interno do agrupamento) éramos parte integrante de uma estrutura de coordenação educativa com responsabilidades ao nível da coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e da promoção do trabalho colaborativo, no âmbito da coordenação do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. O Regulamento Interno tinha definidas as seguintes competências:

a) Colaborar com os Diretores de Turma/Professor Titular de Turma/Grupo e com os serviços de apoio existentes na Escola na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas ao ano ou ciclo a que se destina;

b) Representar os Diretores de Turma /Professores Titulares de Turma/Grupo no Conselho Pedagógico;

c) Assegurar a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos Diretores de Turma/ Professores Titulares de Turma/Grupo que coordenam e as realizadas por cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes, nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos;

d) Divulgar junto dos Diretores de Turma/ Professores Titulares de Turma, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências;

e) Apreciar e submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos Conselhos de Turma/Conselho dos Docentes Titulares de Turma/Grupo;

f) Colaborar com o Conselho Pedagógico na apreciação de projetos relativos a atividades de Complemento Curricular;

g) Planificar, em colaboração com o Conselho de Diretores de Turma/Conselho de Docentes Titulares de Turma/Grupo que coordena e com os outros Coordenadores, as atividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação;

h) Apresentar ao Presidente do Conselho Executivo, até ao final do ano escolar, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas.

Da análise das competências ressaltam as de colaboração, articulação, apreciação e divulgação, culminando na prestação de contas no final do ano ao Presidente do Conselho Executivo, com a apresentação de um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas. Verificámos, portanto, que as nossas competências iam para além da transmissão de informações emanadas do Conselho Pedagógico, sendo, contudo esta transmissão muito importante no contexto das reuniões do Conselho dos Diretores de Turma, no qual a qualidade da comunicação era fundamental.

2.3.3.2. Operacionalização

Realizámos a Coordenação dos Diretores de Turma do 2º Ciclo e a Coordenação do 2º Ciclo, colaborativamente com a colega Coordenadora dos Diretores do 3º Ciclo e Coordenadora do 3º Ciclo.

No âmbito da Coordenação, concretizámos um assinalável conjunto de atividades, nomeadamente:

- a) Planificação e concretização de reuniões com os Diretores de Turma;
- b) Realização da diagnose dos alunos em situação de risco de abandono/retenção repetida/insucesso escolar/problemas de integração;
- c) Informatização de todos os documentos no sentido de tornar o trabalho burocrático mais eficaz e de contribuir para uma racionalização na utilização de papel;
- d) Transmissão de todas as informações e diretrizes do Conselho Executivo, da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, do Conselho Pedagógico, dos Serviços Administrativos e da Inspeção Geral da Educação;
- e) Solicitação da colaboração de todos os Diretores de Turma, no sentido de uma atuação comum em todas as situações de acordo com as normas de conduta previamente estabelecidas;
- f) Divulgação de toda a legislação existente e pertinente para o desempenho efetivo do cargo, bem como de toda a legislação que foi sendo publicada ao longo do ano letivo;
- g) Entrega aos Diretores de Turma de toda a documentação para as reuniões de Conselho de Turma, assim como um guião de reuniões;
- h) Elaboração do documento para os Pais/Encarregados de Educação, divulgando os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa (Lei 30/2002, de 20 de dezembro).

No que respeita à carga burocrática, que assumimos como um meio para aliviar o peso do volume de trabalho dos diretores de turma, assinalamos:

- a) Elaboração/reestruturação de documentos/instrumentos fundamentais ao apoio e facilitação do desempenho dos diretores de turma - atas de avaliação; planos de recuperação; relatórios intercalares do plano de recuperação; plano de acompanhamento; avaliação do plano de recuperação; autoavaliação do aluno; Estudo Acompanhado; Formação Cívica; Área de Projeto; relatório de retenção repetida;

documentos vários a enviar aos Encarregados de Educação e grelhas de apreciação global do comportamento e aproveitamento da Turma.

b) Elaboração dos relatórios de avaliação dos resultados dos alunos, relativos aos 1º, 2º e 3º períodos, com a respetiva recolha e análise de dados, por escola, turma, por disciplina e por aluno, com vista a uma correta informação ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Executivo, para a recolha e tratamento dos dados relativos ao sucesso escolar, fundamental à consecução do Projeto Educativo do Agrupamento e posterior disponibilização de apoios educativos.

c) Participação nas reuniões semanais de coordenação com o Senhor Presidente do Conselho Executivo e em outras pontuais, sempre que necessário.

d) Realização das reuniões semanais de Coordenação de Ciclo (2º e 3º ciclos do ensino básico) para análise de legislação, tratamento de casos/situações pontuais e elaboração dos documentos já referidos.

e) Supervisão dos Projetos Curriculares de Turma.

Interpretando o espírito do regulamentado, desenvolvemos o nosso trabalho com vista à operacionalização das competências definidas, estabelecendo um percurso alicerçado na corresponsabilidade e no trabalho colaborativo, em termos da planificação e concretização das ações que o cargo previa.

Criámos, entre nós, uma dinâmica verdadeiramente colaborativa, exercendo ambas uma liderança facilitadora, preocupadas em criar uma rede de apoio sustentado aos colegas diretores de turma e aos colegas do ciclo que coordenávamos. Privilegiámos o diálogo e o uso de um discurso claro na preparação e realização das reuniões do Conselho dos Diretores de Turma, interlocutores fundamentais ao cumprimento das nossas funções de coordenação.

Apesar da existência de alguns constrangimentos, nomeadamente, a falta de um espaço físico, devidamente equipado, para as reuniões de trabalho e colocação de materiais próprios e de tempos comuns para desenvolver um trabalho articulado, conseguimos, graças à disponibilidade sem reservas das coordenadoras que aproveitaram todos os momentos e intervalos letivos para trocaram ideias, reunir com sistematicidade, após o final das atividades letivas para planificar e construir os materiais necessários.

Com a mesma preocupação, sistematizámos, sempre por escrito, a informação passada aos colegas Diretores de Turma, estando disponíveis para qualquer informação ou esclarecimento adicional sempre que para isso os colegas nos solicitaram

Neste percurso demo-nos conta que um dos maiores problemas que preocupavam os diretores de turma era a carga burocrática a que o exercício do cargo obrigava, com o natural aumento do volume de trabalho dos professores. Por esta razão procurámos sempre disponibilizar a todos os intervenientes documentos normalizados, no sentido de facilitar a sua leitura e preenchimento, mostrando-nos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional.

Pondo em ação práticas de colaboração, em que as opiniões e experiências de cada um eram consideradas para a tomada de decisões, lutámos contra algumas atitudes de falta de envolvimento, por considerarem que as “*coordenadoras é que sabiam*”, pelo que apenas tinham de entrar na corrente e fazer o que lhes era solicitado. De facto, este *modus operandi* encontrava-se bastante enraizado, pelo que foi necessário, paulatinamente, ir encorajando, incentivando e envolvendo os intervenientes nos processos de decisão que iam surgindo.

Destacamos nesta experiência a tentativa de assegurar um plano de formação para os senhores diretores de turma, baseado nas prioridades assinaladas através de um questionário por nós elaborado especificamente para o efeito, mas que, de facto não se concretizou, apesar dos esforços desenvolvidos junto dos órgãos da direção do agrupamento.

Importante referir a nossa participação no processo de Avaliação Externa do Agrupamento, enquanto membro do painel relativo às lideranças intermédias, em que pautámos a nossa atuação por um trabalho concertado entre os coordenadores (de ciclo e de departamento), demonstrando a eficácia dos procedimentos e práticas colaborativas que vínhamos implementando ao nível do desempenho dos respetivos cargos. No item Liderança, o agrupamento foi avaliado com Muito Bom, evidenciando uma regulação sistemática de processos, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes, demonstrativos da mobilização da organização para o aperfeiçoamento contínuo, cuja ação proporcionou um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

2.3.3.3. Reflexão/Impactos no desenvolvimento profissional

Como foi referido no relatório crítico da coordenação de ciclo/diretores de turma, o caminho efetuado revestiu-se de sucesso, porquanto todas as atividades foram desenvolvidas, não tendo sido detetadas falhas processuais.

Porém, e fruto do diálogo sistematicamente estabelecido entre os Diretores de Turma e as Coordenadoras, verificou-se a necessidade de fazer alguns reajustamentos em alguns documentos da direção de turma e da coordenação de ciclo, antes da sua ratificação pelo Conselho Pedagógico, aliás de acordo com as expectativas das coordenadoras, que tentaram envolver todos os intervenientes nos diferentes processos de tomada de decisão.

Também ao nível do exercício deste cargo pensamos ter exercido dois tipos de liderança que se complementaram: a liderança “normativo-instrumental” (Day, 2001), e a “liderança facilitadora” (Day, 2001), pois as coordenadoras demonstraram confiança uma na outra, fizeram ressaltar as competências individuais e de formação de cada uma, visíveis na partilha de ideias e divisão de tarefas, para uma responsável tomada de decisões e elaboração dos instrumentos de trabalho.

Desenvolvemos a capacidade de escuta do outro, respeitando e valorizando as opiniões de cada um e de todos e soubemos estimular a autonomia de cada uma ao serviço do coletivo, reconhecendo e elogiando quando oportuno, procurando gerir com equilíbrio a diversidade das relações existentes, com transparência e honestidade.

O modelo normativo-instrumental de liderança, de natureza burocrática, põe em relevo a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais – modelo caracterizado pela racionalidade e pela eficiência, devido à orientação unipessoal e à hierarquia da autoridade, com a observância das regras e dos procedimentos, esperando-se do professor a competência técnica para os implementar (Day, 2001).

Reconhecemos que muito do trabalho desenvolvido no exercício deste cargo se enquadra no modelo normativo-instrumental, mas podemos também afirmar que estiveram sempre subjacentes os pressupostos da liderança facilitadora (Day, 2001), sempre com os olhos postos no horizonte de uma liderança democrática (Day, 2001), que valoriza o trabalho em equipa, exigindo práticas colaborativas conducentes a tomadas de decisão em conjunto.

Enquanto coordenadoras de uma estrutura de gestão intermédia, desenvolvemos a nossa ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação dos processos de ensino e de aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentavam, em consonância com o Projeto Educativo do Agrupamento.

Atuámos como agentes facilitadores para orientar, ajudar nas soluções de problemas, coordenar as atividades e sugerir novas práticas, com vista à satisfação de todos os intervenientes no processo.

2.4. Coordenação do Departamento de Línguas

2.4.1 Nota introdutória

É no contexto das lideranças intermédias, práticas colaborativas e de supervisão pedagógica na organização escola que situaremos a prática de supervisão em contexto escolar da Coordenação do Departamento de Línguas do agrupamento de escolas a que pertencemos, enquanto estrutura de gestão intermédia, estabelecendo o enquadramento legal e elencando as funções que desempenhámos no exercício deste cargo com particular incidência nos instrumentos de coordenação introduzidos e nas atividades desenvolvidas.

2.4.2. Enquadramento normativo

Na década de 90, as políticas educativas em Portugal passaram a valorizar as estruturas de gestão intermédia, surgindo, pela primeira vez a noção de departamento curricular, coordenado por um professor, o coordenador de departamento. Esta nova estrutura conduziu a uma organização das disciplinas em áreas disciplinares, abandonando-se a organização de disciplinas singulares com representação no Conselho Pedagógico, criando as condições para a implementação não só da articulação horizontal, mas também da articulação vertical e interdisciplinar.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio concebe a estrutura do departamento curricular, coordenado por um professor coordenador de departamento e o Despacho 27/ME/93 define, com exatidão as disciplinas ou grupos de docência que compõem cada departamento curricular.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, estabelece que no Regulamento Interno sejam fixadas as estruturas de orientação educativa, que, em colaboração com o Conselho pedagógico e com o Presidente do Conselho Executivo ou com o Diretor, desenvolvem o Projeto Educativo do Agrupamento, assegurando o acompanhamento

eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa.

Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e representam o grupo de professores do departamento no Conselho Pedagógico.

De acordo com este normativo, a constituição das estruturas de orientação educativa visam: a) o reforço da articulação curricular; b) o desenvolvimento de componentes curriculares da iniciativa da escola; c) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; e, d) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho veio regulamentar as estruturas de orientação educativa, remetendo para o Regulamento Interno de cada agrupamento a sua constituição e competências, definindo contudo um conjunto de competências gerais a serem implementadas pelos diferentes departamentos curriculares e respetivas coordenações.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, verifica-se a atribuição de responsabilidades aos professores no âmbito da gestão curricular, reforçando a valorização e a responsabilização das estruturas intermédias de gestão e coordenação. Deste modo, é conferido aos professores, organizados em departamentos curriculares, um papel preponderante na gestão curricular, reforçando uma cultura interdisciplinar e o trabalho colaborativo entre os professores.

O Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de maio, Anexo I, estabeleceu um modelo de organização curricular e os grupos de recrutamento correspondentes a cada departamento, passando a existir os departamentos da Educação Pré-escolar, do 1º Ciclo do Ensino Básico, das Línguas, das Ciências Sociais e Humanas, da Matemática e Ciências Experimentais e das Expressões.

Um novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas é definido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, centrando-se num modelo unipessoal de direção, alterando o modelo de gestão democrática e de colegialidade vigente até então. O Diretor é o responsável pela nomeação das lideranças intermédias, sendo-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, que assim se constituem como as principais estruturas de coordenação e

supervisão pedagógica, com competências próprias fixadas também no Regulamento Interno do agrupamento, às quais se juntam as competências dos coordenadores responsáveis.

De acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Lamego, as competências dos departamentos e dos coordenadores ficaram assim definidas:

Artigo 34º. Competências dos Departamentos Curriculares

1. Colaborar com o Conselho Pedagógico na construção do Projeto Educativo;
2. Promover a interdisciplinaridade;
3. Elaborar o Regimento Interno do respetivo órgão a que pertence;
4. Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do Departamento;
5. Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, mediante seleção de métodos de ensino e avaliação, materiais de ensino/aprendizagem e manuais escolares adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos;
6. Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa;
7. Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação;
8. Propor critérios e metas para a avaliação dos alunos;
9. Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didático.

Artigo 35º. Competências dos Coordenadores

1. Representar os respetivos professores no Conselho Pedagógico;
2. Orientar e coordenar pedagogicamente os professores;
3. Convocar e presidir às reuniões ordinárias e extraordinárias do Departamento;
4. Apresentar ao Diretor um relatório crítico anual das atividades desenvolvidas.

Verifica-se que, com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, as lideranças intermédias saíram reforçadas, ficando estabelecido um quadro de competências que conferia mais responsabilidade às escolhas do Diretor, responsável pela nomeação dos professores coordenadores dos departamentos.

Para coordenar equipas de professores tão heterogéneas como as que formam os diferentes departamentos, o Diretor teve de pautar as suas escolhas dentro de um perfil específico de competências, que lhe permitisse delegar funções tão fundamentais como as que subjazem às competências delegadas, como espírito colaborativo e de liderança, capazes de motivar os professores para as necessárias tomadas de decisão corretas e

acertadas e para a consecução dos objetivos definidos para o coletivo do departamento e para o coletivo da escola.

2.4.3. Operacionalização

Assumimos a coordenação do Departamento de Línguas no ano letivo de 2009/2010, desempenhando o cargo até ao final do ano letivo de 2012/2013. No ano letivo de 2011/2012 verificou-se a extinção do Agrupamento Vertical de Lamego, e a formação do Agrupamento de Escolas de Latino Coelho, Lamego. A Comissão Administrativa Provisória manteve em funcionamento os Conselhos Pedagógicos do Agrupamento Vertical de Lamego e da Escola Secundária de Latino Coelho, permanecendo nos seus cargos os coordenadores em exercício.

O ano letivo de 2009/2010 revelou-se crucial para o desempenho de funções inerentes ao cargo, por razões de diversa ordem: em primeiro lugar, nunca havíamos sido coordenadora de departamento, em segundo lugar, tendo sido designadas pelo Diretor, sabíamos, *a priori*, que apareceriam algumas resistências às mudanças que pudéssemos querer introduzir.

Tomámos a decisão de nos colocar no lugar do outro, ou seja, realizámos uma reflexão sobre a ação dos anos anteriores, em que, como professora do departamento, identificámos o que é que foi sendo feito, que havíamos considerado fundamental para o cumprimento das competências acometidas a este órgão, para então iniciar uma ação alicerçada em práticas consideradas corretas e ajustadas à nossa realidade, em que o bom senso prevalecesse.

Logo no período de preparação do arranque do ano letivo, tivemos a oportunidade de sentir o pulsar do coletivo do departamento, percebendo quem, de entre os colegas, estaria mais disposto e disponível a ser um interveniente ativo, nas atividades específicas deste período do ano, nomeadamente através da elaboração das planificações nos diferentes grupos disciplinares e diferentes ciclos, na elaboração dos testes de diagnóstico e na elaboração dos critérios de avaliação para os diferentes ciclos e disciplinas.

Após a aplicação dos testes de diagnóstico promovemos a reflexão crítica sobre os resultados, promovendo uma reflexão conjunta, no sentido da priorização das estratégias a implementar para a superação das lacunas detetadas, sintetizando os dados, tomados como referência para as opções a adotar.

No princípio, e sempre que surgia, por parte da coordenadora um proposta de atividade, reflexão ou instrumento de trabalho, que, de algum modo, parecia fora dos

cânonos dos anos anteriores, ouvia-se, da parte de alguns intervenientes, considerações como: “já fazíamos isto”; “sempre foi ou fizemos assim”, “cada um sabe o que fazer com a sua disciplina e com os seus alunos”, ao que, sempre realçando a bondade e a qualidade do que havia sido feito, colocávamos o germe de algo novo, que justificasse a mudança. Pautámos a nossa atuação demonstrando atitudes de compreensão pelo já feito, respeito por quem fez, mas justificando a opção que apresentávamos.

Passado o período inicial, fizemos sentir que estávamos todos do mesmo lado, e não em lados opostos, o que facilitou toda a ação posterior. Verificou-se uma adaptação inicial a uma nova visão do trabalho a desenvolver que se revelou muito positiva e construtiva.

Ao longo do período temporal identificado, tendo como referência as competências fixadas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, e as fixadas no Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Y, fruto de um trabalho colaborativo entre os Departamentos de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais, de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões, ficou estabelecido um conjunto de práticas comuns a todos os departamentos, que funcionou como um referencial para a ação que desenvolvemos, a saber:

- Transmissão de informação entre o Departamento Curricular e o Conselho Pedagógico;
- Transmissão de informação entre o Conselho Pedagógico e os Coordenadores dos Grupos Disciplinares;
- Transmissão de informação entre o Departamento Curricular e o Órgão de Gestão;
- Participação na distribuição do serviço referente aos docentes do Departamento;
- Coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico/didático;
- Planificação dos diferentes níveis e anos de escolaridade;
- Verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola;
- Acompanhamento das avaliações dos alunos das diferentes disciplinas do Departamento Curricular;
- Promoção de reflexão em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos;
- Tomada de decisão, em Departamento, sobre as medidas a tomar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos;

- Promoção de mecanismos de trabalho cooperativo e planeamento em conjunto entre os docentes que lecionam a mesma disciplina/ano;
- Promoção de mecanismos de trabalho colaborativo, visando a definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos;
- Coordenação de momentos de partilha de boas práticas entre os docentes;
- Apoio aos docentes mais inexperientes e com mais dificuldades;
- Acompanhamento da participação e envolvimento do Departamento na elaboração do Plano Anual de Atividades;
- Promoção de uma boa integração dos novos docentes no Departamento e na Escola;
- Incentivo à cooperação entre os docentes que fazem parte do Departamento, visando a articulação curricular vertical e horizontal;
- Definição de formas de cooperação entre os docentes dos diferentes Departamentos, visando a articulação curricular vertical e horizontal;
- Diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes;
- Apoio aos docentes sempre que solicitado;
- Acompanhamento e balanço da eficácia das atividades desenvolvidas nas Aulas de Recuperação a Português e Salas de Estudo de Inglês;
- Promoção e organização de conferências, debates e outras atividades curriculares no âmbito do Departamento Curricular;
- Promoção e acompanhamento de clubes e outras atividades de enriquecimento curricular no âmbito do Departamento Curricular;
- Desenvolvimento do processo de Avaliação do Desempenho Docente.

Analisando as práticas que desenvolvemos, verificamos que elas se situam:

1. Ao nível da transmissão de informação, em que assumiu particular importância a qualidade da comunicação;
2. Ao nível da coordenação de procedimentos, em que assumiu particular importância não só o conhecimento dos fins a atingir, o envolvimento autêntico e interessado de todos num trabalho colaborativo, mas sobretudo a prática da reflexão disciplinada e orientada para a resolução dos problemas concretos;
3. Ao nível da tomada de decisões, que obrigou a que cada interveniente verbalizasse, de forma clara e compreensível, as suas crenças, valores e atitudes, perante as situações que ocorriam, e demonstrasse os conhecimentos científicos e profissionais que fundamentavam as suas perceções e sugestões, quer fossem ao nível das planificações, ao nível das metodologias e estratégias a adotar, ao nível da avaliação a concretizar, ao

nível da análise dos resultados dos alunos, tendo como ponto de partida a observação e a reflexão sobre as suas práticas, no coletivo das turmas e no individual de cada aluno com quem trabalha;

4. Ao nível da identificação das necessidades de formação e da partilha de experiências e materiais, reconhecendo que cada um dos intervenientes era portador de alguma mais-valia que enriquecia o coletivo.

Pela análise deste quadro de referência, pode depreender-se que as práticas desenvolvidas se concentraram quer na gestão burocrática e administrativa do departamento, quer na dinamização dos professores para a consecução plena dos objetivos educacionais que constituíam as metas definidas no Projeto Educativo do Agrupamento.

Cientes das responsabilidades de coordenação, percebendo que o coletivo do departamento considerava irrelevantes algumas das tarefas burocráticas associadas ao cargo, especialmente porque algumas decisões tomadas no departamento não encontravam o eco desejado nos patamares superiores da gestão do agrupamento, empreendemos um percurso de trabalho colaborativo, com a divisão de tarefas, decididas e aceites por todos.

Deste modo, organizados em grupos de trabalho mais pequenos, juntando interesses e motivações comuns como mecanismos de suporte ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, conseguimos evitar consumos de tempo excessivos, fator que sempre pesava quando alguma proposta era apresentada.

A partilha e a colaboração a que sempre apelámos, no sentido da manutenção do bom clima do departamento, permitiram o fortalecimento das relações entre todos, o que se verificou ser fundamental para o cumprimento das competências esperadas, em que todos se sentiram parte integrante e responsável, capazes de contribuir positivamente para a dinâmica do trabalho desenvolvido, mobilizando vontades e motivações diversas.

Baseámos todos os procedimentos na articulação de esforços e competências para a ação, na discussão de ideias e opiniões fundamentadas, na democraticidade da tomada de decisões, na participação em tarefas e atividades e, sobretudo, na reflexão disciplinada que aceitámos como o caminho a percorrer, apesar de, à partida, sabermos que poderiam surgir obstáculos. Vimo-nos confrontadas, algumas vezes, e ainda bem, com a necessidade de “*dar o exemplo*”, como motor de arranque para algumas mudanças que entendíamos necessárias.

2.4.4. Instrumentos de coordenação

A. Plano de Ação do Departamento de Línguas

Um dos princípios fundamentais em Educação é saber onde pretendemos chegar, para decidir o como chegar lá, e com que recursos, no tempo disponível. Ao assumirmos o cargo de coordenadora do Departamento de Línguas do Agrupamento Vertical de Lamego, verificámos não existir qualquer instrumento dessa natureza, orientador da ação a desenvolver ao nível do departamento.

O único instrumento disponível era o dossiê de departamento, onde se arquivavam as planificações, os testes de diagnóstico, as sínteses genéricas decorrentes da análise dos resultados dos alunos, as atas e a correspondência recebida.

Por iniciativa da coordenadora, começámos a construir um instrumento clarificador do que queríamos que o departamento fosse, orientador da ação que pretendíamos empreender.

A ideia do Plano de Ação foi lançada e verificou-se, por parte de alguns professores, alguma resistência, algo que é natural quando se pretende implementar algum processo de mudança. Após a clarificação da utilidade de tal instrumento orientador, definiram-se as componentes a considerar, solicitando-se a colaboração de todos para que resultasse num plano agregador das vontades e motivações de todos os professores. Foi o que se veio a verificar, servindo como referencial para a monitorização dos processos e para a avaliação interna do departamento.

As componentes da ação eram constituídas por: 1) Gestão Programática, que dizia respeito à planificação das atividades, critérios de avaliação/autoavaliação e regulação do desenvolvimento programático; 2) Comunicação, respeitante às reuniões do departamento, comunicação verbal informal e partilha de documentos; 3) Articulação Horizontal, que contemplava as ações conjuntas com outros departamentos e ações interdisciplinares; 4) Articulação Vertical, contemplando ações realizadas com outros ciclos de ensino; 5) Formação Contínua, quer de natureza disciplinar (formação específica), ou de natureza transversal; e, 6) Liderança, que integrava a organização partilhada, com a delegação de competências e o clima de trabalho, onde pontuavam as relações interpessoais e a gestão de conflitos.

Tendo sido lançada esta ideia logo no início da coordenação que havíamos encetado, revelando-se um instrumento novo, vimo-nos forçadas a explicar exatamente o que era pretendido, utilizando uma linguagem concreta, e sobretudo desocultando a

utilidade de tal instrumento para a vida do departamento. Demos o exemplo, assumindo a tarefa de elaborar algumas componentes, após o que todas as colegas se juntaram para a sua elaboração integral (Anexo C).

B. Monitorização da Reflexão sobre os Resultados dos Alunos – Avaliar para Melhorar

Fundamental para aferir a que distância ficaram os resultados dos nossos alunos das metas e objetivos estabelecidos para as diferentes disciplinas, constantes do Projeto Educativo do Agrupamento, construímos um instrumento de referência para a monitorização dos resultados dos alunos, a ser implementado no final de cada período letivo, como corolário da reflexão sobre a leitura dos resultados, com a indicação clara e objetiva das competências deficitárias identificadas, no sentido da indicação, das estratégias de superação, para a melhoria dos resultados, verificando-se os efeitos produzidos.

No início, verificou-se também alguma resistência, pois “*sempre se fez*”, mas da sua elaboração, a coordenação do departamento não tinha registo algum, sendo portanto, aconselhável e útil, a existência de um instrumento comum onde essa reflexão pudesse ser realizada. Seguiu-se um processo colaborativo de construção desse instrumento, que passou a ser usado por todos os professores, relativo a cada turma, que depois era entregue à coordenadora ou à subcoordenadora, que fazia a síntese dos dados recolhidos. Foi possível fazer uma reflexão ancorada em elementos comuns, promovendo a existência de uma dinâmica colaborativa, que resultou em análises rigorosas e sistemáticas dos dados recolhidos, apresentadas posteriormente em Conselho Pedagógico e à Direção, justificando apoios ou outras medidas educativas decididas no departamento (Anexo D).

C. Monitorização da Gestão Programática

No que respeita à monitorização da gestão programática, não existia qualquer prática sistematizada no departamento. Fazia-se apenas, verbalmente, a informação se tinham cumprido ou não os programas, nas reuniões de final de período ou do ano, sem que, contudo, houvesse a preocupação de partilhar os conteúdos não trabalhados ou as competências não desenvolvidas.

Pela via do diálogo e pela compreensão da utilidade de tal instrumento de monitorização, quer em termos individuais (controle em cada turma), quer em termos coletivos, nomeadamente no encerramento do ano letivo (para permitir fazer a articulação com os professores dos anos seguintes, evitando que os alunos ficassem privados de aprendizagens e aquisição de conteúdos fundamentais, numa perspetiva de ciclo), conduzimos a nossa ação no sentido da elaboração e utilização do instrumento de monitorização da gestão programática para todas as disciplinas do departamento.

D. Avaliação Interna do Departamento

O processo de avaliação interna do departamento carecia de um instrumento regulador dos parâmetros a avaliar, resumindo-se a prática existente à menção do cumprimento das competências estipuladas, na ata da reunião do final de ano. Preocupadas com a situação, a coordenadora, em trabalho colaborativo com a coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Exatas, lançou a experiência da avaliação interna do departamento, com a recolha de dados individualmente, e a elaboração de um relatório final de avaliação interna, revelador do que fora o trabalho desenvolvido por todos os intervenientes.

O Relatório de Avaliação Interna tinha como referencial o Plano de Ação elaborado para o departamento, no início do ano e permitia identificar em cada área de atuação dos intervenientes o grau de satisfação ou insatisfação de cada um, dando espaço à proposta de sugestões de alterações em cada uma delas (Anexo E).

2.4.5. Atividades relevantes

A. Avaliação do Desempenho Docente

A autora deste relatório concluiu, em junho de 2008, com a menção qualitativa de Muito Bom o Curso de Formação de Formadores da Avaliação do Desempenho Docente, acreditado pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, tendo desenvolvido nesta área diversas ações de formação no CFAE de Vila Real, no CFAE “Socalco” (Régua), no CFAE Douro Távora e no CEFOP-LART (Lamego, Armamar, Resende e Tarouca).

No contexto do Agrupamento Vertical de Lamego, fez parte do grupo de trabalho que elaborou o conjunto de instrumentos normalizados para a Avaliação do

Desempenho Docente e participou em reuniões de esclarecimento do processo junto dos colegas do agrupamento. Foi avaliada, com observação de aulas, nos anos letivos de 2008/2009 pela Coordenadora do Departamento de Línguas e em 2010/2011 pelo Diretor do agrupamento.

No cumprimento das suas funções de coordenadora do departamento, a autora deste relatório, no ano letivo de 2010/2011, procedeu ao acompanhamento do desenvolvimento do processo de avaliação do desempenho docente, avaliando as duas relatoras (professora relatora na disciplina de Português e professora relatora na disciplina de Inglês, ambas com observação de aulas), de acordo com o estipulado no artigo 29º do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho. Procedeu ainda à avaliação do desempenho de uma colega professora de Espanhol, também com observação de aulas.

De acordo com o mesmo normativo, Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, designámos as duas relatoras, ao abrigo do artigo 13º, com a distribuição dos professores a serem avaliados, de acordo com as preferências manifestadas (Português ou Inglês). Coordenámos e supervisionámos o trabalho por elas desenvolvido, no sentido da harmonização na aplicação do sistema de avaliação, na utilização dos instrumentos existentes e na calendarização dos procedimentos, para o cumprimento do estipulado legal.

Foi um processo que decorreu com transparência, não se tendo verificado qualquer situação de desconfiança entre pares, nem pondo em causa a legitimidade das relatoras e da coordenadora na sua função de avaliadora, o que se deveu ao reconhecimento da formação em Avaliação do Desempenho Docente que qualquer uma delas detinha. Não se verificaram situações de conflito, mas antes de colaboração estreita e eficaz, respeitando-se os trâmites legais.

No que respeita à observação de aulas, foram respeitadas a fase da pré-observação, na qual se verificaram a articulação entre os diferentes componentes (objetivos, conteúdos, estratégias, tempo, recursos e avaliação, tendo em atenção as características dos alunos), da fase da observação, com o registo dos desempenhos das professoras em avaliação, e a fase da pós-observação, com a análise dos pontos fortes observados e das situações a melhorar, de acordo com os instrumentos normalizados em uso no agrupamento, e respetiva elaboração das atas das reuniões efetuadas.

As relatoras, a professora de Espanhol e a coordenadora do departamento pautaram as suas práticas pela observância do cumprimento dos normativos legais, das orientações emanadas do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (padrões

de desempenho docente e instrumentos de registo da informação relevante para o processo) e das decisões do agrupamento, nomeadamente, na utilização dos documentos normalizados e no cumprimento do calendário da Avaliação do Desempenho Docente.

A Avaliação do Desempenho Docente no agrupamento revelou-se uma estratégia propiciadora, quer da reflexão individual do professor em processo de avaliação, quer de reflexão partilhada com as professoras relatoras e a coordenadora do departamento na sua função de avaliadora, contribuindo para o desenvolvimento profissional de cada uma, mantendo uma interação permanente que potenciou a dimensão formativa da Avaliação do Desempenho Docente, não se tendo verificado qualquer situação de conflito.

B. Programa Setorial Comenius – Períodos de assistência 2011/2012 – Escolas de Acolhimento

No ano letivo de 2011/2012, resultado de uma candidatura por nós apresentada ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), desenvolvemos na escola sede do nosso agrupamento um Programa Setorial Comenius – Períodos de assistência 2011/2012 – Escolas de Acolhimento. Tivemos uma assistente COMENIUS, de nacionalidade espanhola, por um período de sete meses (de outubro a maio), cumprindo um variado programa, que beneficiou a própria professora assistente, mas, principalmente, trouxe importantes benefícios para os alunos e para a escola enquanto organização, assim como para todos os professores implicados no programa de assistência implementado.

Como responsável da candidatura e tutora da assistente, cumprimos o período de preparação da sua vinda, dando-lhe a conhecer, via correio electrónico, o agrupamento de escolas onde cumpriria o seu programa de assistência.

Para preparar a receção da assistente, realizámos a recolha de informação acerca da filosofia e procedimentos do programa, a troca de correspondência, via correio electrónico, com a assistente Comenius, a divulgação do programa e do perfil da assistente entre a comunidade educativa, a participação na reunião de preparação com a Agência Nacional, a troca de pontos de vista com membros da Direção da escola acerca da ação a ser desenvolvida pela assistente; o envio de toda a informação necessária para a viagem até Lamego e toda a logística relativa à sua chegada e permanência em Lamego.

A assistente foi apresentada aos membros da Direção da escola, aos restantes professores, em contacto informal na sala de professores, aos professores do departamento de Línguas em reunião do departamento, à equipa pedagógica do curso CEF, ao corpo não docente – pessoal dos serviços administrativos e assistentes operacionais e aos alunos das turmas com quem passou a colaborar formalmente, assim como a todos os alunos do 2º ciclo do ensino básico do Desporto Escolar.

A supervisora/tutora efetuou todas as diligências no sentido de proporcionar alojamento adequado e os contatos necessários para aceder aos diferentes serviços (refeitório, telemóvel, Internet, biblioteca, etc.), destacando-se a colaboração de um dos membros da Direção do agrupamento.

Como tutora responsável, após diálogo com a assistente, e com os professores que manifestaram interesse em colaborar nesta experiência, elaborámos, em conjunto, um programa de trabalho, que envolveu a professora e alunos de seis turmas do 3º CEB, da disciplina de Espanhol, uma professora de Português, em cuja turma a assistente observou aulas, processo através do qual pôde desenvolver as suas competências na Língua Portuguesa, e uma equipa multidisciplinar do Curso CEF, com quem desenvolveu um trabalho excelente.

Foram envolvidos cerca de 215 (duzentos e quinze) alunos no total e cerca de 15 (quinze) professores, participando ainda em aulas de História e de Cidadania e Mundo Atual.

A assistente teve a oportunidade de observar e participar em aulas, onde se evidenciaram metodologias diversificadas e se promoveram aprendizagens, através da realização de tarefas. Usufruiu ainda da utilização de materiais informáticos – quadro interativo, computador e projetor multimédia, fundamentais para o seu sucesso. A assistente viu-se envolvida e envolveu os alunos em aprendizagens significativas, com práticas inovadoras, revelando competência e eficácia.

Através da observação e participação em aulas de língua portuguesa, a assistente pôde desenvolver as suas competências quer do domínio oral, quer do domínio escrito (compreensão e expressão), tendo desenvolvido trabalho autónomo, devidamente supervisionado, desenvolvendo tarefas em língua portuguesa – elaboração de artigos, quer para o jornal da escola “O Saltarico”, quer para o jornal regional “Jornal do Douro”, abordando temas da cultura portuguesa e espanhola.

Os contactos informais com professoras de Inglês, Alemão e Francês permitiram-lhe “refrescar” as suas competências orais. Desenvolveu um trabalho linguístico de

colaboração com alunos e professores da escola que evidenciou a diversidade linguística na Europa – Português, Espanhol, Inglês, Francês, Alemão e Búlgaro.

Decorrendo do programa de trabalho conjunto, a assistente desenvolveu contatos formais e informais com a Câmara Municipal de Lamego, através da vereadora do Desporto, com os responsáveis do Teatro Ribeiro Conceição, com os membros do Rancho Regional de Fafel, através da sua supervisora, tendo a oportunidade de vivenciar momentos culturais significativos, ao nível do município de Lamego.

Por sua iniciativa, sempre com a orientação da tutora, visitou outras cidades - Lisboa, Porto e Braga. Usufruiu do contacto direto com realidades familiares (Lamego, Montalegre e Miranda do Douro), experiências que contribuíram para o seu enriquecimento pessoal e cultural, nomeadamente ao nível da gastronomia, património construído e património imaterial e, sobretudo, o contacto com as pessoas, fruto das relações que estabeleceu com os professores da escola, que a convidaram para conviver com as suas famílias.

Através de uma colaboração sistemática, a assistente ensinou conteúdos e desenvolveu competências básicas de compreensão e expressão do oral e escrita, fazendo trabalho colaborativo ao nível da disciplina de Espanhol, língua estrangeira (3º CEB). Desenvolveu também trabalho sistemático com a professora de Educação Visual, (3º CEB).

Numa primeira fase colaborou também com as professoras de Pintura de Objetos Cerâmicos, no Curso de Educação e Formação (3º CEB). Esporadicamente, colaborou com a professora de História (3º CEB), “Renascimento”, “Barroco” e “Roma” e, posteriormente, “As vanguardas artísticas do séc. XX em Espanha, e com a professora de Cidadania e Mundo Atual (3º CEB) “Românico” e “Gótico”, devidamente adaptada ao nível dos alunos envolvidos. A assistente pautou a sua ação por uma conduta pedagógica de natureza transversal e inter/multidisciplinar que em muito beneficiou os alunos e professores com quem colaborou.

Participou nos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas de Espanhol, Educação Visual, Pintura e Decoração de Objetos Cerâmicos, História, Cidadania e Mundo Atual e uma participação ímpar em diversas atividades do Desporto Escolar. Em todas as disciplinas os alunos foram motivados e demonstraram o seu interesse, envolvendo-se em atividades motivadoras e significativas.

Todos os intervenientes neste processo contínuo tiveram a oportunidade de desenvolver as competências de compreensão e expressão oral, ora utilizando a língua

portuguesa, ora a língua espanhola (castelhano), especialmente no seio do corpo docente.

A comunidade local teve oportunidade de reforçar as suas convicções acerca da necessária cooperação europeia, de que resultou um enriquecimento indiscutível dos envolvidos no processo, para além do conhecimento de diferentes projetos europeus.

A monitorização foi feita através do recurso ao registo mensal/trimestral dos Pontos Fortes/Pontos Fracos/Sugestões, em instrumento próprio, também elaborado e discutido em conjunto, preenchido por todos os intervenientes no processo – tutora/supervisora, professora colaboradora de Espanhol, professora colaboradora de Língua Portuguesa, e coordenadora do curso CEF. Fez-se também a recolha de testemunhos orais relativos às diferentes colaborações com outros professores (História, Educação Visual, Educação Física e Cidadania e Mundo Atual). Concretizaram-se encontros formais semanais e encontros informais diários.

Este programa de assistência revestiu-se de características de ordem supervisiva, e de práticas colaborativas, conduzido na base do diálogo e construção partilhada por todos os intervenientes, com diferentes papéis mas iguais responsabilidades, com o empenhamento de todos e o inevitável respeito pela individualidade de cada um.

Os momentos de avaliação das diferentes frentes de ação, com o necessário feedback, permitiram o enriquecimento pessoal e profissional na dimensão europeia da aprendizagem e da inovação, permitindo a compreensão de diferentes contextos de aprendizagem.

Este programa encerrou-se com a elaboração do relatório final enviado à PROALV.

C. Acompanhamento de três estagiárias do curso de Mestrado em Ensino de Inglês/Espanhol, do Instituto Politécnico de Bragança

No âmbito do protocolo estabelecido entre o agrupamento de escolas e o Instituto Politécnico de B, realizámos o acompanhamento, monitorização e avaliação do trabalho desenvolvido por três estagiárias do curso de mestrado em Inglês/Espanhol nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, nos anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014.

Privilegiando práticas colaborativas, reconhecemos a experiência anterior e os conhecimentos de que as estagiárias eram portadoras, e desde o primeiro encontro, percecionámos as crenças e valores que norteavam as suas práticas. Estabelecemos, em conjunto, uma metodologia de trabalho na qual a partilha esteve sempre presente.

Como professora acompanhante da prática pedagógica, foi nossa preocupação fornecer a cada uma das estagiárias (estagiaram em períodos diferentes) o conhecimento que detínhamos dos alunos com quem trabalhávamos, suas características, estilos de aprendizagem, motivações, interesses e desempenhos, providenciando a observação de aulas, para um conhecimento em ação e não apenas um conhecimento filtrado através da observação de professora cooperante.

Após este período inicial, obrigatoriamente curto, devido às características deste modelo de estágio, iniciámos um processo de seleção da unidade de ensino a ser trabalhada, indo ao encontro das necessidades e interesses das estagiárias, que se prendiam com a elaboração do seu trabalho final de estágio, o que nos três casos foi conseguido.

Elaborámos as planificações necessárias (de unidade e de aula), posteriormente revistas pela supervisora do Instituto Politécnico de Bragança, que procedeu também à observação de duas das dez aulas que cada estagiária implementou na turma escolhida. Seleccionámos os materiais e os equipamentos a utilizar e construimos os respetivos instrumentos de avaliação. Apelámos sempre à criatividade das estagiárias no sentido da otimização das suas capacidades, ao serviço dos alunos.

No que respeita à observação de aulas, pusemos em prática a metodologia da pré-observação, observação e pós-observação, tendo decidido que a professora cooperante ou a supervisora adotariam uma atitude de observadora participante.

Realizámos a reflexão anterior à ação, na fase da planificação e seleção dos conteúdos, identificação dos objetivos, na seleção das estratégias e das atividades, na preparação dos materiais, e na linguagem clara e correta utilizada na planificação. Realizámos também a reflexão na ação, sempre que se justificou, de modo a que as estagiárias reformulassem o procedimento efetuado, ou corrigissem o discurso.

Realizámos sempre a reflexão sobre a ação, posteriormente à execução das aulas, sendo que, em primeiro lugar, refletiam sobre as interações verificadas, as próprias estagiárias, seguindo-se a reflexão da professora cooperante e a reflexão da supervisora do Instituto Politécnico de Bragança, nas aulas em que esteve presente. De referir que as sugestões feitas foram apreciadas relativamente à sua pertinência pelas estagiárias, que adequada e criativamente as introduziram em aulas posteriores.

Elaborámos as atas de todos os encontros e elaborámos os relatórios finais, instrumentos reflexivos acerca do trabalho desenvolvido e sua qualidade.

Desenvolvemos um trabalho de colaboração e partilha, aconselhamento e discussão, reforço e melhoria, conducente ao desenvolvimento da autonomia e autoestima das

estagiárias, que é justo dizer-se, corresponderam às expectativas, mesmo quando lhes foram colocados alguns desafios inovadores.

Neste nosso trabalho não conduzimos a nossa ação utilizando uma via única. Implementámos cenários de supervisão diversificados, como explicitamos a seguir, todos eles concorrentes para a visão atual da supervisão, entendida não como uma rotina mecânica e artificial, ou considerada um fim em si mesma, mas sim como um meio ao serviço do sucesso dos alunos, do desenvolvimento dos professores e da escola enquanto organização.

De facto, estabelecemos a sala de aula como ponto de partida para o desenvolvimento dos processos de supervisão, privilegiando a colaboração entre as estagiárias e a professora cooperante, realçando a iniciativa das estagiárias (cenário clínico); relevámos o mundo da relação entre a professora cooperante e as estagiárias, e entre estas e os alunos (cenário psicopedagógico); considerámos e promovemos o desenvolvimento profissional das estagiárias impulsionando a construção do seu conhecimento (cenário pessoalista); estabelecemos como caminho a seguir a articulação entre a ação e a reflexão, no sentido do desenvolvimento das capacidades das estagiárias para a resolução de problemas em contextos diversos; demos espaço e abertura à experimentação e à inovação, através de uma reflexão crítica construtiva e finalmente transmitimos o nosso entusiasmo pela profissão, sem nunca nos impormos como modelo rígido a seguir (cenário reflexivo); demos oportunidade para as estagiárias perceberem as dinâmicas sociais presentes na sala de aula e na escola (cenário ecológico); e, finalmente, apesar do curto espaço de tempo disponível de trabalho com cada estagiária, demos passos seguros na construção da dimensão emancipatória da formação (cenário dialógico).

D. Subcoordenação das Línguas Estrangeiras do Departamento de Línguas

Por designação do Diretor do agrupamento, desenvolvemos, em simultâneo com a coordenação do Departamento de Línguas, as funções de subcoordenadora das Línguas Estrangeiras, estando a nosso cargo todas as tarefas de coordenação e acompanhamento relativas ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem das línguas estrangeiras, a saber, Inglês, Francês e Espanhol, 2º, e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

A realidade do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol) no agrupamento inscrevia-se nos princípios e práticas sugeridas pelo Quadro

Europeu Comum de Referência para as Línguas, nomeadamente no que se refere às metas de aprendizagem de final de ciclo, que orientavam toda a ação quotidiana dos professores envolvidos e da direção, no que respeitava aos apoios disponibilizados.

Havia também o reconhecimento de que alguns alunos não aprendiam necessariamente o que os professores ensinavam, devido a constrangimentos de várias ordens, entre os quais se destacavam o tempo formal reduzido para a aprendizagem das línguas estrangeiras na matriz curricular, a falta de concentração, empenhamento, atenção e motivação intrínseca de uma parte significativa dos alunos, e a desresponsabilização dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento dos seus educandos.

Conscientes da situação, todos os professores das línguas estrangeiras do agrupamento manifestavam as suas preocupações reais relativas ao desenvolvimento da consciência da complexidade dos fatores envolvidos no que respeitava ao trabalho efetivo levado a cabo com crianças e adolescentes, permitindo a construção de uma fundação sólida no ensino das línguas estrangeiras ao nível do ensino básico e secundário, envidando todos os esforços no combate àquela que parecia estar a tornar-se uma situação de insucesso recorrente.

Prestámos especial atenção ao facto de que todas as crianças são diferentes, no que respeita às histórias de vida que traziam para a sala de aula e na sua capacidade e habilidade para processar toda a informação inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira, devido às suas inteligências múltiplas, não podendo os professores deixar de realizar a sua função educativa e de instrução, tendo esse fator em atenção.

Sendo a tarefa fundamental do professor a facilitação da aprendizagem, os professores de Língua Estrangeira do agrupamento, perante a situação dos resultados a Inglês, identificaram como uma necessidade cada vez mais sentida, que ao professor cabe, para além de ensinar O QUÊ – língua estrangeira, também a tarefa de perceber e explicar o processo de aprendizagem (observar como os seus alunos recebem e processam a informação – COMO SE APRENDE), bem como a habilidade de usar técnicas para a tornar eficiente.

Por essa razão, os professores, em diálogo e trabalho colaborativo, assumiram como necessário, tornar perceptível aos alunos a consciencialização das ferramentas cognitivas, afetivas e sociais indispensáveis à abertura de caminhos pessoais nessa direção, com vista a uma maior e melhor apropriação de processos de aprendizagem e desenvolvimento da língua inglesa, tão indispensável nos dias de hoje, o que foi sendo conseguido, verificando-se alguma melhoria nos resultados finais dos alunos.

Podemos afirmar que o debater as questões em pequeno grupo, o questionar situações e práticas, o aprofundar conhecimentos teóricos subjacentes às práticas e o assumir a necessidade de introduzir mudanças nos processos de concretização das atividades e tarefas em contexto de sala de aula e nas formas de avaliação se revelaram um caminho acertado que conduziu a resultados positivos.

2.4.6. Reflexão/Impactos no desenvolvimento profissional

O primeiro aspeto a considerar nesta reflexão foi o desenvolvimento de procedimentos colaborativos e a promoção do rigor e da exigência como linhas orientadoras da ação das docentes do departamento, de modo a ancorar o cumprimento, com eficácia e sentido de responsabilidade, das funções de membro do Conselho Pedagógico.

Nos diferentes anos em que cumprimos as funções inerentes ao cargo de coordenadora de departamento, o cumprimento do Plano de Atividades pautou-se sempre por uma dinâmica de trabalho colaborativo, orientado pelos objetivos nele previstos, de acordo com as metas previstas no Projeto Educativo e Projeto Curricular do Agrupamento, que sempre funcionaram como referência.

As atividades/ações e participações decorreram de acordo com o planificado, com resultados muito positivos e impactos significativos ao nível dos resultados dos alunos. Os constrangimentos encontrados ao nível dos resultados dos alunos deveram-se sobretudo à heterogeneidade dos grupos de trabalho/turma, que foram sanados à medida que os alunos se iam envolvendo nas atividades. As remediações efetuadas contribuíram para a transmissão de valores e para o desenvolvimento de competências fundamentais relativas às diferentes línguas, cruciais para o desenvolvimento integral dos alunos, que, por sua vez, se envolveram empenhada e interessadamente em todas as atividades propostas, incentivados pelos respetivos professores.

Os espaços formais de reflexão, criados para todos os professores, revelaram-se uma estratégia eficaz tanto ao nível da formação proporcionada como ao nível do trabalho desenvolvido. Em cada ano letivo, tivemos a preocupação de diversificar as propostas de formação, que se revelaram sempre muito pertinentes e orientadas para a prática pedagógica, trazendo à escola sede do agrupamento professores de outros agrupamentos, para partilhar boas práticas.

No que respeita à prática da liderança, concluímos que alguns aspetos do trabalho desenvolvido se situam no campo da liderança administrativa ou burocrática, aspeto ao qual não nos poderíamos furtar. Porém o essencial do nosso trabalho ancorou-se em

práticas colaborativas que se situaram no âmbito de uma liderança partilhada, participada, comunicativa e democrática, no qual todos os intervenientes eram instados a colaborar e a decidir, por se tratar de um órgão colegial, responsável pelo cumprimento do maior desígnio da escola – a coordenação e gestão da qualidade das aprendizagens e a consequente avaliação dos resultados dos alunos, indicadores do sucesso escolar pretendido.

2.5. Os cargos de gestão intermédia – impactos no desenvolvimento profissional

Na gestão, na organização e no processo de autonomia que se vai desenvolvendo nas Escolas, assumem particular importância as lideranças intermédias, assentes nos princípios da colegialidade, participação e colaboração. Os professores são sujeitos agentes fundamentais na concretização da mudança na Escola, inovando, refletindo sobre as práticas e desenvolvendo um trabalho colaborativo com vista à sua eficácia e eficiência, contribuindo eficazmente para a melhoria da qualidade da escola.

Decorrente do quadro normativo em vigor, construímos quotidianamente uma Escola, cuja missão obriga ao desenvolvimento do seu Projeto Educativo, instrumento vital que consagra a orientação educativa, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão. Definido para um horizonte de três anos, nele se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

No Regulamento Interno, instrumento de gestão e operacionalização fundamental também para a vida do agrupamento, são fixadas as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

É neste vasto palco de interação que a supervisão pedagógica, em sentido lato, emerge como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho, adquirindo, globalmente, um papel pró-ativo na organização social da escola, desempenhando um papel de mediação entre profissionais, assumindo-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, em que a interação partilhada é a via privilegiada da construção de conhecimento.

Os professores, profissionais reflexivos, numa escola aprendente, são compelidos a tomar decisões, refletindo conscientemente sobre os problemas complexos que, muitas vezes, se lhes colocam de forma imprevisível e inopinada, e projetam modos de os

solucionar, partindo de conhecimentos prévios e informações provenientes do coletivo do qual são parte integrante, porquanto nele se relacionam.

As relações interpessoais dentro da escola, tornam-se o motor de sinergias promotoras de decisões importantes e de ações adequadas ao meio ambiente, em que a liderança partilhada assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola, desenvolvendo uma ação mediadora entre profissionais.

Ao nível das estruturas de orientação educativa, os titulares dos cargos de gestão intermédia estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da atividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa-fé (artigo 5º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Por esta via, no desempenho das nossas funções, nos cargos de gestão intermédia que ocupámos, gerimos criteriosa e equilibradamente as vertentes legal/normativa, científica e de relacionamento entre pares.

No cumprimento dos nossos deveres e obrigações, conduzimos a realização das tarefas de acordo com o estipulado legalmente, fazendo prevalecer atitudes e comportamentos justos e responsáveis; realizámos percursos partilhados transparentes, acreditando serem os mais adequados ao quadro legal, estrutural e ambiental em que interagíamos, considerando a ação individual e coletiva; pautámos as nossas decisões e propostas pelo rigor científico e competências profissionais que de nós, profissionais reflexivos, se esperavam, no sentido da melhoria da nossa escola.

Do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, as experiências descritas foram extraordinariamente importantes. Constituíram desafios que percecionámos com abertura e disponibilidade para a construção de mais uma etapa na nossa carreira e desenvolvimento profissional, concretizados em processos de mudança para nós próprios e para o coletivo de que fazíamos parte.

Entendemos o percurso realizado não só como uma valorização das nossas potencialidades individuais, mas, sobretudo, como o aprofundamento das nossas competências sociais de partilha e de colaboração, fundamentais para a construção da cultura da escola.

Neste processo de desenvolvimento, revisitámos autores, revemos conceitos, apropriámos práticas, reconstruímos procedimentos, ensaiámos percursos, melhorámos competências, envolvemo-nos na construção da melhoria dos resultados dos nossos alunos, e, sobretudo, partilhámos, construindo uma corrente de ação coerente, com

sentido e orientada para o sucesso dos nossos alunos, que é também o sucesso de cada um de nós, professores, construindo pontes, momentos e espaços em que estivemos juntos, em diálogo relacional constante e construtivo.

Encarámos os desafios colocados como fontes de energia, motivação e encorajamento para fazer cada vez mais e melhor, não perdendo o rumo da nossa função primordial – a nossa ação como professora, na sala de aula e fora dela, mas sempre com os nossos alunos, os que são alunos e estão sempre connosco e os que nem sempre conseguem ser alunos e estar connosco na escola, eles próprios desafios no espaço de autonomia que é a sala de aula.

Acreditamos que, ao partilhar o nosso melhor, recebemos também o que de melhor a escola nos podia dar: a certeza de contribuirmos para o sucesso dos nossos alunos, a certeza do nosso desenvolvimento profissional e o reconhecimento da nossa disponibilidade para continuar, com esperança, a ser o que escolhemos: Ser Professora.

CONCLUSÃO

3.1. Reflexão final

O processo da escrita deste relatório pertence-nos, por inteiro. Tornou-se um tempo e um espaço de aprendizagem, uma aprendizagem refletida e coerente, alicerçada na experiência, extraída do nosso património profissional, das partilhas que ao longo da vida fomos fazendo. Este relatório é, assumidamente, um portefólio de memórias, de emoções, de experiências, de aprendizagens, de reflexões, de desconstruções e reconstruções, de sair de nós para voltar a nós próprias, tendo as palavras, inteiras também, como companheiras de percurso.

À medida que as palavras se organizavam no papel, verificámos o quanto e o como aprendemos, mas, sobretudo, tivemos a consciência do muito que queremos ainda aprender, fundamental para o exercício sereno dos últimos anos da nossa carreira, em que o desenvolvimento profissional será sempre a luz que procuraremos no horizonte.

A narrativa que conseguimos elaborar deu visibilidade ao nosso ser professora, no exercício de funções ao nível das estruturas de gestão intermédia no nosso agrupamento de escolas, constituindo estas “o nosso caso” de estudo, vistas como ilustrações da nossa prática profissional (Alarcão, 2003, in Vieira & Moreira, 2011), tendo como cenário de fundo a supervisão em contexto escolar.

Trata-se da interpretação da nossa experiência pessoal, elucidativa de situações vividas, fundamentadas em conceções teóricas do e no vasto campo da Educação em Portugal, desejando nós que corresponda, de algum modo, à concetualização da nossa experiência, podendo pois ser entendida como um caso de um fenómeno mais vasto (Schulman, 1992, in Vieira & Moreira, 2011), porque todos os professores e suas práticas e experiências constituem casos, neste caso sério da Educação.

Segundo Vieira e Moreira (2011), o estudo de casos pode assumir duas formas: a análise de casos, tratando-se da interpretação de narrativas da experiência de outrem, ou a construção de casos, ao tratar-se da produção de narrativas sobre experiências vividas. Foi o nosso caso.

Esta construção, leitura que fizemos das experiências identificadas, remeteu-nos para o estabelecimento de pontes e relações entre as construções teóricas (conceitos) que abordámos no capítulo I, e a reflexão sobre as práticas que realizámos no capítulo II.

O que pretendemos neste relatório foi, essencialmente, refletir acerca do sentido das práticas, dando conta do que foi o nosso envolvimento e o nosso contributo para a construção da escola, constituindo um meio de interrogação e mudança da ação, ao

serviço de uma orientação transformadora da supervisão em contexto escolar, abrindo oportunidades ao nosso desenvolvimento profissional, revelando-se um texto autêntico de aprendizagem, de auto supervisão reflexiva, evidenciando a dimensão da nossa atividade no desempenho de cargos de gestão intermédia no agrupamento (Moreira & Vieira, 2011).

Nos percursos que verbalizámos por escrito e reconstruímos neste relatório, podemos verificar que a orientação da nossa ação se pautou por alguns princípios comuns à metodologia da investigação-ação, nomeadamente nas formas de resolução dos constrangimentos que fomos identificando ao longo do caminho, comuns também à metodologia da abordagem comunicativo-funcional do ensino de Inglês (na qual fomos crescendo na nossa atividade de orientadora/supervisora pedagógica) de aprender fazendo (*learning by doing*).

Por isso, estabelecendo um paralelismo possível, conduzimos a nossa ação tendo em mente os cinco princípios dessa abordagem, segundo Johnson e Morrow (1981); 1) saber o que se está a fazer (*know what you are doing*), documentando-nos e procurando informação relevante, estruturante e atualizada; 2) os processos são tão importantes como as formas (*the processes are as important as the forms*), pondo a ênfase nos processos mais do que nos resultados, traçando objetivos exequíveis, com os recursos disponíveis; 3) o todo é mais do que a soma das partes (*the whole is more than the sum of the parts*), começando com aspirações realistas, percorrendo pequenas (grandes) etapas, conducentes à construção de um final coerente e significativo; 4) os erros nem sempre são um erro (*mistakes are not always a mistake*), ou seja, um incidente crítico, um acidente de percurso, uma situação mal resolvida devem ser encarados como oportunidades de reflexão e construção de outras ações, e 5) para aprender a fazer, faz (*to learn it do it*), enfatizando a valorização do trabalho realizado e os seus resultados, ao mesmo tempo tolerando as incertezas, companheiras de alguns processos, trabalhando em colaboração com os colegas, abertos às contribuições de todos.

Nesta nossa reflexão de aprendizagem e desenvolvimento profissional, lembramos a trilogia apresentada por Carneiro (1998), “Aprender a viver juntos, Aprender a aprender juntos e Aprender a crescer juntos”, que, embora estabelecidas para a Europa, se podem, paralelamente, constituir como o caminho a seguir pelas políticas de educação e formação que poderão orientar os nossos percursos nas nossas escolas no século XXI.

No que respeita ao campo em análise, a supervisão em contexto escolar, as estruturas de gestão intermédia e as lideranças supervenientes, obrigam, de facto a uma aprendizagem e a uma pragmática escolar de solidariedade, de ética laboral, de

honestidade, de fidelidade, de confiança, de boa vontade, de abertura de espírito e de apetência para o trabalho em grupo e para o trabalho colaborativo, passando também pela delegação de competências.

Obrigam igualmente a uma aprendizagem permanente, em colaboração, em parcerias, para a construção das melhores respostas educativas, numa procura incessante da compreensão do mundo que nos rodeia e, mais especificamente, da Escola que queremos ajudar a construir.

Finalmente, aprendendo a viver juntos, a aprender juntos, inevitavelmente aprendemos a crescer juntos, e, o contributo da educação não pode ser minimizado ou descuidado, pois sem ela não existem caminhos de sustentabilidade para o desenvolvimento humano e social (Cunha, 1997).

A capacidade de questionar, de investigar, de propor soluções é, em nosso entender uma das chaves-mestras para a vida da escola, ou seja, para o quotidiano dos seus alunos, dos seus professores, das suas estruturas de gestão (intermédias e de topo) e para os pais e comunidade educativa, sendo fundamental que se não caia em rotinas redutoras e sem vida, isoladas e fechadas a um complexo mundo de relações, que todos reconhecemos existir na escola que somos, em que a criança/aluno tem de ser o centro de todo o processo educacional, do mesmo modo que o mundo real deverá ser a matriz da aprendizagem (Cabral 1997, in Cunha, 1997).

Apropriando Senge (1993), sabemos que a escola é uma organização aprendente, constituída, por um lado, por uma forte componente coletiva, e, por outro lado, com uma também forte componente individual, em que os processos de liderança são fundamentais para a criação e manutenção dos diálogos necessários que ultrapassem a mera regulação da atividade, em que a motivação autêntica se sobreponha ao mero cumprimento de funções, por obrigação, dinamizando mais a colaboração do que a procura de soluções de carácter urgente e imediato e promovendo mais a criatividade do que estabelecendo limites (Cabral, 1997, in Cunha, 1997).

No que respeita à questão da liderança, torna-se urgente que os designados entendam o cargo como uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional e para o conseqüente desenvolvimento da escola, organização aprendente, na vivência do seu quotidiano com os outros. O seu poder não é sobre alguém, mas sim com alguém, dinamizando, envolvendo e motivando os professores para a ação num contexto democrático, através da capacitação dos intervenientes para e nos processos de mudança pretendidos.

Foi assim que encarámos, sempre, o desenvolvimento das nossas funções nos cargos de gestão intermédia de coordenação no nosso agrupamento, apelando às capacidades de pensar, refletir, agir, tomar decisões, em contextos de respeito mútuo, orientados pelo sentido do dever que subjaz aos profissionais da educação: educar e formar, não somente para a vida mas com a vida.

Assumimos como desígnio a motivação de todos os intervenientes para a ação, a resolução de conflitos, pois, em sã consciência sabíamos que numa ou noutra etapa do percurso haveriam de surgir, e fomos construindo a vivência do esforço comum e da facilitação de processos para alcançarmos juntos os objetivos que juntos havíamos assumido.

Reforçando a ideia de que tudo se pede à escola e aos professores, verificamos que aos professores, em matéria legislativa, cuja produção peca, muitas vezes, por excessiva, os preâmbulos, na generalidade, reconhecem a sua importância e dignidade profissional, mas esse reconhecimento fica-se pelo papel, não havendo, em termos concretos, objetivamente, qualquer ação que o demonstre. Esta situação tem criado muito desencanto, falta de otimismo e de entusiasmo entre os professores, que se sentem menos motivados para os desafios que a toda a hora se lhes colocam. É neste contexto que nos perguntamos: O que espera o professor no futuro?

De acordo com Cardoso (2013) ser professor é uma profissão única e insubstituível que torna possíveis todas as outras profissões, e que se tem tornado cada vez mais exigente e desgastante. Tudo se pede ao sistema educativo, aos professores, mas pouco se lhes dá em troca. A escola é avassalada pela crítica social, sujeita-se a orçamentos públicos cada vez mais reduzidos, enquanto se verifica a erosão constante do estatuto social dos professores que, sendo uma classe essencial, não têm porém a valorização e o reconhecimento público que merecem, pelo esforço que fazem.

Neste contexto adverso, que se vislumbra não venha a sofrer alterações nos próximos tempos, aos professores pede-se uma atitude dinâmica para encarar a profissão.

Para tanto, acreditamos que um professor com visão, que acredita na educação e no ensino como formas de progresso da humanidade, que tem valores e os demonstra aos seus alunos, que é reflexivo e exerce o pensamento crítico, que procura sempre a verdade, em si e nos outros, que é proactivo, que promove o seu desenvolvimento profissional, que é responsável, que tem expectativas positivas, em relação a si, aos seus colegas e aos seus alunos, que motiva, sendo bom comunicador, sabendo conquistar os seus alunos que lhe reconhecem a autoridade, que é colaborante e tem tato pedagógico,

sabendo criar cumplicidades e lançar desafios responsabilmente, tornando-se um modelo de referência cultural, moral, emocional e profissional, que procura melhorias contínuas, e demonstra honestidade intelectual, sendo autêntico e credível é um professor do e com futuro, capaz de enfrentar todos os desafios (Cardoso, 2013).

Este professor do futuro, que é já o professor do presente, é, segundo Cunha (1997), um recurso humano de qualidade, qualidade que depende de muitas condições, que vão desde a formação inicial, à sua formação contínua, passando pelos métodos de recrutamento e colocação, pelas formas de gestão e direção dos agrupamentos, pelos salários, em constante redução, pela avaliação do desempenho e pelas formas de apoio e mobilização para a inovação.

No que respeita à supervisão em contexto escolar, atrevemo-nos a considerá-la uma estratégia eficaz para a melhoria da escola, aliás como Perrenoud (1997) afirma, ao defender a cooperação entre iguais, a supervisão mútua e o trabalho de equipa. Do mesmo modo, Vieira e Moreira (2011) defendem que o professor deve compreender a prática educativa, sobre a qual constrói conhecimento, criando um espaço no qual a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel importante se for assumida como uma estratégia de autocrítica, de desocultação de constrangimentos e reconstrução individual e coletiva da profissionalidade docente. Deste modo, a supervisão estará ao serviço de uma educação transformadora e de emancipação.

A supervisão será um caminho de libertação e de mudança, uma prática crítica e autocrítica, no ajustamento necessário às exigências da escola, exigindo professores capazes de suportar certos conflitos e certas incertezas e de correr riscos calculados (Perrenoud, 1997).

Neste contexto de promoção da educação e de emancipação dos professores e dos alunos, partilhamos a importância das estratégias de supervisão propostas por Vieira e Moreira (2011), como caminhos possíveis a percorrer: a observação de aulas, decorrentes dos ciclos de supervisão, as narrativas profissionais (diários, estudos de caso e portefólios de ensino) e a investigação-ação, estratégias ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores.

Neste quadro a supervisão será assumida como indagação e intervenção críticas, fundamentadas na vivência dos valores democráticos, na prática do diálogo e da participação, conducentes à emancipação, pela assunção de posições críticas face à pedagogia, à escola e à sociedade (Moreira & Vieira, 2011).

3.1.1. A nossa metáfora da Supervisão

Alarcão e Canha (2013) referem que são férteis as metáforas no campo da supervisão, apresentando-as como figurações simbólicas e espontâneas e de reestruturação do pensamento, permitindo desvendar a mistura da cognição e do sentimento que elas encerram. Afirmam que as metáforas podem conduzir a cristalizações e ideias feitas, mas também a reflexões críticas e transformadoras sobre a forma de compreender o mundo sobre o qual atuamos.

Após construirmos esta leitura da nossa ação no quadro das funções que desenvolvemos enquanto coordenadora, no contexto das lideranças intermédias, surge a nossa metáfora de supervisão em articulação com a colaboração: A metáfora da Távola Redonda, da Rainha, do Rei Artur e os seus Cavaleiros, na busca do Santo Graal.

Ora, os elementos da nossa metáfora são os seguintes:

Távola Redonda – a Escola, onde se desenrolam todos os processos, conducentes a um conjunto de resultados, empreendidos por um vasto conjunto de atores/sujeitos;

Rainha: A Supervisão/Colaboração, que se movimenta em todas as direções;

Rei Artur e os seus Cavaleiros – o Coordenador e todos os membros dos órgãos de gestão intermédia;

A busca – os processos supervisivos de mudança que são desenvolvidos em colaboração;

Santo Graal – o objetivo a atingir: a qualidade da Escola que é a qualidade do Ensino e a qualidade das Aprendizagens, concorrentes para o sucesso dos alunos, manifestada nos seus resultados;

Nesta metáfora destacamos os objetivos a atingir e a prática de colaboração entre todos para o conseguir, colaboração que comporta apoio e segurança para todos, apelando às competências individuais na construção do coletivo, na tábola redonda que é a escola, onde todos são vistos como pares, trabalhando em colaboração nos processos, quer de decisão, quer de ação a empreender, sob a égide da supervisão.

Nesta tábola redonda existem todos os cavaleiros, equidistantes do seu centro, com os seus olhares, as suas visões sobre o todo e sobre determinadas parcelas, que são as suas práticas, revelando-se construtores do seu próprio desenvolvimento. Nesta tábola redonda evidencia-se o sentido da visão: todos vêem e são vistos, sendo que os olhares de uns incorporam os olhares dos outros, tendo sempre a visão do todo. É ao redor desta grande mesa que todos trabalham, todos podem dar as mãos em colaboração, em

interação, no desenvolvimento de um projeto comum, que passa também pelo desenvolvimento de cada um.

O coordenador, aquele que lidera, é Artur, o Rei, um cavaleiro entre os Cavaleiros seus iguais, mas diferentes, com iguais responsabilidades nas diferentes ações das suas práticas, todos concorrendo para o bem coletivo, o bem da escola, o bem dos alunos. Artur lidera, acompanha, regula e gere. Tanto ele como os restantes Cavaleiros atuam com rigor e qualidade.

Nesta metáfora que construímos, marcada por influências humanistas e construtivistas, pretendendo conciliar o respeito por cada pessoa e pelas suas possibilidades individuais e a exigência de rigor e qualidade das atividades que desempenham na organização, sobressaem as pessoas como o elemento fundamental.

Aqui se verifica o deslocamento que Sá-Chaves (2009) refere ter havido na história da supervisão, em que se passou do objeto da supervisão de comportamentos observáveis, ou seja, as suas práticas, para as dimensões inter e intrapessoais (cognitivas e afetivas) que estão na sua origem e desenvolvimento, sobressaindo as dimensões formativas e relacionais da supervisão, que para existirem se estribam na colaboração, manifestando as suas capacidades de reflexão a partir das práticas.

Situamo-nos no âmbito alargado da supervisão, centrada, com afirma Vasconcelos (2009), no todo que é a escola, a nossa tábola redonda, uma comunidade que aprende e nessa aprendizagem se desenvolve, integrando os saberes de todos, do Rei e dos seus Cavaleiros. Aqui se derrubam fronteiras disciplinares, que é a ação de cada um e se delimitam novos problemas que têm de ser resolvidos. Percebemos os contornos da evolução do conceito e das práticas de supervisão, acentuando-se o caráter de acompanhamento e monitorização pelo recurso sistemático à colaboração, ao trabalho em conjunto, uma tendência dominante na atualidade.

Dirigindo o nosso olhar sobre a noção de colaboração, nos contextos de coordenação a que nos referimos no capítulo anterior deste trabalho, reconhecemos que, quer o coordenador, Artur da nossa metáfora, quer os seus Cavaleiros, os professores, estão e são profissionalmente comprometidos com o mesmo campo de atividade (AEC de Inglês, Direção de Turma, Coordenação de Ciclo/Diretores de Turma e Coordenação de Departamento), convictos de que, pela ação conjunta, cruzando os seus saberes e experiências, conjugando as suas vontades, são capazes de avançar mais e melhor até ao Santo Graal, do que se o fizerem isoladamente (Alarcão & Canha, 2013).

Colaborar é um instrumento ao serviço do desenvolvimento, das pessoas e das atividades que desenvolvem e das instituições em que estão inseridas, intimamente

ligado à natureza das relações entre as pessoas, remetendo para princípios de partilha e de equidade na organização do trabalho, com consequências ao nível da construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, sublinhando-se que a colaboração é um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos, distribuindo-se o poder e a responsabilidade entre todos (Alarcão & Canha, 2013).

A nossa tarefa de coordenadora consistiu não em tomar decisões pelo grupo, mas com o grupo, de modo a criar condições para que os seus membros fizessem as opções necessárias. Só assim foi possível conduzir as atividades com o necessário reconhecimento da nossa autoridade e poder atingir os objetivos definidos em tempo oportuno.

De facto, verificou-se ter havido:

a) convergência concetual, ou seja, um entendimento comum sobre o significado de colaboração e o interesse das necessárias práticas, assim como da utilização dos instrumentos estruturantes que fomos construindo e utilizando;

b) acordo na definição dos objetivos, embora tenha havido envolvimento individuais de diferente peso, que não prejudicaram os processos postos em campo;

c) a gestão partilhada, presente nas responsabilidades assumidas, no equilíbrio do poder sobre as tomadas de decisão no interior do grupo, assumindo-se cada um como parceiro autêntico, responsável pelos seus contributos;

d) antecipação de ganhos individuais e comuns, frutos de um entendimento negociado, em que as expectativas se tornaram fator de motivação para a consecução dos benefícios resultantes, nomeadamente nos resultados dos alunos (Alarcão & Canha, 2013).

Na trajetória que fizemos no exercício das nossas funções de coordenação, assumimos a colaboração não só como um processo de realização, mas também como uma atitude de abertura e de disponibilidade para interagir. Deste modo, aprendemos que a colaboração é fundamental na escola de hoje, percebendo-se a relação estreita e cúmplice entre supervisão e colaboração em contexto escolar, para o cumprimento das dinâmicas de liderança que de nós eram esperadas.

Podemos afirmar que os lucros obtidos no que respeita ao nosso desenvolvimento profissional compensaram os esforços despendidos. De acordo com Alarcão e Canha (2013), exercer uma profissão na atualidade e vivê-la na sua plenitude implica o nosso envolvimento pessoal, pela construção e reconstrução do nosso conhecimento ao longo da vida e, por esta via, conviver com as mudanças permanentes operadas na sociedade.

3.1.2. O caminho feito

Retomando o título do nosso trabalho: “O Caminho Faz-se Caminhando” – Retratos de um Percurso em Supervisão, pensamos que o nosso desenvolvimento profissional assentou em processos de aprendizagem sistemática, em situações formais e informais de formação e pesquisa, em interação com as tarefas que desenvolvemos, em interação com os outros e em interação connosco próprias. Desenvolvemos ciclos sucessivos de reflexão sobre as questões que ao longo do processo emergiram, neste que foi um processo que acompanhou a vida da autora e de todos os professores com quem teve o privilégio de trabalhar, potenciado através da vivência de experiências colaborativas.

Caminhámos, fazendo caminho juntos, construindo espaços e tempos de interação e aprendizagem na diversidade, com pessoas tão diferentes e tão iguais, fundamentais para o questionamento ao longo dos percursos efetuados, nos quais aprendemos todos a colaborar, a construir, a mudar, enfim, a aprender.

Caminhámos, fazendo caminho juntos, contribuindo para o desenvolvimento profissional de cada um e do coletivo, trabalhando em colaboração (formal e informal), força impulsionadora das pequenas mudanças que fomos capazes de provocar na escola e que se revelaram positivas.

Caminhámos, fazendo caminho juntos, construindo respostas para a resolução conjunta de problemas emergentes no quotidiano, desenvolvendo uma comunicação eficaz no tratamento de situações de conflito, contribuindo para a construção de um clima de escola onde vale a pena viver juntos, aprender juntos e crescer juntos.

Caminhámos, fazendo caminho juntos, construindo uma liderança humanista, partilhada, construtiva e de apoio às mudanças, desejavelmente por todos desejadas, redescobrimo e utilizando mecanismos de suporte eficazes.

Caminhámos, fazendo caminho juntos, mudando práticas e sobre elas refletindo, ensaiando processos, redescobrimo instrumentos preciosos de coordenação de esforços, alicerçando e ampliando os nossos conhecimentos e experiências anteriores, fundamentais à criação de laços que sustentam até as desilusões e desencantos que diariamente enfrentamos.

Os retratos aqui expostos do nosso percurso em supervisão, que melhor seriam percursos em supervisão, agarraram o tempo em que foram experiência, enquadrados em contextos específicos, expandidos agora, pela via deste trabalho, para outro espaço de partilha e de análise, cumprindo-se como o relatório da nossa atividade profissional ao nível das funções exercidas nas estruturas de gestão intermédia do agrupamento de

escolas a que pertencemos e onde orgulhosamente somos o que sempre quisemos ser, assumindo os desafios que à escola se colocam.

Cumpriu-se mais uma etapa da nossa carreira, etapa que consideramos como um contributo fundamental para a consolidação do nosso desenvolvimento profissional, centrado nas práticas que desenvolvemos e sobre as quais refletimos fazendo uma autosupervisão diferida no tempo, de um modo especial, que só neste contexto poderia ocorrer.

Alarcão e Canha (2013) desafiam-nos permanentemente a uma leitura interativa do texto produzido, através de atividades de reflexão que nos instigam sistematicamente. Pela sua pertinência, no contexto deste trabalho, finalizaremos a nossa reflexão abordando as principais transições ecológicas operadas nesta etapa profissional.

Inspirando-se em Bronfenbrenner (1979), Alarcão e Canha (2013) referem-se à caminhada do ser humano como um ser eminentemente social e virado para a ação, assumindo diferentes papéis, conhecendo outras pessoas e estabelecendo novas ligações, num processo em espiral de desenvolvimento e de aprendizagem, fazendo acontecer mudanças que são o resultado desse desenvolvimento (transições ecológicas), oportunidades para a sua continuação no tempo e na sua relação com os outros e com o meio.

A dinâmica das transições ecológicas assenta nas novas tarefas, nos novos papéis e nas novas relações em que nos envolvemos, geradoras de desenvolvimento ao nível de outras competências para a ação, no qual o tempo é um fator a considerar. Foi o que nos aconteceu. Enquanto coordenadora em órgãos de gestão intermédia, assumimos a necessária liderança, verificando que as relações que estabelecemos com as atividades que realizámos e com as pessoas com quem interagimos deixaram marcas muito positivas, nos contextos em que se enquadraram, que influenciaram também outros contextos, pois a escola não é uma ilha isolada na sociedade.

Assim, nesta “história de vida” que neste trabalho traçámos, demos conta das novas atividades que realizámos – coordenação de grupos diferenciados na escola, com o desenvolvimento de tarefas de índole pedagógica, com a indicação dos novos papéis de coordenadora líder e elemento agregador de vontades para a consecução de objetivos comuns, assumidos no contexto da escola aprendente em que agimos responsável e conscientemente. Realçamos as relações que conseguimos estabelecer com os colegas dos diferentes grupos, promovendo o autoconhecimento e nos quais as práticas de colaboração foram imprescindíveis para o cumprimento dos desígnios associados às tarefas de supervisão, assentes em processos de diálogo, reflexão e indagação conjuntos.

Novas tarefas, novos papéis, novas relações, nos processos de supervisão que desenvolvemos, representam a nossa atuação supervisiva, direcionada para a compreensão da realidade, uma atuação com sentido, um acompanhamento situado, interpretando o presente.

Neste pedaço da nossa história demos corpo à perspectiva ecodesenvolvimentalista (Alarcão & Canha, 2013), considerando as pessoas individualmente, no seu grupo e nos ambientes da escola, em que assumimos a supervisão como acompanhamento, monitorização e ativação de percursos de desenvolvimento, nosso e dos outros. Enfim, fizemos caminho, caminhando. E esse deve continuar a ser o *leitmotif* para a nossa ação na e da escola.

Educar e instruir é a missão da Escola. E a Escola tem uma organização que a serve, sustentada em dinâmicas colaborativas, promotoras da reflexão. Tem uma realidade física, desejavelmente funcional e facilitadora da ação de todos os atores. Todavia, a Escola são, na sua essência, as pessoas: alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade, que dão vida à organização, que a constroem no quotidiano, assumindo posições interpretativas proativas perante a realidade, desejavelmente abertas ao exterior, geradoras de condições de diálogo e de aproximação entre todos no seu interior e na relação com as instituições do meio envolvente (Alarcão & Canha, 2014).

Também a escola faz o seu caminho, caminhando, concretizando a sua missão e os seus objetivos, para atingir os resultados esperados, assumindo-se uma organização em desenvolvimento, em que o todo é sempre mais do que a soma das partes.

Acompanhando o nosso processo como supervisora, pudemos, ao longo deste trabalho, identificar momentos diferentes no contínuo em que este se tem vindo a construir, momentos em que nos sentimos motivadas e movidas por dinâmicas de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração dinamizadora, de espírito democrático, positivo e aberto às inúmeras mudanças que continuamente se colocam à vida das escolas.

Assumimo-nos como sujeito que opera no sentido da concretização de uma supervisão já não entendida como uma ação inspetiva, reguladora e certificadora, mas, sobretudo, numa perspectiva potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores com quem interagimos, nas diferentes estruturas educativas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, em última análise, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos, promovendo processos conducentes não

só a resultados positivos, mas também ao desenvolvimento da escola enquanto organização.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). Reorganização curricular no ensino básico: os princípios e o processo. *Noesis*, nº 58.
- Abreu, M. D. D. (2005). *Currículo e Diferenciação – Um Contributo para a Organização das Aprendizagens na Língua Estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.
- Afonso, A, J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM-IEP, CEEP.
- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação dos professores. In *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org), (1998). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2001). O projecto de “gestão flexível do currículo” em questão. *Noesis*, nº 58.
- Alves, J. M. (1992). Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma. *Correio Pedagógico*, nº 63.
- Amaral, M.J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora.
- Amaro, G. et al. (2001). Situações de conflito em contexto escolar. *Noesis*, 60.

- Arends, Richard I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Barroso, J. (1997). Dez anos de Lei de Bases: a reforma da escola. *Noesis*, 41.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação quantitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (org), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Brito, C. (1998). *Gestão Escolar Participada – Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard: Harvard University Press.
- Cabral, R. F. (1997). A reinvenção da escola. In *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Caetano, P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17.
- Caetano, António. (2008). *Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Livros Horizonte.
- Caldeira, E. et al. (2004). *Aprender com a diversidade - Um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime) e Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Cardoso, A. M. et al., (1996). *O movimento da autonomia do aluno, repercussões a nível da supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Lisboa. Edições Afrontamento.

- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e Práticas de Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME – GEP
- Clímaco, M. C. (1996). A qualidade das Escolas. *Noesis*, nº 37.
- Cortesão, L. (Coord). (2001). *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, P. O. (1997). *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Cury, A. (2002). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Cury, A. (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, trad.). Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (2001). Academia das Ciências de
- Estrela, M. T. (org). (1987). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M. A. (org.) (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (orgs.) (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Fonseca, A. J. D. (1998). *A tomada de decisões na escola – A área-escola em acção*. Lisboa: Texto editora.
- Formosinho, J. (2000). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org), *O Estudo Da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In João Formosinho et al. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (5ª edição, 1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Fullan, M. Hargreaves, A. (org.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, Michael. & Hargreaves, Andy. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da Escola*. Porto; Edições ASA.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *SuperVision and instructional leadership* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. New York: Pearson.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R., (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA.

Goodson, I. (2000). *Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento profissional*. In Col. Ciências da Educação, *Vida de professores*. Porto: Porto Editora. 2ª ed.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa: MacGraw-Hill (Parte I).

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

Infante, M. J. Silva, M.S. & Alarcão, I. (1996). *Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.

Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, K. & Morrow K. (1981). *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Harlow: Longman Publishing Group.

Keith, S. & Girling, R. (1991). *Education, Management and Participation: New Directions in Educational Administration*. Boston: Allyn and Bacon.

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Isabel Alarcão (org.). Porto: Porto Editora.

Leite, C. et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lemos, V., (1993). *O Critério do Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Maddux, R. B. (1991). *Avaliação de Desempenho*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições, Lda.

- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marques, R. (1999). *O Director de Turma, O Orientador de Turma – Estratégias e Actividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Mesquita, L. (2000). *Educação e Desenvolvimento. Contribuição para o estudo da*
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In *Pedagogia para a Autonomia: reflectir e agir estrategicamente*. Atas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA), Braga.
- Nogueira, A. et al. (1990). *Formar Hoje Educar Amanhã*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (org). (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua Profissão*, Coleção Temas de Educação, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). *Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio*. In: Revista *INOVAÇÃO*: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, L. (1997). A Acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores. In Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Pacheco, J. A. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis*, nº 38.
- Pacheco, J. A. (org.). (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. Blanco, E. & Silva, B. (1989). A avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: Albano Estrela e António Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. *Zetetiké, Revista de Educação Matemática*. nº 11.
- Portugal, Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (editor). (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Portugal, Ministério da Educação. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*. DGIDC, Lisboa.

- Ramos, M.A. & Gonçalves, R.E. (1996). *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Reimão, C. (2001). Educação, humanismo e democracia. *Brotéria*, nº1, vol. 152.
- Rey, B. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, nº 71.
- Sá-Chaves, I. (org). (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre Professores. *Noesis*, nº 71.
- Santos, Delfim. (1946). *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos, M. (2009). *Percurso da formação contínua de professores – Um olhar analítico e prospectivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (8th edition, 2007). *Supervision – A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers.
- Simões, C. M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Universidade de Aveiro, Edição: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching – Strategies and Techniques*. California: Corwin Press.

- Tedesco, J. (1999). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trigo, M. (1997). A gestão local e regional dos currículos. *Noesis*, nº 41.
- Valadares, J. & Margarida G. (1998). *Avaliando ... Para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri/IPL.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, nº 105.
- Vieira, F & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP – 1.
- Villega-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Waite, D. (1995). Teacher resistance in a supervision conference. In: Corson, D. *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton, 1995.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Wenger, E. et al. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio

Despacho 27/ME/93

Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril

Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Lei 30/2002, de 20 de Dezembro

Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), substituído pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio,

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

O Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de maio, Anexo I

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – Estatuto da Carreira Docente

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho

ANEXOS