

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



O Diretor de Turma e o seu papel na Supervisão Pedagógica
Contributos para uma Escola de sucesso

Relatório de Mestrado em Ciências de Educação - Especialização em Supervisão
Pedagógica

Mestranda: Maria Olímpia Nascimento Castro Candeias

Orientadores: Professora Doutora Maria Helena Ribeiro Santos Silva
Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Vila Real | 2015

Maria Olímpia Nascimento Castro Candeias

**O Diretor de Turma e o seu papel na Supervisão Pedagógica -
Contributos para uma Escola de sucesso**

Relatório de Atividade Profissional para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, ao abrigo do disposto no artigo nº 15 do Regulamento de Ciclos de Estudos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Orientadores: Professora Doutora Maria Helena Ribeiro Santos Silva

Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



Vila Real| 2015

Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho contribuíram várias pessoas, às quais deixo uma palavra de agradecimento e apreço pelo apoio intelectual e afetivo que demonstraram.

Aos Professores Orientadores: Professora Doutora Maria Helena Ribeiro dos Santos Silva e Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro, pelo rigor, pelo apoio e disponibilidade no acompanhamento e supervisão deste trabalho.

Aos amigos e colegas que, de alguma forma, deram o seu contributo para a realização deste trabalho, a minha gratidão.

Aos muitos alunos, famílias e colegas que, ao longo da minha carreira, valorizaram o meu trabalho e contribuíram para a construção da Diretora de Turma que hoje sou, o meu reconhecimento.

À minha família, sobretudo ao meu marido e à minha mãe, os dois pilares da minha vida, pelo apoio incondicional.

A Deus, por tudo...

Resumo

Pretendemos com este trabalho refletir sobre o papel do Diretor de Turma enquanto supervisor pedagógico de todo o processo educativo, avaliando o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos e da Escola.

Conscientes de que o papel do Diretor de Turma se reveste de uma importância fundamental em toda a organização escolar, foi nosso intuito estudá-lo sob o ponto de vista teórico e, partindo da nossa experiência, refletir sobre a forma como esta ação é desenvolvida na prática, numa Escola que se pretende toda ela reflexiva.

Aborda-se, além do seu contributo na Supervisão Pedagógica, a figura do Diretor de Turma tendo em conta o papel central que desempenha nas interações em que se desenvolve a sua ação. Assim, analisa-se a figura do Diretor de Turma na sua relação com os pares e a importância desse trabalho colaborativo no sucesso educativo dos alunos. Analisa-se, ainda, o seu trabalho enquanto líder intermédio (gestor pedagógico) da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, apresentando as principais dificuldades e constrangimentos na sua operacionalização.

Coloca-se em relevância o papel primordial de mediação do Diretor de Turma na relação com os alunos e a família para o sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, pretendeu-se apresentar uma análise sustentada para interpretar as múltiplas funções do Diretor de Turma na interface de relações em que ele se constitui como eixo fundamental. Para tal, após a abordagem teórica do seu perfil e da multiplicidade das suas funções, partimos para uma reflexão sobre a nossa prática, enriquecida com exemplos da nossa ação, nessa mediação com os diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Diretor de Turma, trabalho colaborativo, Escola reflexiva, ensino/aprendizagem, processo educativo.

Abstract

Professional Activity Report

The present work aims at reflecting upon the role of the class tutor as a pedagogical supervisor of the educational process as a whole, as well as evaluating his contribution to the educational success of both the pupils and the School.

Since we are well aware of the extreme importance of the role a class tutor plays in the school organization, it was our objective to study its impact, from a theoretical point of view as well as from our experience, reflect on the way this action is carried out in practice, in a School which intends to be reflexive.

Apart from the class tutor's contribution to the Pedagogical Supervision, we also approach the class tutor's performance having in mind the central role he plays in the interactions in which he develops his action. Therefore, we analyze the figure of the class tutor in his relation with his peers and the importance of that collaborative work in the success of pupils.

The class tutor as an intermediate leader in the school organization is also analyzed, taking into account the legal attributions and presenting the major difficulties and constraints related to the class tutor's task operationalization. The class tutor's important role as a mediator in the relation with pupils and family is highlighted as it is reflected on the success of the learning process as a whole.

To sum up, we intended to present an analysis based on sustained arguments to interpret the multifunctional role played by the class tutor in a web relationships in which he is a key figure. For this purpose, after approaching both the class tutor's profile and the multiplicity of his functions, we started a reflexion on our practice, providing examples of our action in that mediation with the different actors involved in the learning process.

Key words: Class Tutor, collaborative work, reflexive School, learning process, educational process.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Índice de figuras	xiii
Índice de Tabelas e Quadros	xiii
Siglas e abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Biografia.....	5
Enquadramento do Tema.....	17
Motivações e Relevância do Tema.....	21
Objetivos do trabalho	23
Organização do estudo	25
Parte I - Enquadramento Teórico	27
Capítulo 1 - Supervisão Pedagógica.....	27
Introdução.....	27
1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica.....	29
1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica	33
1.3. Importância da Supervisão Pedagógica na formação profissional do docente.....	51
1.4. Da supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial de professores à formação contínua	59
1.5. Supervisão Reflexiva como promotora do desenvolvimento profissional do docente.....	65
Capítulo 2 - A Escola como organização educativa.....	71
Introdução.....	71
2.1. A Escola como organização que aprende.....	77
2.2. Da Escola de elites à Escola de massas	81
2.3. Contributo das lideranças intermédias na Supervisão da “organização Escola”.....	87
2.4. Normativo legal das atribuições do Diretor de Turma - breve resenha.....	93
2.5. O Diretor de Turma e o seu papel de Supervisão na Escola atual.....	97
2.6. Características do perfil do Diretor de Turma para o exercício do cargo	101

2.7. A complexidade das tarefas do Diretor de Turma no atual modelo organizativo da Escola: dificuldades e constrangimentos	107
Parte II – Reflexão individual sobre a prática profissional	111
Parte III – Conclusão	133
Parte IV – Bibliografia	139
Web grafia	143
Parte V - Legislação	145

Índice de figuras

Figura 1 - Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem.....	53
Figura 2 - DT como pilar que sustenta a relação educativa	111

Índice de Tabelas e Quadros

Tabela 1 - Organização do modelo na literatura	40
Quadro 1 - Modelos do Anuário da ASCD	41
Quadro 2 - Modelos de Glatthorn.....	42
Quadro 3 - Modelos de McGreal.....	43
Quadro 4 - Modelos de Pajak	44
Quadro 5 - Modelos de Sergiovanni e Starratt	45
Quadro 6 - Modelos de Tracy e MacNaughton	46

Siglas e abreviaturas

ASE - Ação Social Escolar
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CP - Conselho Pedagógico
CT - Conselho de Turma
DT -Diretor de Turma
EE - Encarregados de Educação
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PE - Projeto Educativo
PEI - Plano Educativo Individual
PES - Projeto de Educação para a Saúde
PCT - Projeto Curricular de Turma
PT - Plano de Turma
SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

Introdução

Assiste-se, desde o século passado, a um progresso e um investimento crescentes em Ciências da Educação, bem como a uma redefinição de conceitos e regulações no seio das organizações escolares.

Com efeito, a Escola tem sido alvo de permanentes redefinições relativamente aos seus papéis, cuja dimensão e complexidade leva muitos estudiosos e especialistas a questioná-la e repensá-la, identificando-lhe cada vez mais atribuições e vertentes de desempenho.

Em consequência, aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção dessa mudança educacional e curricular. Como referem Cosme e Trindade (2002), citados por Leite e Fernandes (2010, p. 33):

Ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente.

Neste contexto, se o papel dos professores tem sido determinante para acompanhar esta evolução, o papel do professor Diretor de Turma (DT) tem-se revelado incontornável na organização escolar, tendo em conta a sua influência no equilíbrio entre os vários atores que compõem esta “teia” complexa que é a Escola e o sistema educativo, a par da sua função como Supervisor.

Na verdade, a massificação da Escola nas derradeiras décadas do séc. XX, comporta transformações quantitativas e qualitativas, deixando a descoberto muitas das suas fragilidades para dar resposta aos novos desafios que lhe são propostos (Boavista & Sousa, 2013). A Escola de hoje é *um sistema que necessita de apoio de outros sistemas para que, em conjunto, formem uma rede de apoio ao aluno, sem a qual o seu desenvolvimento não será possível* (ibidem, p. 80).

Um dos elementos fundamentais nessa rede de apoio é, já o afirmámos, o DT, cujas funções constituem, em nosso entendimento, também suportados por vários autores, (Marques, 2002; Coutinho, 1994), um contributo crucial para o sucesso dos alunos. Na Escola de hoje, o DT é, cada vez mais, uma figura determinante na organização escolar pela sua

influência na dinâmica relacional entre os vários atores que se movimentam na comunidade educativa.

Com efeito, fruto das inúmeras funções que o DT tem que desempenhar, não apenas na sala de aula com os alunos, mas envolvendo-se e desdobrando-se em múltiplas atribuições inerentes ao cargo, junto de todos os agentes educativos (alunos, pais, professores, comunidade), cada vez mais a Escola tem consciência da importância da Supervisão desempenhada pelo DT, entendida como um processo *capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem dos alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática* (Coimbra, Marques & Martins, 2012, p. 35).

Baseados na nossa experiência enquanto DT, e suportados por vários investigadores, (Marques, 2002; Coutinho, 1994; Boavista & Sousa 2013), temos a firme convicção de que a ação supervisiva do DT poderá constituir um mecanismo impulsionador e congregador das energias dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento coletivo da organização Escola e para o tão almejado sucesso educativo. Daí reconhecer-se, na atualidade, *este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos, e com os Encarregados de Educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma* (Boavista & Sousa 2013, p. 80).

Em resultado desta importância que assume na estrutura organizativa, o DT encontra-se posicionado como gestor intermédio, cuja ação está particularmente centrada na gestão dos alunos. Especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes, *o DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo - turma e o grupo - professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação (ibidem)*. Segundo a mesma fonte, *ele possui um papel fundamental numa estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos, coordenação interdisciplinar horizontal* (Boavista & Sousa, 2008, p. 80).

Citamos ainda Coutinho (1994) que refere que:

A atuação do DT insere-se, pois, num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a conceção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir (pp. 15-16).

Este autor vai na mesma linha de pensamento, ao atribuir ao trabalho do DT um papel de tal forma relevante que será através dele que o aluno construirá as bases onde se há de alicerçar o cidadão íntegro, no seu todo, o Homem instruído de conhecimentos, mas também de valores de cidadania.

Porque adotamos na nossa prática os princípios acima apresentados, entendemos que não basta ao DT conhecer e aplicar os princípios normativos inscritos na lei, pois temos plena convicção de que tal revelar-se-ia mesmo muito insuficiente.

No seu papel de intermediário e agente mobilizador de projetos, de vontades e de pessoas, o DT carece de uma visão integradora que o leve a desenvolver técnicas pedagógicas e conhecimentos científicos que lhe permitam uma Supervisão diária do seu trabalho desenvolvido em correlação com os diferentes agentes educativos. Daí atrevermos a afirmar - quer pelas pesquisas efetuadas, quer pela nossa experiência e prática reflexiva - que o trabalho do DT e a sua função na Supervisão Pedagógica pode, em grande medida, constituir-se como facilitador ou condicionador do sucesso do aluno e, em consequência, de todo o processo educativo.

É à luz destas ideias e dos princípios aqui enunciados que pretendemos desenvolver o nosso trabalho que tem por objetivo analisar, através da revisão da literatura, as questões inerentes ao desempenho do professor DT, enquadrando-o no seio da organização educativa como um líder intermédio e destacando o seu contributo não só como Supervisor Pedagógico de todo o processo educativo do aluno, mas também o seu papel na formação integral do discente, no saber ser/estar (na aula e em sociedade), como mediador entre a Escola e a família e como “gestor” do imponderável e imprevisível.

Faremos, ainda, uma reflexão pessoal acerca da nossa experiência enquanto DT.

Este estudo enquadra-se num Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica e pretende ser um pequeno contributo sobre o tema, baseando-se quer em estudos efetuados e literatura existente, quer na nossa experiência e prática reflexiva individual.

Biografia

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 104.), *o acto de escrita, é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos, abrimo-nos também com os outros. É isso que vai acontecer no relato que se segue, revisitando, ainda que de forma pouco exaustiva, os aspetos mais marcantes de um percurso de trinta anos de carreira.*

As narrativas autobiográficas constituem-se, na atualidade, como método de pesquisa e formação, como um processo de construção do conhecimento que *fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação* (in Gaspar, Pereira & Passegi, 2012, p. 2). Tomar as narrativas autobiográficas como objeto de reflexão é acreditar que, tais relatos, *se constituem num momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre o cotidiano escolar.* (Idem, *ibidem*). É, como refere Souza (2004, p. 72, in Idem, *ibidem*) a *auto - escuta de si mesmo*, ou como refere (Larrosa, 1998, in idem, *ibidem*), a expressão dos múltiplos “eus” ou, segundo Vieira e Moreira, (2011), suportadas em Hobson, 2001 e outros) *um processo-produto* revelador do “eu” na sua relação com o “outro” *e com o contexto em que ambos (inter) agem, apresentando, para quem as escreve, mas também para quem as lê um elevado potencial de desenvolvimento profissional* (p. 40).

Não vou dividir a minha narrativa entre “Formação”/“Profissão” por duas razões: a primeira, porque o meu percurso não seguiu essa trajetória linear. No meu percurso (tal como na vida) e parafraseando o grande pensador Machado de Assis, *umas coisas nascem de outras, enroscam-se, desatam-se, confundem-se, perdem-se...*; a segunda porque, é meu entendimento que, sendo *a atividade docente essencialmente uma actividade de resolução de problemas, quer ela se situe a nível de motivação a utilizar, quer do conteúdo a apresentar, e da forma de o apresentar* (Alarcão & Tavares 2003, p. 27), o desenvolvimento profissional em que me encontro, a professora que sou, resulta da formação específica que obtive para a docência, é certo, mas também das múltiplas funções que desempenhei na profissão e fora dela e que me permitiram desenvolver competências (*skills*) para melhor desempenhar as funções de professora, mas também todas as funções (cargos) que me têm sido atribuídos ao longo da minha carreira.

Para esse contributo devo referir, obrigatoriamente, a experiência obtida no campo da política, até porque, muitas das funções aí desempenhadas estiveram sempre relacionadas

com a Escola e com a Educação. Durante quinze anos, (de 1998 a 2013), oito em regime de exclusividade, como autarca, desempenhei cargos de elevada responsabilidade, entre os quais o de Vice-Presidente, Vereadora da Educação e Cultura, Emprego e Ação Social, Juventude e Desporto. Desempenhei, ainda, as funções de Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) do Concelho, cuja criação é da minha responsabilidade. Desempenhei, também, funções de Deputada à Assembleia da República, com assento nas Comissões de Economia e Finanças e de Educação. O desempenho destes cargos permitiu-me as condições para criar e desenvolver projetos marcantes no Concelho ligados à área da Educação, como a Escola Profissional de Ansiães e a CPCJ.

Tenho plena consciência de que todas as funções desempenhadas e projetos desenvolvidos nos diferentes cargos, me proporcionaram aprendizagens únicas, extremamente enriquecedoras, que me permitiram adquirir competências e me habilitaram a enfrentar com maior confiança a resolução de situações problemáticas quer no meu dia-a-dia como professora, quer no exercício das funções de DT. Desenvolvi claramente competências de liderança, coordenação de equipas e de projetos, de empreendedorismo e capacidades de oratória em diferentes contextos e com variados interlocutores, ferramentas de trabalho imprescindíveis ao exercício de todas as funções inerentes ao cargo de DT.

Este dinamismo é uma constante em todo o meu percurso e foi sempre muito evidente na Escola. Foi ele que me projetou para a política. Nunca recusei qualquer desafio: desde assumir cargos (delegada de grupo, DT), coordenar projetos (de 1993 a 1997) coordenar o Projeto “Vida”, trabalhar com adultos, no Ensino Recorrente (3ºCiclo), coordenar e organizar duas visitas de estudo de oito dias a Paris (para mais de 60 alunos) do 7º ano ao Ensino Recorrente (1996) e (2012), coordenar as atividades da Escola (desde 2007), até à Publicação de um livro de Poesia (1997), a minha atividade profissional pautou-se, sempre, por uma dinâmica laboral intensa, diversificada e inovadora, na certeza de que todas as experiências me trariam ensinamentos e aprendizagens, em suma, me habilitariam a ser melhor professora.

Esta procura constante de enriquecimento profissional traduziu-se nas múltiplas formações que realizei ao longo do meu percurso profissional, até no estrangeiro, em França, ao abrigo do projeto Europeu *Comenius*, para aperfeiçoar a Língua e as metodologias do ensino do Francês. E, finalmente, no Mestrado em curso.

O facto de ter desenvolvido atividades tão variadas, na Escola e fora dela, além de me proporcionar ensinamentos únicos, permitiu-me estabelecer comparações para poder decidir,

sem margem para dúvidas que, apesar das alegrias (e também desencantos, como em qualquer projeto) da política, é como professora que eu me sinto realizada.

Comecemos então, pelo princípio, pela infância, talvez o repositório onde possamos encontrar respostas para os mistérios da vida.

Transmontana de gema, nasci e cresci numa pequena aldeia do distrito de Bragança onde, como em todas as aldeias do interior, a vida nunca foi fácil. Desde cedo me foi dado a perceber pelos meus pais que teria que ser a Escola e os ensinamentos aí adquiridos que haveriam de servir de trampolim para “dar o salto” em busca de novos horizontes e, seguramente, através dela, obter o “passaporte” para a minha autonomia e independência.

Não frequentei o jardim-de-infância, à data inexistente porque, em boa verdade, pouco necessário, dado que a rua era o local de todas as brincadeiras e aprendizagens, em suma, onde a felicidade de uma criança era total. E, de facto, recordo uma infância feliz e marcante, que fez de mim a pessoa livre, independente e determinada que sempre fui.

Também marcante foi o dia em que, pela primeira vez, tomei contacto com a realidade da Escola, nesse tempo. Já lá vão mais de quarenta anos! E quão diferente era essa Escola, da Escola de hoje!

Ainda não tinha idade para frequentar oficialmente a primeira classe mas, fruto da amizade com a professora, por parte da minha irmã mais velha, comecei a ir à Escola. E eu, que no primeiro dia fui tão cheia de interesse e de curiosidade, não gostei do que vi. Posso dizer que vim de lá aterrorizada! Apesar de a mim me serem dispensadas todas as atenções, vi meninos de cara triste e olhos que espelhavam o medo. Vi meninos já mais velhos com dificuldades de aprendizagem e cuja “estratégia de remediação” era a falta de paciência da professora e a conseqüente agressão física, demasiado violenta para tão pequeno crime. Não gostei e não fui mais. Foi dada à professora uma justificação plausível para justificar o meu regresso às brincadeiras da rua. Mas o tempo corre veloz e a idade “oficial” de entrar na Escola chegou tão rápido que me surpreendeu no meio das minhas brincadeiras felizes.

Pessoalmente, nunca tive grandes problemas de aprendizagem ao longo dos quatro anos da Escola Primária, excetuando um ou outro caso de Matemática mais complicado que, na minha aflição, também despoletava a fúria da professora e tinha a mesma consequência: castigos corporais. Era a Escola tradicional, em que o professor era o único a deter os conhecimentos e o poder. Gozava, no entanto, de alguma simpatia pelo facto de ser “boa aluna às letras”. Com frequência a professora me incumbia de “a substituir”, enquanto ela se encarregava das outras classes ou de um outro aluno com dificuldades. Incumbia-me de

“fazer o ditado”, de corrigir no quadro os erros da redação, ou das perguntas sobre História de Portugal. Experienciava nestes momentos uma alegria especial e um gosto particular pois “fazia de professora”.

Mas a imagem de violência na Escola não mais saiu do meu subconsciente e lembro-me, claramente, de que o sentimento que eu nutria pela professora não era de respeito ou admiração, mas de medo. E tal teve consequências, pois terminada a instrução primária e a pretexto de que não queria ir para longe da minha mãe, fiquei um ano em casa, sem ir à Escola.

No ano seguinte, e após a intervenção de várias pessoas, - até do pároco! -, lá me convenceram de que na “Escola dos grandes” não batiam. Apesar de todas as garantias, não foi fácil acreditar, pois toda a minha experiência se baseava no conhecimento de uma Escola de agressões e de sofrimento e de medo da “fúria” da professora.

Recomecei, apesar de tudo, um percurso escolar onde, aos poucos, essa imagem deixou de estar presente, embora bem guardada até hoje, no “baú” das minhas recordações.

Frequentei, até ao então 5º ano (hoje 9º), um colégio, onde o rigor, a disciplina e o estudo eram os métodos de trabalho diário. Integrei sempre a Turma A, frequentada pelos “melhores alunos” e não desiludi.

Na Escola Secundária de Torre de Moncorvo, concluí o então 7º ano de escolaridade (hoje 11º) no ano de 1980, tendo dispensado de fazer os exames, então obrigatórios, por ter média de dezasseis valores. Tinha adquirido o gosto pela Escola e pela aprendizagem. O enorme orgulho que sentia quando, no átrio da Escola, outros colegas me davam os parabéns porque o professor de Português lia sempre as minhas “redações” e os meus poemas nas outras turmas, fez de mim uma referência e, em consequência, reforçou a minha autoconfiança, ao ponto de ter sido eleita para a Associação de Estudantes e, entre outras funções, ser a responsável pela redação do Jornal da Escola e fazer parte da organização das atividades de “Finalistas”.

Este meu percurso constituiu motivo de orgulho para os meus pais, mas também para os meus professores e Diretor da Escola, pois foi talvez ele que me lançou no caminho para ser professora. De resto, alguns destes professores, nomeadamente o de Português e o de Direito (a par do Diretor), deixaram uma marca muito positiva no meu percurso, ao ponto de hesitar entre o ensino e a advocacia.

Quanto ao Diretor, Dr. Edral, a sua influência foi determinante no meu percurso: num dos últimos dias de aulas do 7º ano, quando almoçava na cantina com a filha dele e outra

colega, juntou-se a nós e perguntou sobre o nosso futuro. Indecisa entre seguir Direito ou “Línguas”, o Dr. Edral argumentou que eu, porque “tinha boa média”, podia concorrer aos “miniconcursos” e dar aulas. Entre a surpresa da sugestão e a incredulidade, perguntei como tal seria possível. Era um líder atento e mobilizador.

O certo é que o desafio teve eco e, juntamente com a colega “São” que também tinha boa média (15), no prazo estipulado e um pouco à aventura, perguntámo-nos “porque não?”

Lancei-me “nesta aventura” contra a vontade dos meus pais, que achavam que devia ingressar de imediato no Magistério Primário para ser professora primária - algo que eu sempre rejeitei, quem sabe, (digo-o agora que reflito sobre isso), se fruto das experiências vivenciadas na Escola primária!

O meu objetivo foi sempre ingressar num curso Universitário e, por isso, aceitei aquele desafio, não só pela experiência, mas porque também me emancipava. A Universidade sempre foi a minha meta, o meu sonho.

Era, no entanto, o tempo em que, para ser professor, não era necessário ter nenhuma formação especializada, nomeadamente qualquer componente pedagógica.

Concorri, então, aos miniconcursos e, tal como o Dr. Edral tinha vaticinado, fui colocada na Escola C+S de Vimioso.

Recebi a notícia num alvoroço de sentimentos, mas onde dominava a dúvida do “e agora? ”, o receio do que me esperava. Deveria apresentar-me no dia seguinte.

Não dormi essa noite! Como diria o cantor “Foi a noite mais longa de todas as noites...”.

É impossível descrever os sentimentos vividos, as perguntas, as dúvidas, o misto de alegria - pelo feito - (pois este era o primeiro passo que me conduziria à Universidade e seria eu a primeira rapariga da aldeia a fazê-lo), mas também de múltiplas inquietações e receios. Era, apesar de tudo, uma miúda que apenas tinha acabado o liceu. Com muita maturidade e sempre muito responsável, é certo, (que a vida assim o exigira!) mas tudo acontecera demasiado rápido e quase como uma brincadeira.

Mas foi aí que teve início a minha primeira experiência como professora. E eu gostei. E, ao que parece, também a Escola de Vimioso não desgostou do meu trabalho, pois convidaram-me a concorrer no ano seguinte, que o meu lugar “ficaria cativo”.

Aceitei a proposta pois, em simultâneo, realizei o 12º ano como aluna autoproposta (sem nunca ter assistido a uma aula).

No primeiro ano lectionei a disciplina de Francês aos alunos do 2º Ciclo e, tal era a minha relação com eles, a alegria que me dava esta experiência que, quando algum professor faltava e eu estava livre, mais do que uma vez, vim com eles para o parque, onde tudo se misturava: a aprendizagem e a brincadeira. O certo é que tudo funcionava na perfeição: aprendiam, eram felizes e faziam-me feliz. E, não sei bem como, respeitavam-me, pois nunca a minha autoridade foi posta em causa.

No ano seguinte fui trabalhar com o 3º Ciclo, 8º e 9º anos e a minha postura mudou radicalmente: eram mais crescidos, e a relação era mais distante, a minha atitude foi de uma profissional com uma postura séria e de maior exigência no seu trabalho.

Concluída esta experiência feliz no ensino, decidi, convictamente, esquecer Direito e adquirir formação para ser professora. Queria ser professora “de verdade”, habilitada com os conhecimentos científicos e as práticas pedagógicas necessárias para exercer com profissionalismo a tarefa de educar.

Foi, pois, determinante, esta primeira experiência como professora e foi ela que me motivou a obter formação específica para seguir a docência.

Ingressei na Universidade de Aveiro no Curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês e Português, ramo de Formação de Professores, com a média de 15 valores.

Após cinco anos na Universidade, que contemplaram o estágio integrado das Práticas Pedagógicas do ramo educacional, concluí, no ano de 1987, com a média final de catorze valores, a habilitação para a docência.

Vivi a Universidade como um tempo feliz e marcante, onde alguns professores, pelo seu exemplo de profissionalismo e humanismo, se constituíram como “modelo”: foi o caso da minha professora de Francês e Literatura Francesa, Professora Doutora Otília Martins, a quem deixo o meu tributo e gratidão pelo exemplo e amizade.

Mas, uma vez mais, não foi fácil o início do meu percurso como professora. A média da Universidade permitiu-me escolher uma Escola da cidade e eu optei pela Escola Secundária José Estêvão, em Aveiro, que, soube depois, era conhecida como a “Sorbonne”, tal era, ou melhor, havia sido, o seu prestígio, pois acolhera durante décadas as “elites” da cidade. Mas na década de oitenta, a democratização do ensino era uma realidade e a Escola recebia alunos oriundos de todos os estratos sociais: era a “Escola de massas”, heterogénea, que espelhava a sociedade e o contexto em que se inseria.

Foi, de facto, um ano duro o meu ano de estágio, não só pelo imenso trabalho exigido pelas orientadoras - chegávamos à Escola antes das oito e trinta da manhã e saíamos pelas vinte e três e trinta, quando a Escola fechava - (os colegas mais velhos chamavam-nos “as formiguinhas”) mas sobretudo pelos comportamentos dos alunos da turma de 8º ano que me “saíram na rifa”.

Lecionei a disciplina de Francês a uma turma de 7º ano iniciação (34 alunos) e outra de 8º a Português, além de reger várias unidades no 10º ano à disciplina de Francês e no 11º ano à disciplina de Português. Fi-lo juntamente com as minhas colegas de grupo e assisti, ainda, às aulas das professoras orientadoras, bem como assistíamos às aulas umas das outras. Havia, cumulativamente, as idas semanais à Faculdade para os Seminários. As reuniões para análise e avaliação do nosso trabalho eram feitas ou à hora de almoço (que era ligeiro, no bar da Escola) ou no final do dia. Eram longos os dias no ano de estágio!

Relativamente ao trabalho, tudo era considerado “normal” para um ano de estágio, não obstante constatarmos (quando nos encontrávamos nos Seminários) que todos os colegas que tinham ido para fora da cidade fazer estágio não tinham a sobrecarga que nós tínhamos e mantinham uma vida social que o nosso tempo e trabalho não permitiam.

Porém, aceitávamos tudo isso como fazendo parte daquela experiência, e foi até muito compensador, pois as aulas corriam bem e os alunos correspondiam de forma muito positiva, excetuando a turma de Português do 8º ano. Esta turma haveria de transformar-se num calvário para todos os professores, contudo, os estagiários é que estavam a ser avaliados (era eu e o colega de Físico-Química) e éramos nós que precisávamos da nota.

A Supervisão da Prática Pedagógica tinha, neste momento, objetivos formativos, pois visava completar uma formação que nos permitiria a entrada na carreira, mas visava, também, avaliar a nossa prática pedagógica, o que significava receber uma nota no final do estágio. E era essa nota final e o comportamento da turma que nos deixava nervosos. A nossa autonomia era limitada, não podíamos atuar livremente.

Esta turma era, sobretudo, composta por alunos oriundos das “Gafanhas”, filhos sofridos de pescadores, muitos deles emigrados em mares longínquos, mas havia toda uma série de outros problemas, desde o flagelo da droga que levou a que alguns pais fossem presos por “tráfico”, deixando as famílias sem “sustento”, a imensos alunos problemáticos, filhos de pais separados, até a uma aluna órfã, cuja mãe tinha sido vítima de violência doméstica na presença dos filhos.

Dar aulas a estes alunos tornou-se num pesadelo, pois nenhuma estratégia resultava, porquanto o único objetivo era “boicotar a aula”, chamar a atenção. Levavam para a sala de aulas elementos perturbadores, desde chupetas gigantes penduradas ao pescoço, a revistas pouco recomendáveis e, numa aula do professor de Matemática, até uma salsicha circulou de mão em mão envolta numa folha de jornal! Isto é apenas um exemplo dos muitos episódios que aconteceram e que, por sorte, (e só por sorte), aconteceram com outros colegas e não comigo.

Vários conselhos de turma se realizaram, mas a Psicóloga apelava sempre ao drama daqueles alunos e aos problemas familiares de que eles eram vítimas. E, de facto, tudo era aterrorizador naquela turma! Para eles, por certo, mas também para nós, que não encontrávamos maneira de melhorar os comportamentos dos alunos.

Tal como a Psicóloga, também a orientadora da Escola, em cada reunião, apelava à nossa paciência e sugeria que não devíamos mandar alunos para fora da sala de aula.

Não recordo, aqui, o papel do DT, mas sim da Psicóloga e da Orientadora. Creio que, neste tempo, a figura do DT estava bastante mais distante do que atualmente na vida dos alunos. A sua ação, se existiu, não se evidenciou.

Face a este cenário, aprendi com o colega de Físico-Química que a única solução para iludir o nervosismo e dar aulas era tomar um calmante. Não obstante, nas aulas assistidas, o Orientador da Universidade, pedia licença para intervir, sempre para repreender os alunos, mas de pouco adiantavam as reprimendas.

A situação arrastou-se até ao Carnaval quando, finalmente, vários alunos foram expulsos da Escola. O ambiente acalmou um pouco, mas foi sempre uma turma difícil até ao final.

Concluí o estágio, apesar do exposto, com média de catorze valores e com a sensação de que, no futuro, nunca mais teria problemas de comportamento: ficaria “vacinada”. E, até hoje, felizmente, assim tem sido.

No ano seguinte, 1988, fui colocada na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, no Porto, onde lecionei as disciplinas de Português e Francês e desempenhei funções de DT, experiência que já havia vivenciado nos dois anos que trabalhei em Vimioso, enquanto professora provisória e cuja experiência fora tão gratificante!

E foi aqui, neste primeiro ano de professora a “sério”, sem o constrangimento da Supervisão com objetivos de avaliação que, com base nas experiências passadas, eu me

questionei, pela primeira vez, que tipo de professora eu ia ser, como seria o meu trabalho como professora, como iria eu lidar com os alunos, agora que tinha autonomia.

Foi, em termos profissionais, um ano magnífico: os alunos eram o oposto daqueles que, no ano anterior, haviam tirado parte do brilho ao meu trabalho. Eu, cheia de energia e com o ritmo do trabalho do ano anterior- e que guardo até hoje-, pude desenvolver estratégias que levaram os alunos da minha Direção de Turma a obter os melhores resultados da Escola, a nível de 7º ano. Claro que estes alunos eram oriundos de um meio social que lhes permitia responder aos meus desafios. Mas foi nesse ano que percebi que a linha de orientação do meu trabalho estava traçada. Lembro-me de a telefonista me referir, lá para o meio do ano: “esta senhora deve ter mel”, tantas eram as visitas dos Encarregados de Educação (EE) (e até algumas lembranças que ainda hoje guardo). Porém, foi também neste ano que fui criticada por algumas colegas por trabalhar tanto, dizendo-me que haveria “de receber uma medalha de cortiça”.

No ano seguinte, 1989, efetivei na Escola C+S de S. Pedro da Cova, onde continuei a desempenhar as minhas funções como professora e DT com grande motivação e alegria, pois sentia-me feliz no ensino, e sabia que transmitia essa felicidade aos alunos através do ritmo e vivacidade que imprimia às minhas aulas. Acima de tudo, apercebi-me de que dava aulas “com paixão” por tudo o que fazia: as matérias, os alunos, na convicção de que, se eu conseguisse transmitir a matéria com paixão e vivacidade, iria sempre “prender” os alunos.

E, aos poucos, fui concluindo que estava certa, que era este o caminho a seguir: era necessário ser professor “com alma” e pôr sentimento em tudo o que fazia. Adotei como lema “ser sempre compreensiva, mas não permissiva”.

Recordo que, no ano seguinte, já na Escola Secundária de Valongo, quando tive que dar Fernão Lopes aos alunos de 10º ano e percebi que a matéria não os cativava, “agarrei” primeiro uma parte de que eu gostava particularmente e analisei-a na aula, falei-lhes com entusiasmo da beleza daquele texto e, por fim, pedi aos alunos que representassem num desenho a descrição feita, como se fossem pintores. A estratégia deu resultado: tinha motivado os alunos para o estudo do autor e mudado a sua opinião pois, afinal, “até era fácil”!

E continuou sendo assim, ao longo de todos os anos de trabalho no ensino, bem como de todos os outros projetos que abracei.

Tem sido este o “tónico” de uma carreira que já vai longa e que, fruto das constantes mudanças e incertezas que o sistema político tem provocado no sistema de ensino e nas Escolas, também tem, sobretudo nos últimos tempos, gerado muitas angústias, insatisfações,

dúvidas e perguntas sem resposta. Mas, a paixão permanece e, tal como Sebastião da Gama, também eu ainda continuo a dizer: “Eles valem tudo”. São “eles” e “por eles” - os alunos - que eu renovo diariamente esta paixão de ensinar. E não falo apenas de ensinar Português ou Francês; também, claro. Mas falo sobretudo desta entrega e vontade de os ajudar a crescer, do desejo de lhes abrir as portas para o mundo, alargar horizontes, de lhes “aguçar” o interesse e a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido. Em suma, e como eu digo todos os anos aos meus alunos enquanto DT - cargo que anualmente desempenho, entre outros - nas aulas de Educação para a Cidadania: “eu quero fazer de vós, antes de bons alunos, bons cidadãos, íntegros e completos, pessoas bem formadas em todas as vertentes da vossa personalidade”. Tenho a firme convicção de que, construído este patamar, a aquisição das restantes aprendizagens está bem mais facilitada. Preparado este “chão” da personalidade é fácil “semear” as aprendizagens. Mas é o “preparar deste chão” que, anualmente, me dá trabalho.

Uma carreira de trinta anos de experiência não pode ser resumida em meia dúzia de páginas. São tantos e tão gratificantes, tão cheios os dias de um professor e as vivências com os seus alunos, que só esses relatos davam para escrever um livro apaixonante.

Não é esse o objetivo. O relato aqui deixado, se feito com paixão, é porque assim foi vivido. São muitas as marcas da vida de um professor impregnadas no corpo pela passagem do tempo, mas que se notam, sobretudo, na alma, onde o tempo não provoca estragos.

Gostaria de continuar a desenvolver o meu trabalho “com alma”, com o mesmo profissionalismo e dedicação e não me deixar contagiar pelo desinteresse pelo ensino. Gostaria, como Sebastião da Gama, de ter não só “as mãos purificadas”, para tocar “em flores”, mas sobretudo o coração puro e cheio de amor por “eles” alunos, e pelo ato de ensinar. Sempre, até ao fim da minha missão.

Continuo a entusiasmar-me ao lecionar as matérias e a ser feliz com os alunos, mas receio o desencanto pela profissão que neste momento grassa nas Escolas e atinge muitos professores (e também os alunos), fruto de tantos atropelos, desrespeito pelo seu (nosso) trabalho e, sobretudo, a desorientação face ao rumo a seguir nas políticas educativas.

Foram estas angústias, de resto, as dúvidas e as perguntas de “como estar atualizada?”, “como prosseguir com entusiasmo?” que me levaram sempre a procurar mais formação, mais conhecimentos e novas estratégias e que me nortearam, sempre, na busca de novos saberes (daí a procura constante da formação contínua, até no Estrangeiro, e o abraçar de novos projetos, quer dentro, quer fora do ensino), para estar sempre à altura de todas as solicitações que diariamente são feitas ao professor de hoje e me completar como

profissional, baseada na certeza do princípio a que alude Alarcão e Tavares (2003, p. 42) de que o professor é *um adulto, um ser ainda em desenvolvimento*. É, pois, por estas perguntas e pela constante reflexão que sempre fiz ao longo do meu percurso, em cada dia de trabalho, sobre a educação e o ser professor, que decidi, na reta final da minha carreira, agarrar mais este desafio e inscrever-me no Mestrado de Supervisão Pedagógica.

Nesta fase da carreira, e na situação que hoje vive a educação, a decisão não foi fácil. O imenso trabalho, sobretudo de ordem burocrática, sempre realizado em horário pós laboral, deixa ao professor pouco tempo para pesquisas, leituras e reflexões. Aliás, esta é uma das minhas maiores angústias no ser professor hoje: não ter tempo para o estudo, para a escrita, para a reflexão e discussão, para a troca de ideias. O professor, hoje, (sobretudo do 3º Ciclo) é, acima de tudo, um burocrata, quase um autómato, que tem que preencher dezenas de fichas e formulários, quase mecanicamente, “esmagado” entre reuniões sem fim, programas extensíssimos e desajustados à maturidade dos alunos atuais, e tempo que nunca chega, com matérias que mudam tão radicalmente que, para as ensinar, os professores têm que ir de novo receber formação às Universidades, nas pausas letivas ou nos fins-de-semana que roubam ao descanso e à família. Para dar cumprimento a tantas “obrigações”, tudo tem de ser rápido, não há tempo para grandes reflexões. É agir, simplesmente, focados em alcançar resultados. Um paradoxo, face às teorias da tão virtuosa “escola reflexiva”!

Ora, em minha opinião, se há profissional que devia ter tempo para ler, interagir, cooperar com os colegas, estudar com calma e estar atualizado não só sobre as suas matérias, mas também sobre o mundo, é o professor, já que a sua primeira tarefa é “aguçar” a curiosidade do aluno, acendendo nele o desejo do saber, de descobrir o desconhecido, de o guiar na magia da descoberta. Mas como poderá ele cumprir tal desiderato, se ele próprio não for (apesar da falta de tempo!) esse “professor reflexivo” diariamente, que lê, que investiga e questiona e, sobretudo, se questiona na ação do seu dia-a-dia?

Foi, pois, este o pensamento que norteou a minha decisão de me inscrever no Mestrado de Supervisão Pedagógica, apesar dos trinta anos de carreira e tendo por base as “Fases de Estabilização e de Diversificação”, segundo Huberman (2007), me encontrar já na fase de “Estabilização”. Citando Esopo, o grande fabulista grego, partilho do princípio de que *Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar*.

E eu tenho humildade suficiente para perceber, como professora que sou, o quanto terei que aprender até ao fim da minha missão. Até porque, se a experiência é muita, os

“vícios” também poderão ser muitos. E se a sociedade evolui constantemente, eu devo acompanhar essa evolução, até porque trabalho com jovens, o que implica estar atualizado.

É com este espírito que estou a iniciar mais esta experiência de aprendizagem em Supervisão Pedagógica.

Enquadramento do Tema

A constante incerteza que reina na sociedade atual, fruto das múltiplas alterações que ocorrem a uma velocidade estonteante, gera no cidadão comum, bem como em qualquer profissional ou instituição, uma grande dificuldade em acompanhar essas mudanças.

A complexidade da sociedade em que vivemos reflete-se na já de si muito complexa organização que é a Escola, esperando a sociedade que esta dê resposta a muitos dos problemas sociais.

A Escola como organização aberta e em estreita conexão com a comunidade externa, é hoje cada vez mais solicitada, quer para responder aos múltiplos problemas que surgem “de fora”, quer aos constantes e novos desafios que surgem “de dentro”, no seu seio. Hoje, a organização Escola é olhada como “a tábua de salvação” para muitos problemas, o “porto de abrigo” de tantos caminhos com escolhos, um lugar onde se procuram todas as respostas.

Na mesma linha de pensamento, a corroborar a nossa opinião, está Alarcão (2000) ao referir que hoje:

A vida na escola é também ela complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real (Alarcão, 2000, p. 14, in Almeida, 2012, p. 5).

Para procurar responder a tantos e tão diversos desafios, a tão diferentes solicitações internas e externas, cabe aos professores, sempre em primeiro lugar, pelo contacto estreito com os alunos e restantes “parceiros”, investir na procura de novas competências, estratégias e capacidades, para se munirem de ferramentas que lhes permitam estar à altura das solicitações, a fim de participarem na construção de um novo paradigma de Escola, em suma, sentirem-se melhores profissionais, ou profissionais do “seu tempo”.

Face a tão complexa realidade, a Escola e os professores perceberam que a tarefa de educar seria facilitada pelo ato de “dar as mãos”, pelo envolvimento e motivação dos diferentes agentes educativos que a compõem e lhe dão vida, na certeza de que, só renovando-se e transformando-se por dentro, crescendo profissionalmente a partir do “seu seio”, se poderá evoluir para um novo conceito de Escola mais autónoma e competente na resposta aos seus problemas. Nesse sentido, Dabène (1991, p. 659) afirma que (...) *Les enseignants devront donc, en priorité être aptes à s'adapter à un contexte fortement évolutif, ce qui exigera de leur part, à la fois, souplesse et imagination* in (Alarcão, 1996, p. 80).

Um estudo subordinado ao tema “Formação e Supervisão: o que move os professores?” demonstra que:

os professores mais motivados, convencidos da utilidade do seu trabalho, procuram, na concretização de um segundo ciclo de estudos no Ensino Superior, uma jornada de desenvolvimento pessoal e profissional. Interessa-lhes o aperfeiçoamento da *praxis* em interligação com o *theoretical inputs* através de uma reflexão estruturada, actualização científico-pedagógica, investigação em ação e conseqüente melhoria das práticas. O estudo evidencia o imperativo da formação docente para uma supervisão formativa e democrática, enquanto factor de mudança do processo educativo e da escola, entendida como comunidade supervisiva aprendente (Coimbra, Marques & Martins, 2012, p. 31).

É exatamente este o ponto onde nos encontramos, a justificativa que nos motiva para este trabalho: estudar, analisar, refletir e questionar o papel do professor enquanto DT e qual o contributo da sua ação de Supervisão Pedagógica para uma Escola de sucesso.

Há muito que temos consciência de que o professor “não é uma ilha”, nem alguém que apenas transmite conhecimentos, único detentor de verdades irrefutáveis, métodos e técnicas inquestionáveis, mas alguém que, a par de outros, tem consciência do seu papel de líder na organização Escola e da importância da sua ação de Supervisão, entendida esta como a procura da melhoria da qualidade das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos.

É com base neste princípio que entendemos ser oportuno, através de uma análise e reflexão sobre o trabalho do DT, (que desenvolvemos há muitos anos) enquadrar a nossa ação à luz dos novos conceitos de Supervisão Pedagógica.

Porque a prática supervisiva se estende, hoje, a toda a Escola, ela deverá assumir uma dimensão coletiva e, sendo nós uma parte desse coletivo, entendemos, nesta fase da nossa carreira, refletir um pouco mais sobre a sua prática, pois, *tal como a docência, também a atividade de supervisão não pode ser uma ilha isolada* (Alarcão & Roldão, 2010, p.60, in Almeida, 2012 p. 7).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2000, p. 19) defende que a Supervisão deve contemplar toda a Escola e basear-se em *saberes reconfigurados a partir da interação dos conhecimentos adquiridos e constituídos com saberes emergentes resultantes da análise das situações*.

É, assim, à luz deste conceito de Supervisão que entendemos as funções inerentes ao cargo de DT cuja ação, enquanto gestor intermédio, visa contribuir para o desenvolvimento qualitativo da organização Escola, com o objetivo último de promover a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos.

E é, ainda, no pressuposto e no desafio estimulador do repensar e reconstruir as nossas práticas, abrindo-nos ao novo, que acreditamos acrescentar uma mais-valia ao nosso crescimento pessoal e profissional, ao desenvolver este projeto.

Motivações e Relevância do Tema

Face às ideias enunciadas na Introdução deste trabalho, bem como ao facto, já referido, da nossa larga experiência no desempenho de funções enquanto DT, facilmente se conclui da importância por nós atribuída a esta temática. Se a experiência do saber profissional, baseado sobretudo na “praxis” da sala de aula nos permite “testar” técnicas e procedimentos que, aos poucos, - e após a análise e reflexão sobre os resultados das mesmas - se vão constituindo como adequados à resolução de problemas do dia-a-dia, nem sempre a resposta é totalmente satisfatória. Há dúvidas e há inquietações que nenhuma formação contínua realizada dissipou.

Foi com base nestes pressupostos de relevância na Escola atual das funções de DT e do contributo do seu papel na Supervisão Pedagógica enquanto líder intermédio na organização escolar, associada à procura constante que norteia o seu/nosso trabalho para encontrar as respostas adequadas aos seus múltiplos papéis (mediador, gestor, supervisor...) que optámos pela escolha deste tema.

O *feedback* que temos recebido da nossa atuação, por parte dos pais/Encarregados de Educação (EE), dos alunos, dos elementos do Conselho de Turma (CT), bem como pelo órgão de Direção da Escola, dá-nos algum conforto e quase nos permite “acomodar”, no sentido de continuar na senda de uma prática rotineira. Todavia, julgamos que um professor que abrace a sua profissão com seriedade, não deve confinar a sua formação à que recebe inicialmente. Tem de “crescer”, tem de tomar contacto com novas experiências, se não quer correr o risco de se tornar anacrónico. Este é um adjetivo nada aconselhável ao professor que lida com um nível etário que lhe exige uma permanente atualização.

Porque o homem é por natureza um ser insatisfeito (e incompleto) e porque entendemos, tal como Alarcão (1996), que é na investigação ação que o crescimento profissional acontece, mas também porque partilhamos do pensamento da autora e outros que defendem o “professor reflexivo” entendemos, dizíamos, que para uma melhor atualização, deveríamos confrontar as nossas práticas com outras correntes de pensamento, à luz dos novos conceitos, nomeadamente daqueles que defendem a Escola “como organização aprendente”. Se a sociedade está em constante mutação, também nós queremos acompanhar essa evolução, não queremos “cristalizar” em princípios ou dogmas.

Sá-Chaves (2000, p. 75) cita Killion e Todnem (1991, p. 14), referindo que a reflexão *é um dom que nos damos a nós mesmos, porque é através dela que se constrói conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida (...) e se adquire o conhecimento para orientar a ação futura (...)*.

Está ainda no início a nossa pesquisa, mas ao constatar que a nossa linha de atuação vai de encontro aos princípios de nomes como Schön, Zeichner ou Alarcão, que defendem a prática reflexiva da Supervisão da ação, tal serve, ainda, de maior motivação, pois dá-nos alguma segurança no caminho trilhado, mas desafia-nos, também, num esforço individual e de crescimento na prática profissional diária.

Em suma, partilhando da visão de Alarcão, sublinhamos a relevância do tema em análise, tendo por base a nossa implicação no processo de Supervisão Pedagógica, enquanto DT, mas também, e tal como defende Smyth, a capacidade de nos interrogarmos *sobre o quê, o como e o porquê do que acontece na sala de aula (...), assumindo, assim, uma posição imbuída do espírito da pedagogia crítica* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 120). E hoje, mais do que nunca, entendemos ser necessário que a Escola e os seus agentes adotem esta postura crítica e se interroguem, para descobrir o melhor caminho e assegurar a Escola do futuro, forte e coesa e, sobretudo, desejada e alegre, um espaço de felicidade para todos.

Objetivos do trabalho

O conceito de Supervisão Pedagógica tem sofrido constantes mutações ao longo das últimas décadas. De um conceito restritivo, associado à formação inicial de professores, com função avaliativa, evoluiu, hoje, para um conceito mais alargado, que entende a Supervisão como desenvolvimento profissional capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem dos alunos, professores e de Escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática (Coimbra, Marques & Martins, 2012).

O discurso crítico supervisivo sobre a praxis docente constitui uma linguagem reflexiva multi - significativa e multifuncional, que se reinventa em continuum, em amálgama de interpretações (Pawlas & Oliva, 2007, in Coimbra, Marques & Martins, 2012, p. 32). Segundo estas autoras, a Supervisão é um processo educativo continuado com vista à capacitação para o saber fazer. Por esta razão, o estudo da Supervisão encontra-se na ordem do dia, quer na Escola, quer em outras organizações.

Assim, este trabalho, não pretende constituir-se como uma novidade; ele visa, acima de tudo, constituir-se como uma abordagem reflexiva nossa sobre o tema, como *fonte e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante*, com o objetivo de, *à posteriori* podermos acrescentar uma mais valia de ação e de intervenção transformadora nos contextos de trabalho e de vida que nos são próprios (Sá- Chaves, 2000, p. 19).

Em nosso entendimento, a qualidade do profissional que somos e da Escola que queremos ser, tem por base a indagação e o questionamento, a reflexão sobre a nossa ação que se constituem como verdadeiros agentes transformadores e que levam ao desenvolvimento pessoal e da organização no seu todo.

Em suma, este nosso trabalho baseia-se num conceito moderno de Supervisão que perspetiva *a escola como organização que aprende (...) que exige o empenhamento de todos numa aprendizagem contextualizada, colaborativa, interativa, cooperativista e reflexiva, com vista à melhoria dos processos educativos* (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 37). Sabemos que só o trabalho de todos, em cadeia, desde os funcionários às lideranças (de topo e intermédias), poderá transformar a Escola e o ensino. A motivação dos líderes e o trabalho, empenho e experiência de quem está “no terreno” serão os motores dessa transformação.

Conscientes dessa responsabilidade enquanto “elo” privilegiado na cadeia de relações e de todo o processo de ensino/aprendizagem, pretendemos, com este trabalho, analisar as funções e responsabilidades inerentes ao cargo de DT e relevar o contributo da sua ação supervisiva para o sucesso dos alunos.

Ancorados nestes objetivos, neste tempo de incertezas e de muitas inquietações sobre o “ser professor hoje”, procurámos, através do nosso estudo, confirmar a importância das diferentes funções do DT na organização Escola, na certeza de que, na busca e aprofundamento desta análise (ainda que incompleta) haveríamos de encontrar algo de novo, novos conceitos e práticas de outros estudiosos da matéria, enfim, alguns fundamentos que fortalecessem os conhecimentos e práticas, construídos ao longo de três décadas de exercício, embora conscientes do ser incompleto que somos (quer pessoal, quer profissionalmente) e, por isso mesmo, com a certeza da possibilidade de crescimento.

Organização do estudo

O presente estudo encontra-se organizado em três partes, precedido da Biografia. A Parte I, relativa ao Enquadramento Teórico, é constituída por dois capítulos, ambos precedidos de Introdução. Aí se descreve a envolvente do enquadramento do estudo relativo à temática apresentada em cada capítulo: capítulo 1 relativo à Supervisão Pedagógica, desenvolvido ao longo de cinco pontos. Aqui se apresentam diferentes conceções sobre o conceito de Supervisão, numa abordagem retrospectiva desde os anos 70 até aos nossos dias, apresentando os autores mais relevantes que estiveram na origem deste conceito, bem como os principais modelos de Supervisão Pedagógica que vigoraram em diferentes momentos, até à atualidade. Refere-se, ainda, a importância da Supervisão Pedagógica quer na formação inicial, quer na formação contínua, destacando o modelo reflexivo de Supervisão como motor de desenvolvimento profissional e humano do docente.

O desenvolvimento do capítulo 2 faz-se ao longo de sete pontos. Debruçamo-nos sobre a Escola como “Organização Educativa”, segundo o conceito de “organização que aprende”, registando a evolução de uma Escola de “elites” para a Escola de “massas” e inclusiva que predomina na atualidade. Apresentamos, ainda, o contributo das lideranças intermédias na Supervisão da “Organização Escola”. À luz do conceito “lideranças intermédias” analisamos, de forma mais detalhada, o papel de Supervisão do DT na Escola atual, suportados pelo normativo legal das suas atribuições, não deixando de referir “a praxis” diária do DT, com base na experiência da nossa atuação. Finalizamos o capítulo abordando as principais características que o DT deve possuir, face à abrangência das muitas atribuições - não apenas de Supervisão Pedagógica - que deve desempenhar na Escola atual, colocando em relevo as dificuldades e os constrangimentos com que este agente educativo se depara para exercer cabalmente todas as funções.

Na Parte II apresentamos uma reflexão individual sobre a prática profissional do DT, tendo por base um esquema que pretende sintetizar as teorias e conceptualizações desenvolvidas ao longo do trabalho. As análises suscitadas conduzir-nos-ão a uma narrativa autobiográfica, cujos exemplos visam ilustrar a nossa prática enquanto DT e a capacidade que a reflexão sobre a nossa ação possui de desencadear a autoformação e a redefinição da ação, bem como a importância do contributo das funções deste agente intermédio para uma Escola de sucesso.

Na Parte III apresentam-se as conclusões gerais, sugerem-se algumas recomendações e terminamos, fechando o círculo, ligando este último ponto ao primeiro, finalizando como começámos: com uma reflexão pessoal, agora sobre o contributo deste trabalho para o nosso enriquecimento profissional.

Na Parte IV apresenta-se a Bibliografia e a Web grafia.

Na Parte V apresenta-se a Legislação consultada.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Supervisão Pedagógica

Introdução

Ao longo deste capítulo propomo-nos abordar as diferentes concepções com que o termo “Supervisão Pedagógica” tem sido entendido através dos tempos, no âmbito do processo de formação de professores, analisando os diversos modelos e práticas que tal conceito tem desencadeado em diferentes momentos. Refletiremos, ainda, sobre os diferentes modelos de Supervisão Pedagógica e a importância da prática da Supervisão na formação de professores, colocando em destaque a importância da prática reflexiva na construção de novas aprendizagens.

Falar de Supervisão e abranger todas as suas valências e conceitos não se avizinha tarefa fácil, dados os diferentes entendimentos que este conceito encerra, em diferentes momentos e na perspectiva de diferentes autores. A polissemia do termo e os diversos campos do seu uso remetem, desde logo, para um conceito dinâmico, evolutivo, dadas as alterações que vem sofrendo ao longo dos tempos.

Embora a Supervisão possa ser aplicada a profissionais de diferentes áreas, o nosso estudo centrar-se-á, por razões óbvias, no campo da Supervisão ligada à atividade docente.

Está subjacente ao nosso estudo todo um quadro teórico que integra as diferentes perspetivas do conceito de Supervisão Pedagógica complexo, é certo, mas também rico de significados e interpretações. Entendemos que, sem esta visão integradora e total, a nossa perceção seria parcial e incompleta, e não forneceria o “aporte” necessário a uma análise e compreensão desta problemática, numa perspetiva de um melhor entendimento de todos os conceitos, com o objetivo de retirar, de cada um deles, as possibilidades que cada um encerra.

A evolução deste conceito, bem como a sua interpretação polissémica devem ser vistas à luz das mudanças da sociedade em geral, e das transformações incessantes e complexas, que se têm verificado no sistema de ensino. À Escola e aos professores têm sido colocados desafios crescentes de complexidade cada vez maior, gerados quer no seio da própria instituição, quer vindos de fora, da sociedade com a qual se relaciona e que exigem ao professor e à Escola uma maior qualificação para responder a tais solicitações. E a Escola,

obrigada que está a acompanhar as transformações sociais da comunidade com quem se relaciona, também ela se tem atualizado e transformado desde o seu interior, numa Escola moderna, democrática, dialogante, com o objetivo de alcançar maior qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

De forma alguma temos a pretensão de abordar em profundidade todos os conceitos ou todos os estudiosos do assunto. Mas procuraremos relevar os nomes mais conceituados nesta temática, os pioneiros, quer a nível nacional, quer internacional, cujas doutrinas, pensamentos ou estudos fizeram escola e serviram de base a tantos outros estudiosos da matéria e são, ainda hoje, “o chão” a partir do qual brotam novos estudos e reflexões e, em boa verdade, os princípios com os quais identificamos a nossa prática diária. Revisitaremos então, conceitos ligados a grandes vultos nesta temática como John Dewey, Donald Schön ou Zeichner e, entre nós, além de seguirmos de perto os conceitos de Alarcão e Tavares (2003) e Oliveira-Formosinho (2002), suportar-nos-emos sobre opiniões de outros estudiosos da atualidade cujos trabalhos e opiniões são já de reconhecido mérito.

Precisamente *porque um dos objetivos da Supervisão é ajudar a desenvolver capacidades de auto supervisão* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6), entendemos que, também nós, ao questionar a nossa prática diária em confronto com ideias, conceitos e práticas diversas, poderemos encontrar a semente transformadora de nós mesmos, convictos de que a reflexão sobre a “praxis” é um processo de aprendizagem que nos poderá ajudar a ser melhores profissionais, ancorados na certeza de que a identidade docente é um processo de construção contínua e, por isso, uma construção sempre inacabada, que se renova em cada dia num desafio de descobertas.

1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica

Para falar de Supervisão Pedagógica, importa definir primeiro o conceito, já que o termo apresenta diferentes significados e contextos: Supervisão, do Inglês *supervision* significa, segundo o dicionário *online*, “dirigir, orientar”.

Etimologicamente, a palavra é formada pelos vocábulos “super” (sobre) e “visão” (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma determinada ação. No sentido restrito significa “olhar de cima,” “captar” na totalidade, dando uma ideia de visão global. Prática obrigatória no mundo empresarial, a Supervisão é responsável pelo controlo da qualidade do que é produzido.

Os Estados Unidos da América transpuseram este conceito de Supervisão empresarial para a Escola e o ensino, exatamente com o mesmo princípio: preocupação de racionalidade funcional, numa perspetiva “mecanicista”, sem se preocupar com a “promoção do homem”. Assim, num primeiro momento, o conceito de Supervisão Pedagógica é introduzido nas Escolas como um processo “inspetivo” para controlar e melhorar a qualidade do ensino, tendo por base o racionalismo técnico das empresas. Aqui, o foco da Supervisão estava centrado unicamente no controlo do trabalho do professor.

Com efeito, o sistema educativo tradicional das décadas de 70, construído sobre este paradigma funcionalista de “controlo”, entendia a Supervisão Pedagógica como um processo que tinha por base a transmissão de conhecimentos e técnicas pedagógicas a partir de um modelo, uma referência a seguir. Este modelo de Supervisão Pedagógica era aplicado sobretudo na formação inicial de professores, sendo entendido como um processo temporário e pontual, pois decorria apenas no início da carreira do professor (Gomes, 2006).

O supervisor pedagógico era aqui denominado de “formador” ou “orientador” e a Supervisão Pedagógica era exercida, exclusivamente, como um processo avaliativo sobre o formando, futuro professor. Este ato “inspetivo” do formador sobre o formando, baseava-se numa hierarquia vertical, criando, por vezes, um clima pouco favorável de trabalho e de partilha na construção de saberes e discussão de ideias e opiniões. Alarcão e Tavares (2003) referem o mesmo conceito no seu livro *Supervisão da Prática Pedagógica* (2003), em que o termo “Supervisão” designava, num primeiro momento, a ideia de “orientação pedagógica” e que o seu uso encontrava reações diversas no campo educativo porque o conceito que o sustentava não era compreendido por todos da mesma forma. Referem os mesmos autores no prefácio à 2ª edição 2003, (p. 3) que *supervisão era uma designação que na língua*

portuguesa evocava (...) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas. Era, pois, o entendimento primeiro importado do mundo empresarial.

Mas o conceito de Supervisão Pedagógica tem evoluído ao longo dos tempos, acompanhando necessariamente as mutações da sociedade e do ensino. Todos os estudos demonstram que o uso e o entendimento deste vocábulo no campo educacional tem sido objeto de diferentes interpretações e práticas, constatando-se, no entanto, que as funções de Supervisão da prática pedagógica estavam limitadas, até aos anos 80, ao conceito acima referido de acompanhamento e orientação dos estágios na formação inicial dos professores. Nesta década, o termo Supervisão, aplicado a este domínio, foi objeto de vastos estudos por parte de alguns investigadores que fizeram escola no nosso país, destacando-se entre outros, Isabel Alarcão, José Tavares, Idalina Sá-Chaves e Flávia Vieira, que, tendo feito formação nos países anglo-saxónicos em Ciências da Educação o importaram para o ensino no nosso país.

Foi, contudo, a partir da década de 90 que o conceito de Supervisão ganhou um interesse e uma atualidade maiores, quer por parte das instituições de ensino superior, quer para o poder político, em virtude do crescimento e interesse que os cursos de formação de professores suscitavam e que, em consequência, obrigou à criação de cursos de formação especializada, tendo por base a preocupação com a qualidade da formação ministrada. A partir desta década, o campo da Supervisão Pedagógica sofreu um grande desenvolvimento e a abordagem deste conceito na educação e formação alargou-se para além da formação inicial de professores, passando a estar ligado ao desenvolvimento profissional dos professores.

A este propósito citamos Moreira (2009, p. 253):

As actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática da supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento da autonomia profissional.

Consolida-se a ideia de que:

a acção do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, (...) uma vez que na actualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva acções baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão (...) (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 38).

A conceptualização entretanto desenvolvida sobre a Supervisão Pedagógica e a qualidade do ensino e da educação levou, pois, à consciência da necessidade da formação contínua dos professores.

A própria Escola, dados os desafios que, em crescendo, a sociedade lhe coloca e a relativa autonomia que o poder político lhe vem conferindo, sente necessidade, para se afirmar com qualidade, de adotar práticas de Supervisão, não só aos professores, mas estendê-las a todos os elementos da comunidade educativa, em suma a toda a organização Escola. É esta também a linha de pensamento defendida por Maio, Silva e Loureiro (2010), ao referirem que *as práticas educativas no contexto da escola atual exigem uma acção concertada dos papéis supervisivos a nível dos órgãos de gestão (...) assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (...)* (*ibidem*, pp. 38-39).

Surge, assim, um conceito de Supervisão Pedagógica bem distinto da primeira aceção do termo, agora alargado à responsabilização do “todo” (e não apenas como uma *acção inspetiva* do trabalho do professor) e que conduz à necessidade de todos se auto questionarem e se autoavaliarem (Alarcão & Tavares, 2003).

A corroborar esta ideia, citamos, ainda, Alarcão (2000, in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 2):

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade da formação dos professores e do ensino (...) a supervisão deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve.

A evolução deste conceito trouxe para os dias de hoje a convicção de que a formação inicial é apenas uma etapa na formação e que deve consolidar-se na formação ao longo da vida do profissional, estabelecendo, assim, uma continuidade, porquanto *um dos objetivos da supervisão é ajudar a desenvolver capacidades de auto-supervisão (...)* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 6).

O que podemos afirmar com toda a certeza é que o conceito de Supervisão Pedagógica é, hoje, muito abrangente. Citando Alarcão (1995, p. 5):

Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes: focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com macrocosmos estabelecem relações ecológicas interactivas: preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu

conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão (Alarcão & Tavares, 1995, p. 5, in Brandão, 2008, p. 82).

Como é natural, tão vastas interpretações do termo levaram, em consequência, à criação de diferentes modelos e diferentes práticas supervisivas ao longo do tempo.

Assim, para compreender melhor esta noção polissémica de Supervisão, temos que estudar os diferentes modelos para poder descobrir, em cada um deles, a sua especificidade, as suas potencialidades, mas também as suas limitações, os aspetos mais importantes que possam constituir uma mais-valia para o nosso estudo e, posteriormente, para a nossa ação auto e hétero supervisiva. Procuraremos, no próximo ponto, apresentar uma síntese de todos eles, na convicção de que todos se constituíram como um contributo valioso para atingir o estágio que o conceito de Supervisão Pedagógica tem na atualidade, dado que foram as limitações ou insuficiências de uns que levaram ao surgimento e desenvolvimento dos seguintes, interligando-se, portanto, e completando-se uns aos outros.

No próximo ponto desenvolveremos os diferentes modelos de Supervisão Pedagógica, com base nos cenários apresentados por Alarcão e Tavares (2003), completado pelos modelos apresentados na *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD, 1982, in Oliveira-Formosinho, 2002).

1.2. Modelos de Supervisão Pedagógica

Apresentadas no ponto anterior as várias concepções de “Supervisão Pedagógica”, propomo-nos, neste ponto, analisar as práticas de Supervisão que essas mesmas concepções geraram, isto é, os modelos criados em resultado dessas práticas e concepções.

Para Alarcão e Tavares (2003), a questão fundamental está, sobretudo, no “como” fazer Supervisão uma vez que às várias respostas possíveis subjaz um conjunto de elementos, diversos e complexos. Para estes autores, o importante é que cada supervisor tenha conhecimento dos diferentes modelos para, após a necessária análise, poder decidir, em cada circunstância, o modelo de Supervisão mais adequado à realidade em avaliação porquanto, independentemente das virtudes de um modelo, ele pode ser totalmente ineficaz mediante diferentes contextos. Assim, importa sublinhar que nenhum modelo pode ser considerado “bom” ou “mau”, *tout court*, pois o que o vai tornar bom ou mau vai ser a forma como cada professor se apropria dele e o utiliza na sua prática educativa, tendo em conta cada contexto que é único, ou seja o “macrossistema” em que se insere. Por isso, nenhum modelo de Supervisão, como referem os autores (Alarcão & Tavares, 2003) pode ser visto como “o modelo”, pois tal visão seria redutora e limitativa. Ao contrário, o que se pretende, é que em cada modelo o professor encontre ensinamentos, “pistas” de que se possa apropriar para tornar a sua prática supervisiva mais eficaz.

É neste sentido que Oliveira-Formosinho (2002, p. 27) se refere aos modelos como “janelas”:

Os modelos criam janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática (...). Além disso, se me deslocar para outra janela, estruturada por uma base conceptual diferente, vejo um cenário diferente. Se andar para trás e para a frente entre essas janelas, começo a ser capaz de notar as características distintas de cada uma e reconhecer a paisagem em que cada uma está pintada.

Parece-nos bem elucidativa esta ideia de modelo de Supervisão como janela, pois o que se pretende, efetivamente, é que os diferentes modelos “abram janelas”, alarguem horizontes de visão e de compreensão da realidade e que se constituam como uma mais-valia na prática supervisiva de cada professor, adequando-a não só à realidade de cada contexto, mas também à pessoa única que cada professor é.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 28) refere Joyce e Weil (1980) dizendo que, também de acordo com estes autores, *estas múltiplas janelas permitem-nos expandir os nossos*

reportórios de prática eficaz, oferecem-nos exemplos de trabalho de outros autores, dos quais extraímos certos elementos para depois criarmos o nosso próprio cenário.

Sob este prisma, os diferentes modelos de Supervisão podem, de facto, constituir-se como um uma mais-valia nas práticas de Supervisão.

Também os investigadores Sergiovanni e Starring, (1993), citados por Oliveira-Formosinho (2002) referem que os modelos de Supervisão se podem constituir “como janelas” ou “como muros”, para salientar, respetivamente, os benefícios e os perigos da sua utilização. Como “janelas” *permitem expandir os nossos horizontes* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28). Contudo, os modelos de Supervisão também podem constituir “muros” quando *ameaçam limitar e extinguir a reflexão*:

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

Descrevemos, em seguida, sumariamente, os nove cenários ou modelos de Supervisão segundo Alarcão e Tavares (2003), a saber: a) cenário da imitação artesanal; b) cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, c) cenário behaviorista; d) cenário clínico; e) cenário psicopedagógico; f) cenário pessoalista; g) cenário reflexivo; h) cenário ecológico; i) cenário dialógico.

a) cenário artesanal: o cenário de imitação artesanal consistia em colocar o professor em formação junto de um mestre *mais experiente e informado*, que seria *o modelo*, o *bom professor*. O que subjaz a este modelo são as ideias de autoridade, perpetuação e imutabilidade do saber, assim como a crença na demonstração prévia do mestre e respetiva imitação. Este modelo, que não andava longe do conceito do antigo *professor metodólogo*, tem implícita uma perspetiva conservadora de replicação do próprio modelo. O saber fazer é transmitido de geração em geração perpetuando a cultura pedagógica e a socialização do professor em formação, sob a responsabilidade do mestre. Ressaltam neste modelo, a demonstração e imitação como estratégias de formação.

b) cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: a noção do “bom modelo” e do método único de ensino, rapidamente é posta em causa à medida que as investigações sobre as características do professor evoluem. Depressa se conclui que é necessário centrar a investigação no estudo analítico dos modelos de ensino. Torna-se necessário saber que

método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias. Esta estratégia de formação parte do pressuposto que o professor tem conhecimento dos modelos teóricos e precisa de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico.

Alarcão e Tavares (2003) socorrem-se do pensamento de Dewey, mentor desta linha de pensamento, para referir que a necessidade de observação de diferentes professores não tem como objetivo descobrir a boa atuação ou o bom modelo de professor, mas visa, isso sim, observar a maneira como o professor e o aluno interagem. Para Dewey, a formação de professores, baseava-se no princípio da integração gradual no mundo da docência: começava pela simples observação, integrando depois uma participação em algumas tarefas de ensino e uma seleção e organização de algumas unidades, assumindo, finalmente, a responsabilidade total do ensino, acompanhado de perto pelo supervisor, cuja função principal seria a de lhe proporcionar as técnicas mais adequadas e as ferramentas necessárias ao seu crescimento como profissional.

Neste modelo, reconhece-se ao futuro professor um papel ativo na análise e na aplicação dos princípios, bem como na inovação pedagógica que regem o ensino e a aprendizagem, bem longe, portanto, do paradigma tradicional do modelo de imitação artesanal.

c) cenário behaviorista: este cenário baseia-se na investigação sobre os comportamentos e competências do bom professor, sendo este visto como um técnico de ensino que aperfeiçoa determinadas técnicas que lhe permitem enfrentar com mais à-vontade uma situação real numa sala de aula normal. Incide na prática de diferentes modos de atuar. Incide no treino, etapa a etapa, partindo do simples para o complexo.

Neste modelo, ao professor em formação, são-lhe transmitidos os objetivos que deve atingir, as competências e técnicas que deve desenvolver e que serão, posteriormente, avaliadas pelo supervisor.

d) cenário clínico: neste cenário, a sala de aula é considerada como uma clínica, por analogia à formação prática dos médicos que se realiza no hospital ou na clínica e em que o supervisor adota uma atitude de atenção às necessidades dos formandos. As referências deste modelo são (segundo Alarcão & Tavares, 2003), Cogan, Goldhammer e Anderson.

Neste modelo, o professor/formando é o agente dinâmico do ensino, tendo o supervisor a função de conselheiro, colega, ajudando-o a analisar e a repensar o seu próprio ensino com vista ao aperfeiçoamento da prática supervisiva.

Este cenário implica o envolvimento e uma efetiva colaboração entre supervisor e formando, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações concretas de ensino. É ao formando que cabe a iniciativa de pedir ajuda ao supervisor para a resolução dos problemas com que se vai deparando na sua prática profissional. É, pois, fundamental um bom relacionamento entre supervisor e formando, sendo a ideia de colaboração o elemento fulcral deste modelo.

Os autores referem que, dadas as suas características, este modelo é mais adequado em contexto de formação contínua do que na formação inicial.

e) cenário psicopedagógico: para apresentar este modelo, Alarcão e Tavares (*ibidem*) tomam por base o modelo psicopedagógico de Stones que defende que o objetivo principal de toda a Supervisão Pedagógica é *ensinar os professores a ensinar*. Este autor baseia a teoria do ensino num conjunto de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Este modelo aborda não só a problemática da prática pedagógica propriamente dita, mas também a componente psicopedagógica de natureza teórica.

Segundo este modelo, o professor é alguém com uma competência geral, resultante do desenvolvimento de várias competências (*skills*). O desenvolvimento da aprendizagem e as competências profissionais não podem ser atingidas por processos mecanicistas. O saber fazer é o lado funcional e programático do “saber”. Aplicar os conhecimentos ou conceitos (saber) da prática pedagógica nessa mesma prática resulta no “saber fazer”. A transposição destes dois saberes traduz-se na observação de atuações pedagógicas reais ou registadas, permitindo ao professor identificar aspetos positivos e negativos antes de iniciar a sua prática. Em suma, o saber fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber: é a forma de operacionalizar o saber.

Neste cenário ou modelo, a formação de professores passa por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A Supervisão da prática Pedagógica surge após o conhecimento e a observação e baseia-se numa relação dialética entre a teoria e a prática. A teoria dá forma à prática pedagógica, que por sua vez ilumina os quadros teóricos, cuja análise e aprofundamento requerem uma observação mais aprofundada e seletiva.

A prática da Supervisão Pedagógica, segundo este modelo, consiste essencialmente em três etapas: preparação da aula com o professor, discussão da aula e, finalmente, avaliação do ciclo de Supervisão. As duas primeiras etapas ainda se subdividem em planificação e interação. Parafraseando Stones, o objetivo deste modelo é *to produce*

teachears Who are independent pedagogical problem solvers o que implica um tipo de Supervisão que *respects the autonomy of sutendts and aims at a mode of supervisor/student interaction that will foster students` independence* (Stones,1984, p. 49 in Alarcão & Tavares, 2003, p. 31).

No entanto, Alarcão e Tavares (2003) consideram como principal debilidade deste modelo o facto de não ser dada especial atenção ao desenvolvimento do professor como pessoa (*ibidem*).

f) cenário pessoalista: os princípios que enformam este cenário têm por base diferentes correntes de modelos de desenvolvimento de professores tais como de Combs, Fuller, Glassberg e Sprinthall (Alarcão & Tavares, 2003), entre outros. Todos partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor e propõem programas de tipo humanista de autoconhecimento e autodesenvolvimento a partir da estrutura cognitiva do professor e do seu grau de maturidade psicológica, para aplicar programas de formação com vista a um maior desenvolvimento.

Com base neste cenário, a formação de professores deve considerar o grau de desenvolvimento dos formandos e partir da análise das conceções pessoais dos próprios professores, dos seus valores, crenças, sentimentos, interesses e necessidades para atingir maior maturidade.

Neste modelo de Supervisão, a relação supervisor/formando constitui-se como uma relação essencial, já que o formando é visto como um adulto em diferentes estádios de desenvolvimento. É de realçar a perspectiva cognitivista em que o autoconhecimento e a autorreflexão constituem o modelo de desenvolvimento psicológico e profissional do professor. A observação de modelos exteriores não é importante, porquanto cada um é modelo de si próprio. Este modelo de Supervisão visa ajudar o profissional a desenvolver capacidades e competências, explorando os conhecimentos de que dispõe.

g) cenário reflexivo: o modelo reflexivo, cujo principal mentor é o pedagogo americano Donald Schön, teve enorme implantação na formação de professores na década de oitenta e baseia-se no valor da reflexão “na” e “sobre a ação” da prática profissional. Com base nas teorias de Dewey, Schön (1983,1987) desenvolveu a chamada *Epistemologia da Prática*, defendendo a aplicação da ciência aos problemas concretos da prática e a reflexão a partir de situações práticas reais. Para Schön a atividade profissional é um saber fazer teórico e prático, mas também criativo, que permite agir e reagir nos diversos contextos. A formação com base neste modelo assenta numa reflexão dialogante sobre o que é observado e

experienciado, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação, através do aprender a fazer fazendo. Schön distingue três tipos de reflexão: a reflexão na ação em simultâneo, a reflexão sobre a ação (depois de realizada) e a reflexão sobre a reflexão na ação, numa atitude prospetiva. É esta última que proporciona ao profissional progredir no seu desenvolvimento, tomar consciência das suas fragilidades e construir o seu conhecimento e a sua formação pessoal não só no momento de formação, mas ao longo da vida. O processo de ensino com base neste modelo exige reflexão dialogante sobre a prática pedagógica pois é esta reflexão que leva à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. Assim, ao supervisor, detentor de mais experiência e competências, cabe-lhe orientar, mas também estimular, exigir, apoiar e avaliar, sendo, em simultâneo, “treinador”, companheiro e conselheiro.

O modelo reflexivo constitui-se como reação quer ao paradigma da racionalidade técnica, quer aos modelos de inspiração behaviorista (que viam o profissional como um técnico).

Este modelo assenta no princípio de que os profissionais detêm um saber prático que, depois de refletido, deve ser teorizado; o profissional não é apenas um técnico mecanicista que executa comportamentos, mas alguém com capacidade de desenvolver a sua ação em contextos de grande imprevisibilidade (Alarcão & Tavares, 2003).

h) cenário ecológico: o cenário ecológico situa-se no aprofundamento da Supervisão de cariz reflexivo, na linha dos cenários de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde Oliveira-Formosinho (1997), inspiradas no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, conceberam uma abordagem holística do desenvolvimento profissional e humano, designando-a por *perspetiva ecológica*. Para este autor, o desenvolvimento profissional e humano são considerados um processo sempre inacabado, em interação entre o indivíduo em desenvolvimento e o meio, também ele em permanente transformação. Há uma interação mútua de relações dinâmicas e recíprocas entre um ser ativo e o contexto em que se move, considerando-se que o desenvolvimento do profissional está dependente do indivíduo e das possibilidades do meio.

A Supervisão assume, neste contexto, o objetivo de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados e possibilitar aos formandos interações ecológicas, entre diferentes papéis, novas atividades e pessoas. Estes três aspetos: atividades, papéis e relações

interpessoais, bem como os contextos em que o profissional se move (“micro”, “meso,” e “macro”), tornam-se preponderantes no desenvolvimento humano e profissional do professor.

No processo formativo com base neste modelo conjuga-se o desenvolvimento pessoal com socialização, aprende-se a interagir com o meio e o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades do próprio e das potencialidades do meio. O profissional é o construtor do seu próprio saber, do seu saber fazer, saber estar e interagir com os outros, no contexto em que se move. A conjugação de todos estes fatores promovem, segundo Alarcão e Tavares (2003) o desenvolvimento pessoal, mas também o desenvolvimento institucional, resultado da interação com outros contextos, fator determinante na Escola atual, também ela na encruzilhada e interação com outros sistemas.

i) cenário dialógico: segundo os autores que suportam este trabalho, este cenário tem raízes nas correntes de pensamento que valorizam as conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas, cujo modelo é Waite (1995) e defende a Supervisão dialógica, contextualizada. Sofre clara influência dos cenários pessoalista e desenvolvimentista e evidencia a dimensão política e emancipatória da formação. Aqui, o professor é considerado mais no coletivo do que na sua individualidade. A novidade deste cenário resulta do facto de atribuir ao discurso crítico e reflexivo dos professores um papel fundamental na construção do seu próprio conhecimento e, como agentes sociais, compete-lhes analisar os contextos e exercer uma Supervisão situacional, privilegiando mais a análise dos contextos do que a do profissional.

O papel do supervisor reveste-se de uma abordagem dialogante e a sua autoridade resulta do seu conhecimento profissional e das suas competências interpessoais. Assim, o conhecimento e a análise dos contextos são condições necessárias para dinamizar o diálogo e a ação que se estabelece entre pares, entre supervisores e professores, sendo todos profissionais motivados para inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Abordados os modelos ou cenários de Supervisão Pedagógica com base em Alarcão e Tavares (2003), apresentaremos, de forma sucinta, suportados por Oliveira-Formosinho (2002) e com o objetivo de enriquecer o nosso estudo, os seis modelos de Supervisão, segundo a *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD 1982), como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Organização do modelo na literatura

Fonte	Características organizativas	Variação das características	Modelos ASCD*
ASCD (1982)	Derivação do significado de ensino	Externamento derivado, colaborativamente derivado, Derivado a partir da interpretação de supervisor	Científico, clínico e artístico
Glatthorn (1984)	Controlo	Partilhado, autodireccionado Administrador direccionado	Supervisão clínica, desenvolvimento cooperativo do professor, autodireccionado, monitorização administrativa
McGreal (1983)	Foco e objectivo da supervisão	Processo/tomada de decisão, Resultados especificados/tomada de decisão, Processo/auxílio, Resultados não especificados/ Auxílio	Lei geral, estabelecimento de objectivos, produto, Supervisão clínica, Artística
Pajak (1993)	Concepção da prática profissional	Humanística/artística, técnica/didáctica, desenvolvimental/reflexiva	Modelos clínicos originais, artísticos/humanísticos, técnicos/didácticos, desenvolvimento reflexivo
Sergiovanni e Starratt (1993)	Autoridade profissional	O professor e a autoridade funcional do supervisor, professores como pares, professor, autoridade do supervisor	Supervisão clínica, colegial, autodirigida, informal, pesquisadora, consultiva
Tracy e MacNaughton	Foco da supervisão	Orientada para fins, orientada para significados, ou focos baseados no interesse dos professores	Objectivos educativos, objectivos de realização, tradicionais, neotradicionais, interesses do professor

(Adaptado de Oliveira-Formosinho (Org.2002): “A supervisão da Formação de professores I - da sala à escola”, p. 40)

*(ASCD): *Association of Supervision and Curriculum Development*

Estes modelos são, segundo Oliveira-Formosinho (2002), produzidos a partir de uma base teórica, têm princípios subjacentes, sugerem papéis e relações para o supervisor e o supervisionado e apresentam o contexto favorável ao seu êxito.

De acordo com o anuário de 1982 da ASCD, apresentado em Oliveira-Formosinho (2002), podemos encontrar três modelos ou abordagens de Supervisão cuja característica organizativa é a *origem do significado do ensino eficaz* (p. 14).

Esses três modelos de Supervisão são: o modelo científico, defendido por McNeil, o modelo clínico, defendido por Garman, Cogan e Goldhammer e o modelo artístico, defendido por Eisner.

Quadro 1 - Modelos do Anuário da ASCD

Científico	Clínico	Artístico
McNeil	Garman, Cogan, Goldhammer Eisner	Eisner

(Adaptado de Oliveira-Formosinho 2002, p. 41)

No modelo científico, a Supervisão serve para verificar o nível e a qualidade do ensino apresentados. O seu autor (McNeil) acredita que a abordagem científica da Supervisão permanecerá como um dos meios de aprendizagem acerca do ensino e da sua definição.

No modelo clínico, a origem do ensino eficaz é, segundo Garman, o resultado de interações colaborativas entre o professor e o supervisor, cujos conceitos fundamentais são confiança e utilidade, a par dos termos colaboração e colegialidade que devem estruturar o pensamento na relação de Supervisão.

O modelo artístico da Supervisão baseia-se nos potenciais do estilo único do professor e tenta auxiliá-lo na exploração desses potenciais. O objetivo principal do supervisor é assistir o professor no sentido de fortalecer os valores que exemplifiquem uma educação de qualidade.

Enquanto a abordagem científica está interessada no comportamento manifestado, a abordagem artística preocupa-se com o caráter expressivo da atuação dos alunos e professores, procurando interpretar o significado destas ações. O supervisor é aqui um “conhecedor” que avalia o que se passa na sala de aula e é também “um crítico” que expressa em linguagem artística essas vivências para auxiliar o professor.

Oliveira-Formosinho (2002) apresenta ainda os modelos de Supervisão de Glatthorn, que descrevemos a seguir:

Quadro 2 - Modelos de Glatthorn

Supervisão Clínica	Desenvolvimento Profissional cooperativo	Desenvolvimento autodireccionado	Monitorização administrativa
Cogan e Goldhammer Hunter, McNeil, Eisner	Nenhum citado	Iwanicki e Redfern	Nenhum citado

(Adaptado de Oliveira Formosinho 2002, p. 44)

Este autor definiu a Supervisão como uma série de quatro opções disponíveis para os supervisores, as quais podem ser misturadas e combinadas: modelo de supervisão clínica (Cogan e Goldhammer, Hunter, McNeil, Eisner); modelo de desenvolvimento profissional cooperativo; modelo de desenvolvimento autodireccionado (Iwanicki e Redfern) e modelo de monitorização administrativa.

a) modelo de supervisão clínica: na versão de Glatthorn, a Supervisão clínica distingue-se do modelo anteriormente apresentado por Garman. Para Glatthorn a Supervisão científica e artística são exemplos de Supervisão clínica, embora se afaste delas para criar a sua própria versão: a Supervisão é centrada na aprendizagem, com o objetivo de assistir o professor e não avaliá-lo, muito embora o supervisor mantenha um controlo significativo no processo. Este autor centra o processo de Supervisão nas atividades de aprendizagem e na análise dos meios pelos quais o comportamento do professor facilita ou dificulta a aprendizagem dos seus alunos. Para este autor, o modelo de Supervisão clínica é, em suma, um modelo de assistência ao professor e o objetivo não é avaliá-lo.

b) modelo de desenvolvimento profissional cooperativo: o segundo modelo apresentado por Glatthorn é também designado por modelo de “supervisão colegial” ou de “pares” já que dois ou mais professores trabalham em conjunto o seu desenvolvimento profissional. Também aqui o objetivo da Supervisão não é avaliar.

c) modelo de desenvolvimento auto direccionado: resumidamente, podemos dizer que neste modelo é ao professor que cabe primeiramente desenvolver e controlar o processo, embora sempre monitorizado pelo supervisor, apesar do objetivo também não ser a avaliação.

d) modelo de monitorização administrativa: este modelo é apresentado como podendo ser alternativo ao modelo de supervisão clínica. Os seus objetivos tanto podem ser de acompanhamento ao professor como de avaliação.

Quadro 3 - Modelos de McGreal

Modelos de normas comuns	Modelos do estabelecimento de objetivos	Modelos de produto	Supervisão clínica	Modelos artístico-naturalista
Nenhum citado	Iwanicki	Popham e McNeil	Cogan, Goldhammer Acheseon e Gall, Boyan e Copelan	Eisner Sergiovanni

(Adaptado de Oliveira-Formosinho 2002, p. 48)

Os modelos de Supervisão de McGreal apresentados variam entre a avaliação e a assistência ao professor. Este autor apresenta cinco famílias de modelos: a) modelos de normas comuns; b) modelos do estabelecimento de objetivos; c) modelos de produto; d) modelos de supervisão clínica e d) modelos artístico-naturalista.

O enfoque destas cinco famílias de modelos (Oliveira- Formosinho, 2002, p. 47) é o processo de ensino em que o professor é um participante passivo no processo da Supervisão, sendo a observação sinónimo de avaliação.

a) modelos de normas comuns: neste modelo, a Supervisão é predominantemente avaliativa, pois o supervisor detém quase exclusivamente o controlo do processo, remetendo o professor para uma posição de menor participação. *Os modelos de normas comuns são os mais frequentemente utilizados nas escolas. O enfoque deste modelo é o processo de ensino (idem, ibidem).*

b) modelos do estabelecimento de objetivos: neste modelo de Supervisão há alguma flexibilidade conferida ao professor, tendo o supervisor por objetivo apoiar o professor. Os objetivos são organizados por prioridades, segundo determinados critérios de importância e é estabelecido um acordo relativamente aos resultados esperados.

c) modelos de produto: este modelo centra-se em resultados especificados e tem por base medidas de desempenho dos alunos/formandos a nível de comportamentos, competências, atitudes e conhecimento das matérias. O seu enfoque centra-se apenas nos resultados do desempenho dos formandos.

d) modelo de supervisão clínica: este modelo centra-se no processo de ensino, mais do que nos resultados, e visa unicamente dar assistência, ajudar e não avaliar o desempenho do professor. É de registar aqui uma aproximação a Garman, na medida em que remete para a

perspetiva colegial na relação entre supervisor/professor, sendo este a decidir qual o caminho a seguir no processo de Supervisão.

e) modelos artístico-naturalistas: neste modelo o foco é sobre resultados não especificados, utilizados para ajudar os professores a desenvolver os seus próprios talentos.

Este modelo contrasta com os modelos de estabelecimento de objetivos e de produto, na medida em que dá especial atenção à natureza imprevisível do ensino.

Quadro 4 - Modelos de Pajak

Original	Humanístico-artístico	Técnico-Didático	Desenvolvimental/Reflexivo
Goldhammer Cogan Mosher e Purpel	Blumberg Eisner	Acheson e Gall Hunter Joyce e Showers	Glickman Garman Shön Costa e Garmston Zeichner e Liston Smyth Bowers e Flinders Retallick

(Adaptado de Oliveira-Formosinho 2002, p. 51)

De referir que este autor apresenta, segundo Oliveira-Formosinho (2002), uma das mais completas discussões dos modelos existentes no campo da Supervisão. No entanto, o seu trabalho está limitado aos modelos classificados como “Supervisão clínica”.

a) modelo original: este modelo de Pajak inclui os modelos de Supervisão clínica de Goldhammer, Cogan, Mosher e Purpel. O objetivo da Supervisão clínica centra-se no apoio ao professor, (assistir) e, gradualmente, aumentar a capacidade deste se auto supervisionar. A Supervisão visa, neste modelo, a melhoria de desempenho do professor e não a sua avaliação.

b) modelo humanístico-artístico: Pajak refere dois modelos que se inserem nesta categoria: o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg e a abordagem artística de Eisner (já referido). Estas abordagens opõem-se aos estilos mecânicos e burocráticos da Supervisão dos anos setenta, aos quais o autor manifesta a sua aversão, criando mesmo a expressão “guerra-fria” para descrever a relação tradicional supervisor/professor. É por esta razão que o autor privilegia a qualidade das relações humanas, defendendo a ideia de trabalho e partilha de grupo para a melhoria das práticas.

c) modelo técnico-didático: este modelo é contrário ao anterior, porquanto aqui o conhecimento é detido e controlado por especialistas. O papel do professor/formando é passivo. Ligados a este modelo, Pajak cita nomes como Acheson e Gall, Hunter, Joyce e Showers.

d) modelo desenvolvimental/reflexivo: neste modelo de Supervisão, Pajak inclui vários conceitos: a Supervisão desenvolvimental de Glikman, o modelo de treino cognitivo de Costa e Garmston, a visão da prática reflexiva de Schön, Zeichner e Liston, cuja concepção da prática profissional assenta na capacidade do professor para aprender, partindo da experiência, e refletindo criticamente sobre as suas próprias ações, para retirar dessa reflexão sobre a sua prática mais conhecimento.

Quadro 5 - Modelos de Sergiovanni e Starratt

Supervisão Clínica	Supervisão colegial	Supervisão autodirecionada	Supervisão informal	Supervisão baseada na pesquisa
Cogan e Goldhammer	Nenhum citado	Nenhum citado	Nenhum citado	Nenhum citado

(Adaptado de Oliveira-Formosinho 2002, p. 58)

Estes autores apresentam cinco opções para a Supervisão escolar: Supervisão clínica; Supervisão colegial; Supervisão auto direcionada; Supervisão informal e Supervisão baseada na pesquisa. A sua opinião é que o professor deve ter um papel preponderante nas decisões sobre as opções que mais se adaptam às suas necessidades. Assim, os supervisores desempenham vários papéis resultantes das opções dos professores, devendo prevalecer um bom clima de diálogo entre supervisor e formando. A melhor forma de exercer a Supervisão é, neste contexto, através do conhecimento e reconhecimento profissional da prática.

Quadro 6 - Modelos de Tracy e MacNaughton

Modelo orientado para meios		Modelo orientado para objectivos		Modelo orientado para o professor
Tradicional	Neotradicional	Objectivos educacionais	Objectivos de desempenho	
Nenhum	Hunter, Minton	McNeil	Redfern, Iwanicki	Cogan, Goldhammer, Boyan e Copeland

(Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2002, p. 62)

Estes autores apresentam três modelos: o modelo orientado para objetivos; o modelo orientado para meios e o modelo orientado para o professor.

a) modelo orientado para objetivos: neste modelo o objetivo é auxiliar o professor a transmitir a sua instrução de modo a que os alunos atinjam os objetivos educacionais. Por isso, o professor eficiente é aquele que define objetivos educacionais para os seus alunos e, através das suas práticas, os atinge. Os quatro passos fundamentais deste modelo são: 1º, reunião de pré-observação; 2º, observação; 3º, análise e estratégia e 4º, reunião de pós-observação. De notar que estes passos são paralelos aos da observação clínica de Cogan e Goldhammer, pois também aqui há um planeamento *de tipo colegial*, seguido de observação para recolha de dados e análise por parte do supervisor (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 51).

b) modelo orientado para meios: neste modelo o enfoque da Supervisão recai sobre os meios ou estratégias que o professor utiliza para obter os resultados pré-definidos, partindo do pressuposto de que há uma relação causa/efeito entre as estratégias delineadas e a aprendizagem dos alunos.

c) modelo orientado para o professor: ao contrário dos modelos anteriores, aqui nada está estabelecido e o objeto da Supervisão é definido pelo professor e não pelo supervisor. Há uma aproximação aos modelos clínicos de Garman e da Supervisão clínica de Cogan e Goldhammer, Glatthorn e Pajak. A relação entre supervisor e professor é colegial, baseada na confiança entre ambos. É ao professor e não ao supervisor que cabe orientar a sua ação.

Como constatamos, o modelo de Supervisão clínica é referido pelos vários autores, ainda que tratado de forma muito diferente. Assim, pode ser visto quer como um modelo distinto dos demais, quer como um conceito abrangente, a partir do qual derivam muitos modelos, sendo que as versões originais de Cogan e Goldhammer de Supervisão clínica parecem, segundo Oliveira-Formosinho (2002), apresentar todas as condições para serem consideradas um modelo. Para Cogan e Goldhammer a Supervisão tem por objetivo ajudar o

professor a desenvolver a sua competência profissional, visa aconselhar, assistir e não avaliar o professor e partem dos seguintes pressupostos sobre Supervisão clínica:

- o professor é quem lidera o processo de ensino, com vista ao seu desenvolvimento pessoal;

- existência de interação e confiança mútua entre supervisor e professor para o crescimento pedagógico;

- o supervisor deve observar os comportamentos do professor, a sua interação com os alunos no ambiente real da aprendizagem em sala de aula.

Em suma, a Supervisão clínica é vista por todos os autores aqui mencionados como um dos principais estímulos da teoria, investigação e prática da Supervisão. O seu principal legado, segundo Anderson (1982) *poderia ser a sua ênfase no trabalho direto com os professores, no sentido de melhorar o ensino* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 72).

Por estas razões, a Supervisão clínica tem originado muitas reflexões relativamente à “arte e à ciência” da Supervisão, compelindo *os investigadores e os profissionais a considerarem a necessidade de modelos e abordagens de supervisão novos e integrados* (*ibidem*, p. 72).

Descritos os modelos de Supervisão mais utilizados, importa, para finalizar, referir genericamente o ponto em que se encontra a atividade de Supervisão na atualidade, ainda ancorados em Oliveira-Formosinho (2002).

As constantes transformações verificadas no ensino levaram também os estudiosos na área da Supervisão a repensar este conceito, bem como a sua prática.

Na atualidade, a Supervisão, tal como a aprendizagem, parte do pressuposto que não se deve confinar ao espaço da sala de aula, nem limitar-se ao processo de formação inicial de professores. A Supervisão deve realizar-se num ambiente de cooperação e partilha entre todos os elementos do processo educativo: professor/supervisor, professor/professor/ e professor/alunos. O professor é visto como um gestor, facilitador de aprendizagens e não como um mero transmissor de conhecimentos.

A Supervisão é vista como instrumento de formação, inovação e mudança, numa Escola entendida *como organização em processo de desenvolvimento e (re) qualificação* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13).

A mesma autora, sustentada em investigadores como Cross (1981), Kidd (1973), Knowles (1980) e Knox (1977) refere que, no futuro, a Supervisão deve ser fundamentada na “androgogia”, isto é, a investigação que reconhece a capacidade dos adultos para

funcionarem como aprendentes ao longo do seu ciclo vital. Sustenta, ainda, que a maioria dos adultos é capaz de se autodirigir e de assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem.

Sugere que a Supervisão eficaz dos futuros modelos de Supervisão deve focar-se na aprendizagem (e não no ensino) e espera-se que todos os membros e não só os alunos se desenvolvam continuamente, independentemente do papel que desempenham. Assim, a avaliação não será tanto uma preocupação da Supervisão; esta tenderá a preocupar-se mais com a formação e desenvolvimento, aproximando-se das perspetivas reflexivas e desenvolvimentistas que muitos autores na atualidade já defendem.

Oliveira-Formosinho (2002), suportada por estudos de vários autores (Barth, 1990; Fullan, 1990; Johnson & Johnson, 1987), refere que os adultos crescem e aprendem melhor num ambiente que, simultaneamente, estimula ou exige e promove a colaboração e cooperação das relações interpessoais positivas como suporte social e de autoestima.

Resumindo, a Supervisão do futuro deverá centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, fornecendo, em simultâneo *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo.

Assim, a futura geração de modelos de Supervisão, segundo a autora em análise, deve fundamentar-se nas seguintes premissas:

a) a Escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida;

b) as pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se auto supervisionarem quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados;

c) os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças;

d) para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual as pessoas trabalham;

e) as pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros (*ibidem*, p. 84).

Oliveira-Formosinho (2002) relembra que estas premissas não representam uma cisão com os modelos anteriores, tomados como um todo; elas representam uma visão de Supervisão raramente encontrada na prática corrente. Seguindo esta linha de pensamento, a autora destaca o modelo ecológico de Supervisão que tem por base os seguintes elementos

fundamentais: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano; o reconhecimento da importância das interações e comunicação entre os contextos profissionalizantes, bem como a influência de outros contextos sociais e culturais, nos contextos profissionalizantes.

A autora baseia-se em Vieira (1993), Zuchner e Schön, (1998), para reforçar a ideia de que o modelo ecológico de Supervisão visa o apoio à formação e que esta deve contemplar várias dimensões: o currículo, o processo de ensino, a sala de aula, a Escola, a sociedade e a cultura, porquanto a Supervisão não se desenvolve *num laboratório asséptico*, mas no contexto de uma instituição educativa permeável a outros valores, crenças, normas e saberes.

Corroborando Oliveira-Formosinho (2002), relembremos Alarcão e Tavares (2003), que referem que os modelos existentes não devem ser estanques, devem interpenetrar-se, permitir criar novas abordagens, e que a sua utilização deve estar em consonância com as necessidades do indivíduo ou da organização, (*numa linha autonomizante*) e com os valores, entendimentos e convicções acerca do ensino e da Supervisão.

Para terminar, transcrevemos a opinião de Alarcão e Tavares (2003, p. 156), com que encerram a obra *Supervisão da Prática Pedagógica*:

A supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas, assumindo-se como campo de acção e de saber multifacetado, deve recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico.

Relembremos, em Oliveira-Formosinho (2002) a metáfora dos modelos de Supervisão como “janelas”, (e não como “muros”) por nos parecer elucidativa e sintetizadora do que deve ser a Supervisão Pedagógica: um alargar de horizontes, a possibilidade de “uma outra visão” para abordar o mesmo problema.

No mesmo sentido vai também Sá-Chaves (2000, p. 35) ao afirmar que:

Ensinar e aprender são modos comunicacionais de um mesmo ato social, de uma mesma fenomenologia e admitem, entre si, não apenas uma perspectiva transmissiva e reprodutora, mas sobretudo dialógica e (re) construtiva de saberes científicos universalmente reconhecidos de saberes sociais e humanos culturalmente marcados.

Em suma, e em jeito de conclusão, constatamos que, de acordo com as opiniões dos vários autores acima referidos, a Supervisão do futuro tende para uma maior reflexão sobre as práticas, maior colegialidade e interação com todos os intervenientes no processo, tendo em conta o contexto, com vista a um melhor desenvolvimento das aptidões quer dos alunos,

quer dos professores, quer dos supervisores, sendo entendida como um processo formativo e não avaliativo.

1.3. Importância da Supervisão Pedagógica na formação profissional do docente

O contributo da Supervisão Pedagógica na formação e desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído, ao longo das últimas décadas, numa área das Ciências da Educação em franco desenvolvimento. Os seus estudos, investigações e reflexão, têm como objetivo, na prática, aumentar a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, promovendo a aprendizagem do supervisor, do supervisionado e, em simultâneo, dos alunos, dos resultados escolares, da Escola em geral. Estas investigações têm dado um contributo decisivo para o desenvolvimento e abrangência da Supervisão a todos os atores do processo educativo.

Se partirmos do pressuposto de que a atividade profissional de ensinar é uma atividade específica e, como tal, requer um conhecimento também específico, diferenciado (Roldão, 2007), que sustente e legitime a qualidade do desempenho, a reflexão neste ponto, visa tornar evidente o contributo eficaz da Supervisão Pedagógica para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento do profissional docente.

Tomando como certo que a carreira profissional docente *é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados* (Gonçalves, 2009, p. 23), reconhecemos com facilidade as suas potencialidades transformativas, a importância e o contributo da Supervisão Pedagógica na formação profissional do professor, desde que se prepara para entrar na profissão - estágio - até ao final da sua vida ativa.

A preocupação com esta questão tem sido uma constante ao longo dos tempos (mais notória nas últimas décadas) e de todos os governos nacionais (e europeus). Citamos, a título de exemplo, pequenos excertos/ideias de alguns intervenientes na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (Lisboa, 2007), aquando da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

António Nóvoa, um dos oradores, na sua intervenção sobre *O regresso dos professores*, refere-se ao consenso existente (embora na prática nem sempre se verifique) quanto à importância do desenvolvimento profissional dos professores, desde a formação

inicial até à formação contínua, à importância do professor reflexivo e à *importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão (...)* (*ibidem*, p. 22).

Maria do Céu Roldão (2007), outra das participantes, profere a sua intervenção: *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, referindo-se aos professores como *lifelong learners, vinculados pela natureza profissional do seu trabalho, ao imperativo da actualização e construção permanentes de conhecimento* (*ibidem*, p. 40). E à questão: “como se constrói o conhecimento profissional docente?”, Roldão (2007) responde que (...) *tal conhecimento se desenvolve sobre, na e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise e geradora de novas questões produtoras de conhecimento* (*idem, ibidem*).

Rui Canário (2007), na supracitada conferência, sobre a temática *Formação e desenvolvimento dos professores* e em jeito de conclusão sobre a temática da mesma, refere que, no que diz respeito aos dispositivos de formação de professores, é imperioso (entre outros) *reconhecer (...) a relevância e a centralidade de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica* (*ibidem*, p. 135).

É, pois, evidente (e objeto de estudo nacional, europeu e mundial) a preocupação com a formação dos profissionais da docência e com os mecanismos necessários a essa formação, nomeadamente com a importância de que se reveste a prática de Supervisão na “construção” deste profissional. Mas não poderia ser de outra forma, tendo em conta, como vimos constatando ao longo deste estudo, o papel relevante de que se reveste a atividade do professor na Escola e na sociedade atual.

No âmbito da educação e do ensino, a Supervisão da prática pedagógica realiza-se, na verdade, ao longo de toda a vida ativa do professor: começa por realizar-se no âmbito da formação inicial para aceder à profissão e, posteriormente, no âmbito da formação contínua.

Alarcão e Tavares (2003, p. 45), na mesma linha de pensamento, referem-se à Supervisão como uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos professores, referindo-se à sua importância como um processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem, a qual se tem centrado fundamentalmente na orientação da prática pedagógica, incidindo esta diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem que pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas acrescentam que o próprio supervisor ou orientador se enriquece pessoal e profissionalmente, porquanto, também ele se encontra em desenvolvimento e aprendizagem. Há uma dinâmica

recíproca e em espiral que se estabelece entre a Supervisão e o desenvolvimento e aprendizagem do professor, bem ilustrada pela figura 1.

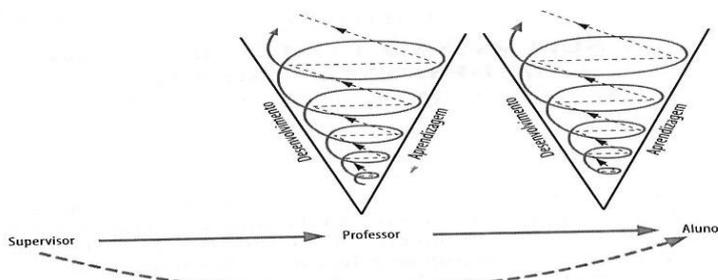


Fig. 5a – Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem

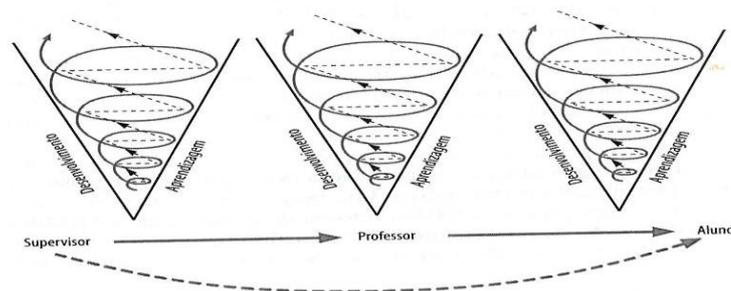


Figura 1 - Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem

(Adaptado de Alarcão & Tavares, 2003, p. 46)

Estes autores fazem questão de associar, sempre, o processo de Supervisão ao desenvolvimento e aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos como um processo que implica o envolvimento nessa aprendizagem de todos os intervenientes, num clima estimulante e favorável à sua realização. Reconhecendo que cada um dos implicados no processo de Supervisão se encontra em diferentes estádios de desenvolvimento, aqueles autores referem que, *desde o começo, o ser humano está a construir as suas estruturas de adulto e que essa construção, a adulez, se prolongará até ao fim da vida (ibidem, p.49)* e veem a Supervisão como um processo *intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas (ibidem, pp. 41- 42)*.

A esta ideia de adulto em desenvolvimento, acrescentam o princípio de que, ao aprender a ensinar, o professor se encontra ele próprio numa situação de aprendizagem e que também o supervisor, como adulto em desenvolvimento, ao ajudar o professor a aprender, adquire novos conhecimentos e se desenvolve.

Estes três conceitos são bem elucidativos da importância da Supervisão na formação e desenvolvimento profissional do professor, quer na formação inicial, quer em qualquer momento da sua carreira. Ademais, a ideia de Supervisão como contexto de desenvolvimento

do professor aparece claramente em Alarcão e Tavares (2003), pela referência exhaustiva a vários autores que têm abordado a questão do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Este conceito de Supervisão de professores como desenvolvimento profissional e humano é também desenvolvido em Sá-Chaves (2000) ao referir *o desenvolvimento do próprio professor nas suas dimensões pessoal e profissional, justificando o tratamento desta temática a uma luz ecológica (...) pela influência que os contextos exercem na activação do potencial do desenvolvimento* (p. 143).

Esta autora recorre ao modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979;1993) para melhor

compreender as dinâmicas operantes no contexto da supervisão que, como acentuámos, visa o desenvolvimento do estagiário, em formação inicial, ou do professor, em formação contínua, e sobretudo a dinâmica do processo sinérgico de interacção sujeito-mundo na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento. É essa forma de olharmos a supervisão que apelidamos de Supervisão numa perspectiva ecológica (Sá-Chaves, 2000, p. 144).

Desta concepção de Supervisão importa, por um lado, frisar a importância da Supervisão no desenvolvimento ao longo de todas as etapas da vida do professor e, por outro, a importância dos contextos, pois tal como os sujeitos, também eles são “dinâmicos e interativos” nesse processo de desenvolvimento.

A autora conclui que:

sobre o desenvolvimento em formação supervisionada (...) A experienciação pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreensiva das percepções obtidas, é necessária à transformação de um aluno em professor, ou ao desenvolvimento profissional do professor (*ibidem*, p. 149).

Também em Alarcão e Tavares (2003) encontramos a mesma perspectiva de Supervisão e a importância dos contextos na formação dos professores, embora estes autores se refiram, sobretudo, ao processo em que os professores estão em formação inicial.

Com efeito, os citados autores reportam-se ao professor em formação inicial e destacam a importância do processo de Supervisão para o seu crescimento e desenvolvimento como forma de o ajudar a desenvolver-se para melhor intervir no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Com o objetivo de realçar a importância da Supervisão na formação e crescimento (*growth*) no desenvolvimento humano que, no sentido qualitativo, provoca nos adultos, destacam que, quer o supervisor, quer o formando ou professor-

estagiário, são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender. Mas, *no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de supervisão, destacamos com particular ênfase o professor estagiário que se encontra ainda em formação...*(*ibidem*, p. 53).

Suportados em estudos de autores internacionais, Butler (1985), Glassberg e Sprinthall (1980) e Howard (1983) e nacionais como Ralha Simões (1995), Alarcão e Tavares (2003) referem que todos convergem na mesma ideia sobre Supervisão e desenvolvimento: todos os elementos envolvidos no processo de Supervisão continuam em desenvolvimento e formação. E concluem: *desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender, e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade não apenas o objetivo fundamental das actividades de supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar* (idem, *ibidem*).

E sendo certo que supervisor e formando são adultos já desenvolvidos física, biológica, psíquica e socialmente, dotados de capacidades e conhecimentos específicos *psicopedagógicos e técnico-didáticos*, todos estão no processo de Supervisão a enriquecer a sua formação, a desenvolver-se como profissionais (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste processo, o supervisor, professor com mais experiência, é visto como um colega que ajuda na formação, estabelecendo uma relação cordial, de diálogo permanente, empática e solidária que, através de uma *reflexão mútua permita ao formando desenvolver um conjunto de skills que o levam do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59). A ajuda do supervisor neste diálogo “afetivo-relacional”, a observação da prática pedagógica e a reflexão sobre a mesma, permitirão ao formando ultrapassar as dificuldades e tornar-se um bom profissional.

Em suma, *é nesta dialética que o supervisor e o formando cumprem as suas funções e continuam a desenvolver-se e a aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais actores e dinamizadores* (*ibidem*, p. 60).

É notória a relevância dada por estes autores ao contributo da Supervisão na formação, conhecimento e desenvolvimento do professor ao longo da vida, realçando, sobretudo, o novo conhecimento resultante dessa prática e que *possibilita novas aprendizagens e estratégias de intervenção* (*ibidem*, p. 61). Tal desenvolvimento permite ao profissional a evolução positiva das suas capacidades educacionais, dotando os professores do “tato pedagógico”, conhecimento e destrezas necessários a uma prática segura e eficaz.

A Supervisão pressupõe, pois, um trabalho continuado na formação inicial e na formação contínua de professores, daí a ideia de *processo*, envolvendo uma relação entre supervisor e professor de plena colegialidade e reciprocidade, que implica interação, trabalho colaborativo, entreajuda, reflexão e partilha de conhecimentos, técnicas e saberes. Esse conhecimento, e o enriquecimento daí resultante será tanto maior e mais eficaz, quanto mais integralmente se conseguir estabelecer essa relação de entreajuda, em que o supervisor é um colega que, colaborando e refletindo, ajuda a evoluir, a formar, e também ele evolui profissionalmente.

Sá-Chaves (2000) corrobora este princípio ao referir o efeito e a importância da formação resultante da Supervisão Pedagógica, porquanto ao implicar cada um dos elementos numa reflexão sobre os problemas está, na verdade, a refletir-se sobre a ação conjunta e, desse exercício, resultam outros modos de atuar mais conscientes, *num (re) aprender progressivamente mais esclarecido e num crescimento mais gratificante quer pessoal quer profissionalmente*, frisando a autora que a *mudança individual é condição absolutamente necessária mas nunca suficiente para a mudança global* (p. 38).

A autora defende a Supervisão de todas as funções e intervenientes no processo educativo para que, todos e cada um ajustem continuamente as estratégias, por forma a tornar a prática pedagógica aberta, flexível e, por isso, dinâmica e transformável e transformadora de cada indivíduo. Neste sentido, reforça a sua convicção quanto à Supervisão e *quanto à importância que a prática e a reflexão sobre ela detêm nos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes profissionais* (*ibidem*, p. 133).

A ideia de Supervisão e a sua importância na formação, traduz-se, assim, no alargamento da relação didática e dual supervisor-supervisado e na perspectiva de que o conhecimento pessoal se reconstrói continuamente em função da capacidade para processar e relacionar o conhecimento que já se detém com novos conhecimentos adquiridos. Sá-Chaves (2000, p. 128) conclui que cabe à Supervisão (*auto e hétero*) a *gestão desses processos*. Em suma, *a supervisão não se restringe à possível (trans) acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida* (*ibidem*).

Pede-se à Supervisão e ao supervisor ajuda e apoio ao formando (professor em início de carreira), mas também ao longo de toda a sua vida profissional, com vista a atingir um maior grau de desenvolvimento e formação por forma a torná-lo melhor profissional, para

que os seus alunos também aprendam e se desenvolvam melhor, para alcançarem melhores resultados. Desta forma, a Supervisão Pedagógica e o supervisor devem ser vistos numa perspectiva formativa e de formação do próprio professor, e o papel do supervisor deve ser entendido como promotor de um processo facilitador de uma relação mútua de confiança em que o professor é um participante ativo e responsável pelo e no seu processo de desenvolvimento (Maio, Silva & Loureiro, 2010, pp. 38-48).

Alarcão (in Prefácio de Vieira 1993, p. 33) refere que, no processo de Supervisão, a ação supervisiva deve ser encarada sempre no seu sentido formativo e não classificativo.

No mesmo sentido vão Alarcão e Roldão (2008, p. 56) ao defenderem que:

A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...). Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas na diversidade estratégica é possível detectar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva (Alarcão & Roldão, 2008 in Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 42).

Nesta perspectiva, entende-se que o professor, ao refletir sobre a sua ação, ao analisar a sua prática pedagógica, está a fazer auto supervisão, criando um processo de maior consciencialização sobre o “eu” e a sua prática que se traduzirá num crescimento profissional.

Mas esta ação sobre o “eu” não promove apenas o desenvolvimento pessoal e profissional do professor individualmente; ela vai refletir-se, obrigatoriamente, no *contexto das escolas, onde os professores exercem a sua praxis*, também elas *organizações aprendentes*. É neste sentido que apontam os estudos mais recentes, segundo Maio, Silva e Loureiro (2010) quando afirmam que (...) *ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor* e acrescentam que a Supervisão deve abranger todas as estruturas da Escola, todos os participantes *desse processo pedagógico*, frisando o *reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vectores de mudança dos contextos sociais* (ibidem, p. 38).

É também neste sentido que vai Nóvoa (2007, p. 27) ao referir que *o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados*.

Também nós, agentes que somos do processo de ensino/aprendizagem, corroboramos esta afirmação. Parafraseando Hemingway, concordamos que *nenhum homem* [professor,

dizemos nós] *é uma ilha, sozinho em si mesmo* e, por isso, o seu trabalho e o ser que ele é, como pessoa e como profissional, têm fortes reflexos no contexto da organização em que se insere - a Escola.

Sá-Chaves (2000) refere a mesma ideia quando afirma que *na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interação que ocorrem nos micro-sistemas, sobretudo no microssistema designado como local de trabalho e as relações com as variáveis nele introduzidas* (p. 149).

Concluimos, pois, com a constatação de que muitos são os estudos que confirmam a importância da Supervisão Pedagógica na melhoria da formação dos professores, quer em início de formação, quer ao longo de toda a carreira e as suas implicações na qualidade da Escola e do ensino, ponto que abordaremos a seguir.

1.4. Da supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial de professores à formação contínua

A formação inicial e a formação contínua têm sido consideradas como duas etapas diferentes na formação de professores e não como etapas que se completam. Porém, atualmente, face à preocupação com a formação ao longo da vida, a formação de professores não se pode limitar à formação inicial, devendo constituir-se, isso sim, como a etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional (Formosinho, 2009, p. 147 in Moreira, 2011, p. 18).

Apresentaremos, neste ponto, de forma resumida, o entendimento de diferentes autores sobre conceitos e definições de formação inicial e formação contínua, bem como os princípios e objetivos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) acerca destes dois tipos de formação.

Estela (2002) define formação inicial de professores como *o início de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada* (Estela 2002, in Moreira, 2012, p. 18). Esta autora refere no seu estudo que não tem havido ao longo das últimas décadas mudanças significativas na formação inicial de professores, continuando estes a serem formados de acordo com “velhos modelos” e socorre-se de outro autor, Campos (2002), para concluir que, em Portugal, a formação inicial de professores continua a privilegiar dois modelos:

- o modelo académico que valoriza o conhecimento teórico em todas as disciplinas académicas, em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino;
- o modelo técnico que valoriza o treino prático para aquisição de técnicas básicas de ensino, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico, tendo como conhecimento a imitação e seguimento dos modelos do mestre.

Este autor critica estes modelos por não apresentarem a dimensão total necessária ao exercício da profissão docente, bem como o alheamento da complexidade e mutação do ensino e do papel do professor e o desfasamento entre teoria e prática (Campos, 2002, in Moreira, 2012, p. 17).

Mesquita, Formosinho e Machado, (2012, p. 59) referem a formação inicial como *um momento crucial e transformador da vida de um aluno/futuro professor, configurando-se*

esta como um conjunto de relações dialéticas e de interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo formativo, sobretudo em momentos supervisivos.

Canário (2002) refere-se à formação inicial como uma fase da vida dos professores em que estes *aprendem a sua profissão nas escolas e (...) que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência* (Canário, 2002, p. 2 in Machado, 2012, p. 17).

Vieira, (1995,) refere-se à formação inicial como o momento em que o supervisor deverá ter um papel de mediação entre o supervisando e o contexto de formação, criando o supervisor situações que levem a uma interação verdadeiramente educativa e que propiciem *a comunicação, a negociação, a argumentação e actuação estratégica dos interlocutores* (Vieira, 1995, p. 56 in Gonçalves, 2009, p. 29).

Para Formosinho (2001), a Supervisão da prática Pedagógica em formação inicial tem por objetivo a iniciação dos futuros professores no mundo da prática, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências necessárias a um desempenho adequado e responsável.

Alarcão e Roldão (2009), sublinhando a importância da formação inicial, referem que é essencial que o professor estagiário se prepare bem relativamente aos conteúdos a lecionar, alicerçado num diálogo aberto com os supervisores, para que a autoconfiança se instale. Também Ribeiro e Queirós (2010) citam aquelas autoras para referir que, nos últimos anos, *a supervisão conheceu um desenvolvimento assinalável (...) onde foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação, dinamizando processos heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional* (Alarcão & Roldão 2009, p. 15 in Ribeiro & Queirós, 2010, p. 87). E concluem que o supervisor tem aqui um papel fulcral atuando numa *dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto-formativa* (*ibidem*, 2010, p. 91).

Se é certo que na formação inicial de professores (o estágio) e nele a prática de Supervisão Pedagógica representa um momento marcante na sua trajetória profissional, pelos efeitos que gera no desenvolvimento de processos de inovação e técnicas para concretizar a sua prática profissional nesta fase inicial da sua carreira, também é verdade que a prática de Supervisão não pode limitar-se a esta fase, como referem vários autores:

Reconhecida como uma possibilidade de aprendizagem entre profissionais que se encontram em diferentes fases da sua carreira (Huberman,1989), a supervisão pedagógica, com enfoque na reflexão sobre as práticas (Sá-Chaves, 2000; Vieira, 2009) constitui um meio para a promoção de processos curriculares inovadores e para o desenvolvimento profissional (Ferreira & Fernandes, 2013, p. 2621).

Em suma, a Supervisão da prática Pedagógica é uma experiência fundamental nos contextos de formação inicial de professores, dando aos formandos a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos científicos aprendidos, mas é imprescindível que os momentos de Supervisão se caracterizem *por relações interpessoais, dinâmicas e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem (...)*. Pretende-se, com elas, maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem (Alarcão & Tavares 1987, pp. 85-86, in Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 40).

Assim, a formação de professores, por constituir um dos alicerces imprescindíveis na sociedade, deve ter por base uma atenção constante e investimento técnico, científico e pedagógico continuado, pois é à Escola e aos professores que a sociedade atribui a tarefa e a responsabilidades de formar e educar cidadãos, desde a educação pré-escolar até ao ensino universitário.

Se a formação inicial se constitui como um momento crucial na carreira de um professor, onde a Supervisão Pedagógica é imprescindível para se aceder à profissão, é importante que a prática da Supervisão realizada entre pares, bem como a auto supervisão se institua como prática corrente, sem intenções de controlo, nem hierarquias, como formação contínua, na vida de um professor. A formação contínua é, pois, essencial para que o professor possa dotar-se de “ferramentas”, estratégias e aprendizagens que lhe permitam encontrar uma resposta eficaz aos problemas que, na prática do dia-a-dia lhe vão surgindo, e para os quais não há receitas prévias.

A Supervisão de professores, no âmbito da formação contínua, é entendida como:

supervisão “sinérgica” segundo Janosik e Creamer (2003) ao referi-la como um processo que visa responder às necessidades de desenvolvimento dos formandos e da própria organização, numa relação “dual em que supervisor e supervisando têm que aprender a utilizar confluências de energias e de esforços e uma comunicação bi-lateral com enfoque nas competências e metas necessárias ao desenvolvimento interpessoal e construtivo de todos os sujeitos envolvidos (Janosik & Creamer 2003, in Gonçalves, 2009, p. 29).

Para Nunes (2000):

a formação contínua[...] deveria ajudar a colmatar o isolamento dos professores, estimulando o trabalho cooperativo, pelo que se assiste, por toda a Europa, a um movimento crescente que advoga a formação centrada na escola e nas práticas profissionais dos professores (Nunes, 2000, p. 18, in Machado, 2012, p. 26).

Alarcão e Tavares (2003, p. 118) defendem, no âmbito da formação contínua, um modelo de Supervisão que *atua de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas*. Defendem uma relação autêntica entre colegas que, *na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança* (ibidem, p. 119). Este tipo de Supervisão visa, acima de tudo, a melhoria da atividade profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, associada sempre ao processo de desenvolvimento profissional do professor.

Apresentamos, seguidamente a LBSE, Capítulo IV (adaptado ao objetivo do nosso trabalho), para corroborar o que já antes foi referido: que os dois momentos são apresentados, no normativo legal, de forma autónoma, com objetivos distintos, visando também momentos distintos da formação do professor.

A propósito dos princípios gerais, sobre a formação de educadores e professores, a LBSE estabelece, no seu art.º 30º e 31º, que:

“1. A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;

(...)”.

Em particular, o art.º 31º da LBSE regula a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

“ 1. Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e de ensino.

(....).

3. A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimento de ensino universitário”.

Relativamente à formação contínua, suportados pela LBSE, destacaremos o Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro que estabelece os princípios e objetivos da Formação contínua:

“Formação contínua: Artigo 3º

Princípios: A formação contínua dos docentes :

a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;

(...)

d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;

(...)

g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.”

O mesmo Decreto - Lei estabelece no seu “Artigo 4º os objetivos da Formação contínua:

“Artigo 4º: Objectivos:

A formação contínua tem como objetivos promover:

a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e eficácia;

b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

(...)

e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.”

Apesar de haver ainda muito caminho a fazer nas Escolas, e de ser necessário retirar à prática da Supervisão alguma carga negativa relacionada com a avaliação, importa registar que, na atualidade, a Escola e os professores têm cada vez mais consciência da necessidade da prática da Supervisão em formação contínua e que ela está já em curso em muitas Escolas.

Concluindo, podemos afirmar que a prática da Supervisão, quer no contexto de formação inicial, quer no âmbito da formação contínua tendem, na atualidade, para uma conceção democrática da Supervisão, valorizando a aprendizagem em colaboração e a

reflexão, como fatores de formação e desenvolvimento, geradores de novos conhecimentos, criando mecanismos e estratégias de autoconhecimento e auto supervisão, que levem à criação de uma comunidade *reflexiva e aprendente* criando um ambiente afetivo-relacional propiciador de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos os que nela desenvolvem a sua atividade (Ribeiro & Queirós, 2010, pp. 99-100).

1.5. Supervisão Reflexiva como promotora do desenvolvimento profissional do docente

Na sociedade atual, aberta e global, também chamada do conhecimento, a Escola já não detém o monopólio do saber, nem o professor é o seu único transmissor. A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos utilizar melhor os recursos postos à nossa disposição. Numa sociedade que aprende e se desenvolve, todo o indivíduo é um ser aprendente ao longo da vida, sempre em busca de novos conhecimentos e, por isso, se questiona (Alarcão & Tavares, 2003).

Se a ênfase é colocada no sujeito que aprende ao longo da vida, e porque também o *professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento* Alarcão e Tavares (2003), também ele tem de se considerar num constante processo de auto formação e de identificação profissional. Cabe-lhe o desafio de, não só ajudar a desenvolver nos seus alunos a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, de partilha e confronto de ideias, o espírito crítico e a capacidade de questionar, mas adotar, ele próprio, estes princípios de auto questionamento e reflexividade na sua prática profissional. É esta a postura de um professor reflexivo.

A noção de professor reflexivo tem por base, como vimos referindo, a corrente reflexiva introduzida pelo pensamento do pedagogo americano Donald Schön, para quem a formação assenta numa reflexão dialogante sobre o que é observado e experienciado, conduzindo a uma reflexão que dará origem à construção ativa de um conhecimento consciente, porque refletido. Defende o princípio do *aprender a fazer fazendo*. Baseia-se, assim, na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano e lhe dá a possibilidade de questionar uma determinada realidade. Esta atitude de *prática reflexiva traduz-se, (...) segundo Schön (1992), numa reflexão na acção e, (...) numa reflexão sobre a acção* (Alarcão, 1996, p. 83).

Nas teorias de Schön o professor é perspectivado como *um prático reflexivo*, em que a reflexão é feita em três momentos distintos da ação: *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão acerca da ação*. A reflexão na ação ocorre durante a prática docente; a reflexão sobre a ação ocorre quer antes, quer depois da prática docente, envolvendo um trabalho sistemático de análise, e reconstrução do processo de ensino/aprendizagem; a reflexão acerca da ação é considerada a mais importante, pois representa uma atitude reflexiva mais vasta

sobre a prática docente, geradora de novas aprendizagens e evolução do professor (Day, 2001, in Lopes, 2013, p. 35).

Esta atitude reflexiva permite, assim, criar professores mais autónomos na sua atividade, dado que são críticos e vigilantes no seu dia-a-dia, em relação aos papéis que desempenham, pois auto questionam-se, isto é, supervisionam a sua prática diária, o seu modo de ser professor, o que lhes permite um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

A ideia de professor reflexivo, cujo conceito se alargou à ação dentro da Escola e à própria Escola, gerou expressões como “Supervisão reflexiva” ou “professor reflexivo”, muito em voga na Escola atual.

Introduzido nos anos 80 nos Estados Unidos por Dewey, este conceito foi fonte de inspiração para muitos estudiosos do tema como Donald Schön, Zeickner e, entre nós, sobretudo Alarcão, pioneira deste conceito que abriu caminho para outros investigadores da atualidade (como Nóvoa, Roldão, Formosinho, Vieira, Moreira...).

A teoria de Dewey assentava na convicção de que o ensino era excessivamente teórico, havendo um *deficit* de trabalhar e refletir sobre as práticas para, refletindo, aprender e descobrir como fazer. Esta reflexão sobre as práticas tinha por objetivo que os professores pudessem desenvolver “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão, devendo, para isso, o “formador” possuir determinadas qualidades, entre as quais se destacam a abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo. Tais características permitir-lhes-ão uma postura analítica da sua atuação (Alarcão & Tavares, 2003).

Schön seguiu a linha de pensamento de Dewey, fazendo a apologia da reflexão sobre a prática pedagógica, defendendo que *a formação do futuro profissional inclui uma forte componente de reflexão a partir de situações reais* (Alarcão, 1996, p. 8).

Schön defende que só a componente profissional prática permite ao formando/professor uma perceção real do mundo do trabalho e dos seus problemas, numa *reflexão dialogante sobre o observado e o vivido que o conduz à construção ativa do conhecimento na acção, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo (learning by doing)*, (*ibidem*, p. 13).

Conceitos como *conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção*, são, como acima referimos, largamente desenvolvidos na sua obra e valorizados no contexto atual da Supervisão Pedagógica. Tal valorização resulta da convicção de que a análise/reflexão sobre a atividade profissional dos professores reforça-lhes as competências, revaloriza o “novo” conhecimento que brota dessa prática inteligente,

porque consciente e refletida, constituindo-se como um fator formativo e de desenvolvimento profissional. Assim, o *aprender* é um processo ativo de assimilação e de reconstrução do conhecimento e da experiência que sustenta a transformação/evolução da pessoa (Roldão, 2007). A Supervisão reflexiva deve alicerçar-se na *reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional* (idem, p. 26).

No mesmo sentido vai Alarcão (1996) referindo-se à Supervisão como um processo de metacognição, e que todos,

Supervisores, professores e futuros professores devem eles próprios desenvolver estratégias de pensar e (de pensar sobre o pensar). Supervisionar, deverá ser um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor, o supervisor, os alunos. [O professor] deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado (...) (ibidem, p. 94).

Os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre *tudo o que fizeram, fazem ou venham a fazer, perspectivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico*. (idem, ibidem). Ou seja, ao refletir sobre o seu trabalho, o professor reflexivo deverá ser um crítico de si mesmo, face aos diferentes papéis que desempenha.

Em suma, neste conceito de professor reflexivo, e parafraseando Einstein “O importante é não parar de questionar”.

Fica assim claro que, ao envolver os professores na sua própria formação, (inicial ou contínua) o supervisor reflexivo permite ao formando munir-se de uma competência profissional que lhe permita desenvolver esta atitude ao longo de toda a sua vida ativa e que tal se traduza num processo de desenvolvimento constante ao longo da sua carreira. Ou seja, a dinâmica da Supervisão deve continuar através da auto supervisão e/ou da Supervisão colegial, entre pares. Neste sentido, ao adotar uma atitude de Supervisão, o professor deve, fundamentalmente, interagir, ajudar, questionar, sugerir, encorajar (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, para Alarcão e Tavares (2003) *o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica* (p. 119).

Também Moreira (2009), suportada em vários autores (Sá-Chaves, 2002, Vieira, 2006 e Alarcão & Roldão, 2008) refere que as atuais tendências supervisivas tendem a atribuir à Supervisão uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, colegial e horizontal, que proporcionem o desenvolvimento de mecanismos que levem à auto supervisão e à autoaprendizagem, bem como à criação de ambientes promotores de desenvolvimento e autonomia profissional (Moreira, 2009).

Importa referir que, este novo conceito de Supervisão, se baseia numa postura diferente do professor, pois se implica uma reflexão individual, mas também conjunta, implica também que o professor deixe de trabalhar sozinho e trabalhe colaborativamente, produzindo, desta forma, transformações em si mesmo, mas também nos outros (alunos, professores) e no contexto da organização como um todo.

Moreira (2009), na linha dos autores atrás mencionados, refere, ainda, a importância dos processos de auto supervisão de natureza intrapessoal, pois segundo a sua interpretação, o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, assume-se como supervisor das suas próprias práticas. Suportada pelas teorias de Duncan Waite, a autora vai mais longe, ao referir que a função da Supervisão em contextos pedagógicos deve instituir-se através da prática reflexiva como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas tendo, pois, implicações nos contextos da ação profissional do docente (*ibidem*).

Temos, assim, a reflexão e a Supervisão como um processo que leva à transformação pessoal e profissional do professor, tornando-o mais autónomo e consciente das suas práticas.

Ou seja, a Supervisão deve ser entendida como um processo de permanente questionamento e reflexão, base fundamental para compreender e problematizar o conhecimento, atitude que *enriquece o eu e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte* (Gonçalves, 2006, p. 105 in Ferreira & Fernandes, 2013, p. 2626).

A importância de uma atitude reflexiva e da prática da Supervisão na atividade do ser professor pode, quanto a nós, resumir-se nesta frase lapidar de Cortesão (2000, p. 37): *o ofício de ser professor exige reflexões sobre as práticas educativas* (Cortesão, 2000, p. 37, in Ferreira & Fernandes, 2013, p. 2626).

Este conceito de Supervisão reflexiva implica uma Supervisão horizontal, interpares. Moreira (2009), referindo Sá-Chaves (2002), Alarcão e Roldão (2008) frisa que este tipo de Supervisão:

só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança colectiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social educativa alargada (Moreira, 2009, p. 254).

É precisamente este tipo de Supervisão, que *atua de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas, (...) na clínica da sala de aulas*, constituindo-se como questionamento crítico, que há de ser *fonte de hipóteses de soluções e mudanças* porquanto a Supervisão visa *acentuar a dimensão ética, social política, crítica e transformadora da actividade dos professores* (Alarcão, 2003, pp. 118 -119).

Esta ideia de Supervisão reflexiva promotora do desenvolvimento como um conceito mais alargado, isto é, para além do individual, perpassa, pois, todos os autores, porquanto a ação supervisiva deverá constituir-se como um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor, refletir, autoavaliando-se, de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional, *tornando-se, assim, agente de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade* (Alarcão, 1996, p. 94).

Retomaremos, de novo, este conceito no capítulo 2, ponto 2.1, no âmbito da “Escola como organização que aprende”.

Capítulo 2 - A Escola como organização educativa

Introdução

As mudanças que se vêm operando na sociedade impõem novas formas de ser professor e de pensar a Escola. Com efeito, a revalorização da Escola como organização educativa tem-se revelado objeto de estudo e análise crescente ao longo dos últimos anos: de um olhar micro analítico, exclusivamente centrado no estudo da sala de aula e nas práticas pedagógico-didáticas, evoluiu-se para um olhar mais abrangente, mais complexo, que vê a Escola como uma organização que também ela, no seu todo, tem que aprender, evoluir, acompanhar as transformações sociais, por forma a responder aos problemas do seu tempo, desempenhando eficazmente os múltiplos papéis que, em crescendo, a sociedade lhe vem atribuindo.

Mas se esta abordagem “micro” e “macro” da Escola como organização é obrigatória, necessária se torna também uma *mesoabordagem* da Escola, que focalize o olhar sobre os diferentes *atores e as suas práticas em contextos específicos de acção*. A heterogeneidade e diversidade de atores e ações são as marcas de uma organização que, não obstante a obrigatoriedade de aplicação de normativos e orientações do poder central, terá que olhar à volta, para dentro de si mesma e responder aos anseios dos seus diferentes atores, lançando um olhar sociológico sobre *a acção e o estudo de contextos específicos de acção e, por essa via, as estruturas e os actores* (Lima, 2008, p. 7).

Com efeito, é imprescindível contemplar todos os atores da organização Escola, porquanto a gestão democrática e a autonomia preconizadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para ser implementada nas Escolas, requer a participação de toda a comunidade escolar.

A Escola como organização tem sido objeto de estudo de vários autores como Lima (2008), também Nóvoa (1992), Canário (2005), Gómez (1998), entre outros.

Lima (2001), refere-se à Escola como uma organização educativa, complexa e multifacetada. Impõe-se então, segundo o autor,

uma abordagem sociológica da organização escolar como unidade social e como acção pedagógica organizada (...) capaz de valorizar os elementos de mediação ou intermediários onde se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo *macro* e *micro* (Lima, 2008, p. 7).

Para este autor, a Escola como organização educativa tem princípios e procedimentos que visam coordenar todos os envolvidos, com vista a atingir todos os objetivos pré - definidos. Lima (2001) vê ainda a organização Escola como “burocrática”, definindo este conceito como não havendo conexão entre estruturas, atividades, objetivos, decisões e realizações, segundo um modelo de Escola *formalmente organizada e estruturada de acordo com o modelo imposto uniformemente em todo o país* (Lima, 2001, p. 40 in Soares, Série Educação, Nº 7, p. 146).

Para Nóvoa (1992), a Escola como organização *é um espaço onde se tomam decisões (...) privilegiando o nível “meso”, a própria escola como espaço de intervenção*. Para Nóvoa, a Escola deve constituir-se, ela própria, como espaço de mudança ao apropriar-se *ad intra dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder* (Nóvoa 1992, p.16, in Soares, Série Educação, Nº 7, pp. 146-147).

Para Canário (2005, p. 62), a Escola tem uma função social específica, afirmando - se como uma *instância educativa especializada*, referindo que a Escola é uma *forma*, é uma *organização* e é uma *instituição*, entendendo o primeiro conceito como um conjunto de valores estáveis e intrínsecos de preparação e integração social. A Escola como organização é entendida como *os modos específicos de organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber* (Canário, 2005, p.62 in *ibidem*, p. 144).

Definir organização não é tarefa fácil, pois trata-se de um conceito complexo, passível de diferentes abordagens e conceções. Apresentamos, no entanto, a definição de Etezioni (1984, p. 3) que refere que *as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir os objetivos específicos* (Trigo & Costa, 2008, p. 563).

Dada a complexidade da definição de organização, Trigo e Costa (2008) citam Cunha e outros (2004), definindo as organizações segundo cinco tipologias: racionais, orgânicas, políticas, cognitivas e humanas. Mas para melhor traduzir o conceito de organização, estes autores apresentam o conceito de organização *como amálgama*, pondo, assim, em relevo as organizações *como realidades complexas e multidimensionais*.

Também a Escola é hoje considerada como uma organização que apresenta, em simultâneo, aspetos comuns e aspetos distintivos em relação a outras organizações. Lima (1942, p. 42, in Trigo & Costa, 2008, p. 564) afirma mesmo ser *difícil encontrar uma*

definição de organização que não seja aplicável à escola. Estes autores reconhecem, no entanto, a especificidade da organização escolar, com base nos contextos escolares (ibidem).

Lima (2001) vê a organização Escola como uma *organização educativa complexa e multifacetada, com princípios e procedimentos que estão relacionados à ação de coordenar todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atingir aos objetivos e preferências a que se propõe*. Acrescenta que a Escola se torna *burocrática pela rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas* (Lima, 2001, p. 10 in Soares, Série Educação - Nº 7, p. 145).

Esta ideia resulta do facto de existir uma “desconexão” entre o modelo de organização que a Escola apresenta e *o que de facto ocorre na sua rotina*, situando-a no *modelo anárquico de organização*, clarificando, no entanto, que *tal não abrange juízo de valor ou crítica negativa*. Significa, apenas, *desconexão entre estruturas, atividades, objetivos, decisões e realizações* - é a imagem de *anarquia organizada* porque muitos dos seus elementos se encontram *relativamente independentes em termos de intenções e de ações* (Lima, 2001, p. 33, in Soares, Série Educação - Nº 7, p. 146).

Mas para resolver os seus problemas, qualquer organização procura melhorar os seus procedimentos e envolver todos os seus intervenientes. Assim acontece com a Escola, procurando envolver na sua organização todas as lideranças intermédias (e não apenas as lideranças de topo), dinamizando e gerindo, de forma colaborativa e integrada, todos os professores e restante comunidade educativa.

Sendo a Escola uma organização com uma cultura própria, todos detêm um papel importante, assumindo-se a aprendizagem individual e coletiva da organização como uma mais-valia para o crescimento de cada um e melhoria coletiva. Prates, Aranha e Loureiro (2010), referem o papel importante que os atores organizacionais têm *na construção e reconstrução da cultura de escola, sendo que a mesma passa pela estruturação da realidade por parte dos atores organizacionais (ibidem, pp. 25-26)* e que a renovação dessa cultura e dessa organização só acontece se os seus intervenientes se envolverem, *renovando-se e reformulando-se*, transformando-se ela própria a partir do seu seio (*ibidem*).

Os mesmos autores, citando Senge (1998), referem os cinco componentes que contribuem para o desenvolvimento da organização: *domínio pessoal/desenvolvimento de modelos mentais/construção de visão partilhada/aprendizagem em equipa/pensamento sistémico (quinta disciplina)* (Senge, 1998, in Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 26).

Importa, pois, destacar uma vez mais, *a visão partilhada, o trabalho em equipa*, em suma, o envolvimento de todos os elementos, individual e coletivamente, isto é, as lideranças intermédias defendidas por tantos autores para a melhoria da organização.

Ora, não podemos falar de organização sem falar de líderes. Se o envolvimento de todos é fundamental, ele deve partir, de forma exemplar, dos seus líderes. Se a Escola é uma “organização especial” (no sentido que tem especificidades próprias), tal requer uma liderança igualmente especial (Trigo & Costa, 2008 pp. 561-582). Estes autores referem a liderança como *um elemento central e capaz de marcar a diferença* em todas as organizações, mas sobretudo *nas organizações educativas* (idem, *ibidem*).

Recorrendo a Costa (2000, p. 30), estes autores enfatizam que *o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão, colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso eficaz e de qualidade* (Costa, 2000 in Trigo & Costa, 2008, p. 565). Os autores citam ainda Nóvoa (1992), para corroborar que:

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenho individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho (Nóvoa, 1992, p. 26 in Trigo & Costa, 2008, p. 565).

Trigo e Costa (2008), à semelhança de outros autores já citados, também aludem à complexidade do conceito de liderança e de líderes, referindo-o como *complexo e polissémico*. Colocam, no entanto, o enfoque nos *valores*, nas *pessoas* e no *diálogo* sobre valores, referindo-se aos *novos líderes* defendidos por Salvador Garcia (2001b, p. 1) *os autênticos líderes* como aqueles que pensam e decidem de forma diferente, e que têm a capacidade de *desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores (...) e criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados* (Trigo & Costa, 2008, p. 565).

Este conceito de liderança está, de facto, na atualidade, no contexto das organizações educativas que se querem democráticas e partilhadas, envolvendo todos os atores no mesmo objetivo comum.

Colocando a tónica no compromisso, na partilha para a transformação da organização educativa, e nos “valores”, aqueles autores citam vários estudiosos que vão na mesma linha de pensamento, como Sergiovanni (2004^a; 2004b) que enfatiza o conceito de *liderança moral*, focalizando-se nas *pessoas, na comunidade* educativa e nos *valores* como marcas

distintivas desta organização. Segundo Sergiovanni (2004b, p. 30) *esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa (...) de ideias, princípios e finalidades partilhadas* (Trigo & Costa, 2008, p. 567).

Fullan (2003, p. 57) também se aproxima deste conceito de Sergiovanni quando coloca em destaque o *objectivo moral e as relações entre as pessoas: se o objetivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda* (Fullan, 2003 in Trigo & Costa, 2008, p. 567).

Também Bolívar (2003, p. 256) destaca o papel das *pessoas* na organização e o *plano moral* das lideranças *como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente (...) em função de tarefas e projetos comuns* (Bolívar, 2003 in *ibidem*, p. 568).

Muitos outros autores: Barroso (1996), Robert Marzano (2005), Fátima Sanches (2000) ou Costa (2000), defendem uma liderança baseada no *papel dos indivíduos*, no *primado dos valores sobre os factos* (Barroso, p. 170), em suma no *factor humano* e nas *relações positivas assentes em valores* (Marzano, 2005, pp. 160-164), na *liderança colegial*, na *democraticidade das decisões* (Costa, p. 30) e na *colaboração entre as pessoas* através de *um diálogo ético, mediado por valores* porque *as práticas de colegialidade envolvem valores que são incompatíveis com relações de competição e de impessoalidade* (Sanches, p. 55, e outros in Trigo & Costa, 2008, p. 569).

Ora, sendo a Escola uma organização que trabalha com pessoas, mas sobretudo para pessoas, entendemos que todos os seus atores, nas suas práticas, se devem guiar por valores e, na senda dos princípios acima referidos, desenvolver uma cultura organizacional partilhada, de compromissos e com objetivos transformacionais.

Num momento em que a qualidade da Escola e o sucesso do ensino é um assunto central no dia-a-dia das Escolas e dos seus agentes, há mesmo autores que apontam como principal causa dessa qualidade o modelo organizativo das Escolas. Vicente (2004, p. 10, in Trigo & Costa, 2008, p. 570) coloca a possibilidade de *ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações*.

Como organização hierarquizada que é a Escola, temos, pois, que envolver fortemente todas as lideranças, das de topo às intermédias, para que estas sejam exemplos capazes de criar *organizações polifónicas* de que falam Gergen (1996) e Whitney (1996), *dando voz às diferentes (sub) culturas da organização* (Gergen (1996); Whitney (1996), in *idem, ibidem*).

Finalmente, parece-nos ainda oportuno destacar o conceito de organização de Costa (2000, p. 27) ao referir-se à especificidade da organização Escola *enquanto organização pedagógica*, associada também a *uma liderança pedagógica associada a valores e ética*. Citamos:

Parece-nos que a escola, classificada como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação. A escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas democráticas são objectivo da sua acção (...) não é só uma organização aprendente (Senge,1990), mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem (Costa, 2000, p. 27 in Trigo & Costa, 2008, p. 568).

Verificamos, pois, um consenso alargado de todos estes autores quanto a um conceito de liderança assente em valores, capazes de colocar a ênfase nas relações entre as pessoas e na capacidade de evoluírem, aprenderem e se adaptarem à mudança, para a prossecução de um objetivo que é de todos: o sucesso da Escola e dos alunos.

É este modelo de organização -“organização polifónica”- que a Escola da atualidade procura desenvolver e a qual, nós, agentes que somos nesse processo, pretendemos também ajudar a construir. Todos os elementos da “orquestra” devem colaborar, cada um com o seu “instrumento”. Daí a importância do trabalho e cooperação de todos, mas gostaríamos de destacar o papel imprescindível das lideranças intermédias, aquelas que “estão no terreno”, diariamente, de entre as quais destacamos o trabalho do DT como fundamental para a qualidade da Escola, para o envolvimento de toda a comunidade educativa (alunos, pais, professores, funcionários, Direção e comunidade envolvente), em suma, para a transformação dos alunos, da Escola e de nós mesmos, como seres em constante evolução. O contributo das lideranças intermédias na organização Escola, bem como o papel do DT, enquanto “gestor intermédio da organização” representa uma ajuda preciosa para o bom funcionamento da organização educativa e, por isso, merecerá tratamento aprofundado ao longo de todo o capítulo 2.

2.1. A Escola como organização que aprende

Num tempo em que às Escolas são colocados desafios diários para encontrar respostas aos problemas da educação, não basta que cada professor, individualmente, procure dar o melhor de si. O professor “reflexivo” e o “novo” conhecimento resultante dessa reflexão, que se espera transformador, porque resultante de vontade e consciência próprias, pretende-se também “multiplicador”, ou seja, alargado a toda a organização. Pretende-se que a Escola, enquanto organização, como um todo, seja também ela *reflexiva e aprendente*.

Se a formação/aprendizagem individual é condição indispensável no processo de transformação e melhoria do ensino, é também entendimento geral que ela já não é suficiente porque, *o agir profissional não pode ser, na actualidade, realizado apenas em situações de isolamento* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132) porque a Escola, hoje, é entendida *como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar (...). É esta escola que designamos (...) por escola reflexiva* (idem, *ibidem*).

Com efeito, a Escola atual é também ela entendida como *reflexiva*, uma *organização aprendente*, onde o papel do professor não pode ser um ato isolado *como actor de uma peça que outrem escreveu* (Sá-Chaves, 2000, p. 37), porque cada elemento desta comunidade deve adotar no seio da organização Escola uma atitude reflexiva sobre todas as práticas, num diálogo partilhado e colaborativo com vista à resolução dos problemas existentes.

Se a aprendizagem é vista como *um processo de resolução de problemas* que passa pelo envolvimento dos sujeitos que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas (...) *numa atmosfera cognitiva e emocional estimulante* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 47), contemplando a dimensão *ecológica e interativa da aprendizagem*, então é inevitável alargar à Escola, enquanto organização, o conceito de aprendizagem, transformando-se, também ela, em organização *aprendente* porque *as instituições, à semelhança das pessoas, (...) estão em constante interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137).

A transformação da Escola e a melhoria das aprendizagens não deve ter por referência apenas a sala de aula ou os professores isoladamente, mas todos os atores e suas interações, *numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante* (*ibidem*, p. 140).

A complexidade dos problemas vividos pela e na Escola atual exige diálogo e trabalho em equipa. A capacidade de os professores pensarem as suas práticas e de construírem e “reconstruírem” o seu conhecimento deve, pois, ser alargada a todos os atores

deste processo, mobilizando saberes e conhecimentos que são comuns a todos. Como referia Senge (1994, p. 12), *individual change is vital, but not sufficient* (Senge, 1994 in Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

Se queremos mudar a Escola - e queremos, porque é necessário - aqueles autores reforçam que *é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir mudanças através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua crítica e construtiva* (*ibidem*, p. 139). Mas essa mudança terá que se operar primeiramente em cada um, pois se não nos mudarmos a nós próprios não mudaremos as organizações.

No conceito atual de *escola como organização que aprende* é imprescindível substituir o individual pelo coletivo. Só o pensamento coletivo permite unir esforços e envolver todos os atores em torno de um mesmo projeto que cada um “abraça” como seu, com vista a introduzir mudanças, alterações em toda a organização para alcançar um objetivo que é de todos: melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A Escola de hoje não é apenas uma instituição que ensina; ela é também uma organização aprendente porque é uma *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo* (Alarcão, 2001 a e c; Alarcão, 2002, in Alarcão & Tavares, 2003, p. 133).

Uma Escola que se pensa a si própria, que se questiona diariamente em busca de novas e melhores formas de aprendizagem, é uma Escola inteligente, autónoma, moderna e responsável, porque consciente do importante papel que lhe cabe nos instáveis e complexos contextos da atualidade.

Se a atitude do professor deve ser a de se questionar diariamente porque *só o Eu que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir autonomia* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 219), também *só a escola que se conhece a si própria e se questiona, será capaz de ser autónoma. E só o conseguirá pela via da aprendizagem* (*ibidem*, p. 220).

Esta autora tem da Escola, enquanto organização *aprendente, reflexiva, ou qualificante*, um conceito semelhante ao dos autores anteriores (Alarcão & Tavares, 2003), referindo que *uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas actuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e de desenvolvimento. E fá-lo através da aprendizagem* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 220).

Baseada no pensamento de Senge (1994), reforça a ideia de que só a mudança da organização produzirá mudança real, mas que tal só se conseguirá com o envolvimento do *colectivo institucional, considerado não como a soma dos seus membros individuais mas como o resultado das múltiplas interacções entre eles ocorridas* (idem, *ibidem*). A autora cita Senge (1994) para definir o conceito de *organização aprendente (learning organization)*, definindo-a como *organization that is continually expanding its capacity to create the futur* (Senge, 1994, p. 14, in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 220). Suportada pelos pensamentos deste autor relativamente ao conceito de Escola como organização aprendente, a autora reforça a ideia, também desenvolvida pelos autores anteriores, de que as Escolas devem proporcionar aos seus membros as condições para aprender e interagir coletivamente, dado que as pessoas trabalham e convivem numa organização que deve nortear-se por objetivos comuns. A autora realça que, nesta organização complexa que é a Escola, o fundamental é o *pensamento sistémico*, pois só tendo uma visão de conjunto da organização se compreendem as inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo, concluindo que *um dos problemas na educação tem sido, efectivamente, a desarticulação entre a definição de políticas e a sua operacionalização* (*ibidem*, p. 221).

Este conceito de Escola como *organização aprendente* ou *reflexiva* (segundo Schön), foi também desenvolvido por outros autores, nomeadamente Shulman (1997), que fala da *paixão* que deve marcar comunidades de aprendizagem *no saboroso* processo de *envolvimento socioprofissional* (Shulman, 1997, in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 221).

Meirinhos e Osório (2011) citando Garín (2000) corroboram este conceito:

As organizações somente aprendem através das pessoas mas a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional. Esta não é nem pode ser reduzida a uma acumulação de aprendizagens individuais; pressupõe a institucionalização, na prática, de novas formas de fazer, resultado de novos processos colaborativos (Garín, 2000, p. 48, in Meirinhos & Osório, 2011, p. 49).

Constatamos, assim, que este conceito de Escola como *organização aprendente*, que se pensa a si própria, está na ordem do dia, porquanto, nunca como hoje a Escola e os seus atores foram colocados sob tanta pressão e responsabilidade, quer interna, quer externamente, face à qualidade do seu trabalho.

Nós, membros que somos dessa organização aprendente, sabemos como é urgente que a Escola se pense diariamente para resolver os seus problemas, prepare o seu futuro, envolvendo todos os elementos (professores, alunos, pais, funcionários) num projeto comum, em que cada um “vista a camisola” desse mesmo projeto e, diariamente, responda à função

que a Escola desempenha na sociedade. Nós, que também nos questionamos diariamente, sobre o professor que somos, porque formados com ideias, programas e conceitos do século XX, procuramos ensinar a (e aprender com) alunos do século XXI. Neste sentido, corroboramos Marcelo (2002, p. 2) que afirma que *fazer das nossas escolas espaços onde não apenas se ensina, mas também onde os professores aprendem, representa o grande salto que necessitamos* (Marcelo, 2002, in Meirinhos & Osório, 2011, p. 48).

Como concluem os autores citados, os agentes educativos devem ser atores mais interventivos e, através da reflexão sobre as suas práticas, todos os membros da comunidade se comportarem, eles próprios, como *co-investigadores e co-gestores numa investigação - acção participativa (...) para que cada ano que começa não ocorra como se o anterior nunca tivesse existido* (Meirinhos & Osório, 2011, p. 48).

Não é, de facto, tarefa fácil esta missão da Escola num tempo em que tudo se questiona. São necessárias mudanças, sem dúvida. Mas num tempo em que tudo é pedido à Escola - não só o sistema de ensino, mas a própria sociedade - é também necessário proporcionar aos seus membros condições e tempo para ser esse “professor reflexivo”, “investigador” com tempo para interagir com os seus pares e que essa postura reflexiva e aprendente se possa, efetivamente, estender a toda a organização. Talvez seja nesta equação do “dar e receber” que se encontra a chave da motivação para a mudança, sempre “dolorosa”.

Talvez isto explique, em parte, a angústia percecionada em muitas organizações. As mudanças, carregadas de incertezas, provocam sentimentos de insegurança face ao porvir. Porém, é forçoso que os professores e a Escola evoluam e acompanhem os alunos, rumo a uma sociedade do séc. XXI.

Mas Escola somos todos nós: do funcionário, passando pelas lideranças intermédias, até ao topo da organização e seu líder máximo. Já na introdução ao capítulo elaborámos o suficiente sobre a importância das lideranças. Sabemos que só bons líderes, empenhados, cooperantes e com energia criativa serão capazes de motivar e envolver toda a comunidade a criar e desenvolver um projeto de todos e para todos, onde nenhum elemento “da cadeia” se sinta excluído. O trabalho e experiência de quem está no terreno, de quem lida, a todas as horas, com os “principais clientes” desta organização reveste-se de uma importância fulcral para que a Escola conheça, aprenda e responda aos seus principais anseios: falamos do contributo das lideranças intermédias, especificamente do Diretor de Turma, elo privilegiado na cadeia de relações entre a comunidade educativa e a organização Escola, que adiante aprofundaremos.

2.2. Da Escola de elites à Escola de massas

A Escola elitista do passado correspondia a um mundo bem delimitado em termos de território físico e “protegido” em relação ao exterior. A democratização do acesso à escolarização e a construção da “Escola de massas” fizeram com que ela se tornasse “porosa” relativamente ao contexto social envolvente. Os novos e numerosos públicos representam, com a sua heterogeneidade, a presença, dentro da Escola, dos grupos sociais e das suas camadas de pertença.

Com o simultâneo declínio do poder institucional da Escola, o regresso da vulnerabilidade social e o crescimento de desigualdades sociais, a Escola passou a ser invadida pelos problemas sociais. Esta situação traz consequências importantes na exigência do exercício da profissão docente em que os professores são constrangidos a reconstruir uma legitimidade e autoridade perdidas. Canário (2007, p. 144) afirma que:

O tendencial dualismo social e os fenómenos de segregação espacial urbana têm simétrica tradução nos sistemas escolares que igualmente reproduzem modalidades no que se refere a resultados e públicos, entre ou intra estabelecimentos de ensino, bem como fenómenos de segregação com base em fatores económicos, sociais e étnicos.

Entre os fatores de transformação ocorridos na Escola, segundo (Esteves, 2003), podemos referir que, de uma Escola de elites, se evoluiu para uma Escola de massas, onde se misturam crianças de diferentes culturas, crianças que pretendem aprender e crianças que resistem a fazê-lo, crianças que têm elevadas capacidades de aprendizagem e outras com necessidades educativas especiais (NEE), crianças com poder económico e outras que passam fome, inseridas todas no mesmo conjunto (turma) e que formam uma amálgama muito heterogénea. De uma Escola que tinha por preocupação a instrução, a aquisição de conhecimentos, evoluiu-se para uma Escola que visa *a socialização, e a educação integral do indivíduo*, o que, segundo Esteves (2003), é muito mais difícil. Se à Escola da era industrial era exigida a seleção dos alunos, visando o sucesso de apenas alguns, criando uma Escola de elites, à Escola da “sociedade de informação”, por questões de igualdade de oportunidades, é-lhe solicitado proporcionar a todos os alunos o sucesso escolar. (Esteves, 2003, in Meirinhos & Osório, 2011, pp. 40-41). Enquanto a Escola de “elites” se preocupava que os alunos adquirissem determinados conhecimentos considerados essenciais para a “alfabetização”, atualmente, a Escola de “massas”, preocupa-se essencialmente em desenvolver no indivíduo competências que lhe permitam aprender por si, de forma autónoma e contínua ao longo da

vida, implicando-o ativamente no seu processo de aprendizagem e formação ao longo da vida. Face a esta mudança, na Escola atual, também o conceito de professor é diferente: ele já não é o único detentor de conhecimentos, a única fonte de saber. O professor da Escola de hoje é um profissional com responsabilidades muito mais abrangentes e tarefas bem mais complexas, que vão muito para além do professor da Escola de elites (*ibidem*, p. 42).

A todas estas transformações, acrescentemos a criação da Escola a tempo inteiro, o aumento da escolaridade obrigatória, a entrada em massa da mulher no mundo do trabalho, o crescente aumento das famílias monoparentais... e podemos facilmente compreender a “amalgama de problemas” que cabe à Escola resolver e a difícil missão do professor de hoje.

Para percebermos melhor a Escola atual, façamos uma breve retrospectiva da evolução da escolaridade obrigatória em Portugal: de três anos em 1956, passou a quatro em 1960, apenas para os rapazes; a partir de 1964 passou a seis e, em 1973, com a reforma de Veiga Simão passou a oito, passando a nove em 1986, sendo, presentemente, pela Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, estabelecida a escolaridade obrigatória dos cinco aos dezoito anos de idade. Para Formosinho (2009) foi este aumento da escolaridade obrigatória que criou a Escola de massas (Formosinho 2009, in Maia, 2013, p. 48).

De resto, para Formosinho (2000, p.9), a *heterogeneidade é a essência da escola de massas, porquanto os alunos são oriundos de diferentes posições e meios sociais, existindo, por isso, diferentes educações no seio familiar e diferente entendimento do que é a educação escolar (ibidem, p. 48).*

Canário (2007, p. 17) refere que, depois da II Guerra Mundial, *a escola elitista dá lugar à escola de massas* e que se passou de uma *escola de certezas para uma de promessas*, criando à sociedade uma visão otimista pois a Escola prometia *desenvolvimento, mobilidade social e igualdade*

A mesma ideia apresenta Lemos Pires (citado por Sá, 1997), ao referir *uma ideologia desenvolvimentista, igualitarista* que atribuía à promoção da educação. Segundo Sá, (1997), foi esta *visão extremista da ideologia igualitarista* o principal fator que *perverteu a escola de massas, transformando-a numa escola de elites, aumentando o insucesso educativo* (Sá, 1997, in Maia, 2013, pp. 44-.47).

Maia (2013), suportada por (Llavador & Alonso, 2001) e Canário (2007) refere que tal não se concretizou, e que a Escola apenas reproduziu as desigualdades sociais dos grupos heterogéneos que acolhia, simplesmente porque os alunos não partem em igualdade de

circunstâncias, na medida em que provêm de diferentes classes sociais, daí o sentimento de frustração e desencanto face às expectativas criadas (*ibidem*, p. 47).

Castro (1995), também citado por Maia (2013), refere que a democratização do ensino não resultou porque foi criado “um padrão” de Escola para uma “heterogeneidade” de alunos, multiplicado por todas as Escolas.

Com efeito, a Escola de hoje é muito mais “permeável” aos problemas sociais que, trazidos para dentro da Escola pelos seus públicos heterogêneos, de diferentes contextos, a Escola se vê na necessidade de resolver, transformando-os assim, em problemas educativos. Tal como refere Esteves (2003), hoje, a Escola, *confronta-se com problemas de educação para a saúde, de educação ambiental, de educação sexual, de delinquência, de toxicod dependência, de violência, de multiculturalidade, etc.* (Esteves, 2003, in Meirinhos & Osório, 2011, p. 42).

Ora, face a tantas exigências, o autor questiona-se se será possível à Escola atual dar resposta adequada a tantos e tão complexos problemas, até porque, atualmente, cada vez mais a sociedade a responsabiliza pelos fracassos de si própria, isto é, exige à Escola soluções para problemas que são sociais.

Nóvoa (2005) responde que é impossível à Escola resolver tantos problemas, justificando que:

Historicamente, a escola foi procurando compensar a fragilidade das famílias e da sociedade, assumindo um mundo cada vez maior de missões. Tudo, mas mesmo tudo foi passando para dentro das escolas. Como se fosse possível resolver todos os problemas das crianças e dos jovens no espaço escolar. Não é. (Nóvoa, 2005, in Machado, 2012, p. 8).

Não obstante esta justificação, também à Escola atual são atribuídas responsabilidades, pois são vários os autores que afirmam que a Escola não evoluiu o suficiente, não soube adaptar-se para responder aos novos desafios colocados pela sociedade atual. Meirinhos e Osório (2011) reportam-se ao relatório da OCDE (2001), apontando como causas o facto de a Escola continuar a ter *as mesmas estruturas organizacionais, o mesmo modelo pedagógico (ou semelhante) da sociedade do século XIX*, referindo aquele organismo que *mantém-se a preocupação, pelo facto de as características estruturais, organizacionais e comportamentos básicos do local chamado “escola” não se terem alterado suficientemente* (OCDE, 2001, p. 66, in Meirinhos & Osório, 2011, p. 42).

Em suma, refere este relatório que a Escola de massas poderá não ter as “ferramentas” adequadas para garantir o sucesso educativo de todos os alunos que a frequentam, mas que

não está isenta de culpas, na medida em que tem evoluído pouco, isto é, mudaram os públicos, avolumaram-se as funções e os problemas e ela, Escola, mantém basicamente a mesma organização e forma de trabalhar.

No mesmo sentido vai Giddens, (2000) citado por Meirinhos e Osório (2011) ao referir que as exigências e os desafios colocados à Escola atual requerem mudanças pessoais e organizacionais, reformas profundas, que permitam à Escola evoluir para acompanhar a evolução da sociedade do seu tempo e não serem “instituições incrustadas”, isto é, *inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar* (Giddens, 2000, p. 29, in Meirinhos & Osório, 2011, p. 43).

Nesta Escola de massas, e face à crise social da atualidade, o estado e a sociedade exigiram a esta “nova” Escola o desempenho de novas tarefas, tanto na socialização dos alunos como na sua instrução e desenvolvimento pessoal. Para responder a tais exigências, o sistema educativo exigiu aos docentes novos conhecimentos e competências gerais, trouxe para a Escola outros profissionais (Psicólogos, por exemplo) e constituiu especializações na função docente (Formosinho, 2000, in Maia, 2013, p. 50).

Ser professor, hoje, na Escola de massas, é tarefa bem mais difícil de conseguir, dado que, além da missão de ensinar, “esta” Escola está hoje *a transbordar de missões e de responsabilidades* (Nóvoa, 2007).

Canário (2007, p. 144, citando Tedesco & Fanfani, 2002) refere que *a exigência do desempenho de tarefas assistencialistas prejudicam o sucesso da missão de desenvolver aprendizagens*.

Face a esta multiplicidade de funções, Formosinho (1997) elenca um conjunto de funções inerentes ao professor desta Escola de massas:

- “a) Ser responsável pelo apoio específico a determinados alunos;
- b) Avaliar compreensivamente o progresso dos discentes;
- c) Apoiar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- d) Colaborar nos programas de intervenção;
- e) Dominar os apoios à instrução;
- f) Elaborar projetos de inovação;
- g) Formular programas;
- h) Organizar e orientar ações de formação contínua;
- i) Elaborar programas de ocupação dos tempos livres;
- j) Gerir clubes;

k) Desenvolver atividades de complemento curricular;

l) Atualizar-se permanentemente” (Formosinho, 1997, in Maia, 2013, p. 50).

Facilmente podemos concluir pela concordância entre todos os autores citados relativamente às causas dos problemas vividos na atualidade pela Escola de massas. Mas dada a sua multiplicidade, origem e complexidade, a sua resolução não se apresenta tarefa fácil, nem tão pouco de resolução imediata. A Escola deve, efetivamente, procurar desenvolver no seu seio mecanismos e procedimentos capazes de responder, paulatinamente, aos problemas mais delicados de toda a comunidade educativa, em particular dos discentes, dada a fragilidade e “desproteção” que muitos transportam dos contextos sociais em que se inserem. E há, sem dúvida, muita coisa que pode (e deve) mudar. Porém, a Escola enquanto organização, e apesar da (teoricamente) crescente autonomia, continua fortemente dependente de outros sistemas, (poder central, poder local) cujas “orientações”, deve respeitar. Por outro lado, é bom lembrar que as mudanças não se fazem “por decreto” e que, só motivando e envolvendo os principais “agentes de mudança”- os professores -, criando em cada um essa vontade/necessidade, essa mudança produzirá resultados. Para que cada um se sinta elemento integrante dessa “orquestra polifónica” que é a Escola.

2.3. Contributo das lideranças intermédias na Supervisão da “organização Escola”

As exigências colocadas à Escola atual na procura contínua de um ensino de qualidade levaram os professores e a Escola a uma atitude de reflexão constante sobre as suas práticas educativas. O trabalho individual vai, em todas as estruturas desta organização e da comunidade educativa, cedendo lugar ao coletivo. O sucesso educativo dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e da organização Escola, encarada de forma sistémica e norteados por objetivos comuns, exigem também práticas comuns, um trabalho cooperativo por parte de todas as estruturas da organização. Desde os órgãos de gestão que constituem a liderança de topo - Conselho Geral, Direção e Conselho Pedagógico -, às lideranças intermédias - Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Grupos Disciplinares, Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma - todos, com o objetivo de alcançarem metas e objetivos comuns, são chamados a dar o seu contributo de Supervisão na organização Escola.

Alarcão e Tavares (2003), reconhecendo a importância do desenvolvimento individual no coletivo “organizacional” sublinham *a importância capital da liderança estratégica baseada numa visão partilhada* e, nesse sentido, propõem uma

reconceptualização (...) sobre a supervisão como dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes (p. 154).

Com efeito, só envolvendo colaborativamente todos os atores educativos na Supervisão de todas as estruturas da organização se constituirá uma Escola de qualidade.

O alargamento das práticas de Supervisão às estruturas intermédias é, de resto, defendido por vários autores e está já em uso na maioria das Escolas, pois também estas perceberam que as mudanças não se fazem por “decreto”, do exterior ou do órgão máximo da Escola, mas que elas ocorrem quando o trabalho colaborativo de todos, com base na reflexão e no questionamento da ação de cada um concorre para alcançar um objetivo que é comum.

A este propósito, e na mesma linha de Alarcão e Tavares (2003), Moreira (2009) refere que:

As atuais tendências supervisiavas inclinam-se para uma concepção democrática da supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto - supervisão

e a auto - aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores de construção e desenvolvimento da autonomia profissional (p. 253).

No mesmo sentido vão Maio, Silva e Loureiro (2010, p. 38), ao defenderem a importância da Supervisão na promoção e desenvolvimento pessoal dos professores e *das organizações aprendentes*, realçando a importância das *estruturas de coordenação, supervisão e demais participantes desse processo pedagógico (...)*.

De resto, no âmbito dos conceitos anteriormente desenvolvidos neste trabalho sobre “Supervisão reflexiva” ou “Escola como organização que aprende”, constatámos que os diferentes autores consultados realçaram o quanto o desenvolvimento profissional individual tem repercussões altamente positivas em todas as estruturas da organização Escola.

A sublinhar este pensamento, Maio, Silva e Loureiro (2010), suportados por vários autores: Senge (1999) in Bolívar (1997) e Alarcão (2002) referem que a Supervisão não se pode limitar à sala de aula, isto é, à Supervisão Pedagógica, mas que deve ter-se uma visão macro da Supervisão - *supervisão escolar* - alargando, assim, este processo supervisivo a toda a organização escolar, na linha do que Alarcão (2002, p. 233) designa por Supervisão “macroscópica” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 41).

O que está implícito neste conceito de Supervisão é o desenvolvimento qualitativo da Escola como um todo, enquanto organização, também ela disposta a evoluir e a aprender continuamente: *é a escola como organização aprendente e qualificante* de que fala Oliveira-Formosinho (2002, p. 221).

Esta visão de partilha e colaboração que implica toda a comunidade escolar requer o precioso contributo e empenho de cada um individualmente, mas também das diferentes estruturas que constituem a organização Escola, nomeadamente dos Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma - todos movidos por um interesse comum: a melhoria da Escola e do ensino, apesar de cada um desempenhar diferentes tarefas. Mas, para que tal aconteça, como já antes referimos, é fundamental a criação de um clima de confiança e entreajuda entre aqueles que exercem a Supervisão e os restantes elementos da comunidade escolar. Todos devem ter consciência de que, sendo as lideranças fundamentais, elas devem desenvolver-se na “horizontalidade”, constituindo-se, cada um, como uma peça imprescindível de uma “engrenagem complexa” que é a Escola: para que a “máquina” funcione, todas as “peças” devem funcionar na perfeição, desempenhando cada uma a sua função e, através dela, dar o seu contributo. Esta imagem é,

quanto a nós, bem elucidativa da organização complexa que é a Escola e da importância de cada “peça” para o seu bom funcionamento. Mas a dificuldade de funcionamento de que esta organização se reveste afigura-se ainda maior e de operacionalização mais cuidada, porquanto o funcionamento se faz **com e para** pessoas o que implica que, ser líder, independentemente do patamar em que essa liderança se situa, implica possuir algumas características específicas. A este propósito, Maio, Silva e Loureiro (2010, p. 43), baseados em Sergiovanni (1991), elencam algumas competências requeridas para exercer administração educacional e citamos:

- “a) Comportamentos de liderança;
- b) proficiência na comunicação;
- c) capacidade de liderar grupos;
- d) capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- e) capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;
- f) competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais” (Sergiovanni 1991, pp. 18-21, in Maio, Silva & Loureiro 2010, p. 43).

Opinião semelhante apresenta Alarcão (2002, p. 234), segundo aqueles autores, já que a tónica recai na “dimensão” humana do líder ao exercer a prática supervisiva, acrescentando que *o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado*, pois tem que ter características e qualidades de liderança, mas ser dotado também de sensibilidade para “gerir” a “complexidade” das relações humanas nas organizações. (Alarcão, 2002, in *ibidem*, p. 43). Ainda na esteira de Alarcão (2002), Maio, Silva e Loureiro (2010) referem que o supervisor deve possuir, também, um conjunto de *competências cívicas, técnicas e humanas* das quais destacam:

“- **Competências interpretativas** - capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;

- **Competências de análise e avaliação** - de acontecimentos, projectos, actividades e desempenhos;

- **Competência de dinamização de formação** - conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar acções de formação na base da aprendizagem colaborativa;

- **Competências relacionais** - boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos” (idem, *ibidem*).

A autonomia conferida às Escolas, através do Dec. Lei 75/ 2008, art.º8, permite-lhes constituir “órgãos de gestão e de administração próprios, que asseguram a participação de toda a comunidade educativa de modo a integrar as Escolas nas comunidades, de forma a estabelecer as interligações do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 44).

É ao diretor - líder máximo de gestão e administração - que compete designar as restantes estruturas intermédias da organização, nomeadamente as estruturas de coordenação e Supervisão Pedagógica: Coordenadores de Departamento, Coordenadores dos Diretores de Turma e Diretores de Turma, cuja ação supervisiva contribui para o reforço da liderança na Escola e concretização dos objetivos da organização Escola.

De acordo com o art.º42 do Dec. Lei enunciado,

as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia do agrupamento que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho” (ibidem, p. 45).

Assim, estas estruturas têm como função a articulação e gestão curricular, com base no currículo nacional, a organização, o acompanhamento e a avaliação de atividades de turma ou grupos de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação do desempenho do pessoal docente (art.º42).

Ainda no âmbito das competências das lideranças intermédias, incluem-se a organização das atividades educativas e a articulação entre a Escola e a família (art.º44).

De acordo com Maio, Silva e Loureiro (2010), *A função de supervisão aparece-nos, neste diploma - Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril (DR I. 1ª, Série nº 79) - associada ao exercício de cargos de gestão e gestão intermédia* (p. 46).

Aos Departamentos curriculares compete a gestão curricular e articulação entre grupos e áreas disciplinares procurando, através desta articulação, promover uma verdadeira colaboração entre todos os docentes, por forma a adequar o currículo às necessidades dos alunos (art.º43). De acordo com o estipulado neste artigo, os Coordenadores de Departamento intervêm, ainda, no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.

O Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de julho (in DR, Iª Série n.º 79), no seu art.º 4º estipula as principais competências inerentes ao conselho de docentes e departamento curricular, que podem ser complementadas por outras estipuladas no Regulamento Interno de

cada Escola. As suas principais funções revestem-se de um carácter eminentemente pedagógico:

- Planificar e adequar à realidade da Escola e do agrupamento de Escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;

- Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;

- Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento, quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo;

- Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;

- Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupo de alunos;

- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;

- Identificar necessidades de formação dos docentes;

- Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

De vital importância para o sucesso do processo educativo é também a Supervisão de um outro órgão de gestão intermédia - o DT - que, além de presidir e coordenar o conselho de turma (CT) que integra todos os professores da turma, compete-lhe acompanhar o desenvolvimento curricular da turma e as aprendizagens e desenvolvimento integral de cada aluno, além de estabelecer a ligação entre a Escola, os alunos e os pais/EE, função primordial, como desenvolveremos noutro ponto deste trabalho.

Assim, constatamos que a Supervisão exercida por todos os órgãos de gestão intermédia face à análise das competências desenvolvidas por cada um dos seus órgãos, é, na sua maioria, uma Supervisão que se reveste de carácter formativo, pois visa criar uma dinâmica de motivação, envolvimento e cooperação entre todos os agentes do processo educativo, por forma a proporcionar não apenas o crescimento individual de cada um, mas, através do envolvimento de todos, contribuir para uma melhoria de todos os procedimentos organizacionais, o que se reflectirá na Escola, como um todo.

Com efeito, estas lideranças intermédias e o seu contributo supervisivo no processo de ensino/aprendizagem são de uma relevância fundamental, pois são estes atores que,

diretamente ligados à realidade da prática, primeiramente detetam as dificuldades vividas no seio da organização podendo, através da sua ação interventiva e colaborativa, encontrar respostas imediatas para solucionar muitos dos problemas logo na origem, ou apresentar soluções ao gestor de topo - Diretor - contribuindo, assim, para o melhor funcionamento da organização Escola. Desenvolveremos melhor esta ideia nos próximos pontos do trabalho.

Como constatámos, a crescente autonomia das Escolas traz consigo uma cada vez maior responsabilização por parte de todas as lideranças, que se querem partilhadas, colaborativas, envolvendo todas as estruturas intermédias e não apenas o decisor máximo. A gestão e bom funcionamento de uma organização complexa como é a Escola não pode fazer-se apenas segundo a visão “iluminada” de um líder, pois Hargreaves (2001), referindo Fullan (2001), sublinha que, *quando as visões educacionais se baseiam na perspectiva prévia e pessoal do líder elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam* (Fullan & Hargreaves (2001, p. 263), reduzindo, assim, as possibilidades de desenvolvimento (Fullan & Hargreaves 2001, p. 263, in Prates, Aranha, & Loureiro 2010, p. 30).

Ao Dec. Lei n.º 15/de 2007, de 19 de janeiro subjaz um carácter supervisivo, pois, implica os diferentes órgãos de gestão da Escola e todas as estruturas de coordenação intermédia no trabalho de planificação, organização, gestão e avaliação, na prossecução dos objetivos da Escola, previamente estabelecidos por todos estes órgãos.

Fazendo cada um parte do colaborativo da organização, só trabalhando em estreita cooperação com a direção e com os restantes líderes de gestão e Supervisão intermédia se conseguirá desenvolver um projeto conducente à melhoria individual e da organização, pois citando Alarcão e Tavares (2003, p. 147):

Os supervisores entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação.

Ressalta, pois, a concordância total de todos os autores sobre a importância do trabalho colaborativo das diferentes estruturas intermédias entre si, e dos seus líderes, para o bom funcionamento da Escola como organização, com vista a alcançar o objetivo da melhoria de funcionamento da Escola e dos resultados escolares dos alunos.

2.4. Normativo legal das atribuições do Diretor de Turma - breve resenha

Numa breve alusão à história legal do DT podemos constatar que não é fácil encontrar uma regulamentação detalhada sobre esta função, apesar de, nos últimos anos, verificarmos uma tendência para uma maior clarificação sobre a temática. De referências genéricas e regulamentação dispersa, temos vindo a assistir a uma regulamentação mais específica, apesar de, ainda, dispersa.

O enquadramento legal das funções de DT está vertido num conjunto de normativos regulamentares dos quais destacamos os mais relevantes:

O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este documento revela-se de primordial importância para todo o trabalho desenvolvido nas Escolas, inclusive para o trabalho do DT.

O Decreto Regulamentar nº. 10/99 de 21 de julho vem regulamentar o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, definindo com precisão as atribuições do DT, quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores e aos pais. Define, ainda, a constituição do Conselho de Turma (CT), e as prioridades para ser designado. É feita referência ao trabalho de Coordenação e Orientação Pedagógica do DT, tendo em vista a Coordenação Pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade, em ligação com os pais e encarregados de educação (EE). É feita referência ao DT como estrutura de gestão intermédia que desenvolve a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da Escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.

Como constatamos, aqui se encontra clara a indicação de que o DT deve promover o trabalho colaborativo, para que as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos alunos se processem com sucesso. Atribui, ainda, ao DT a responsabilidade de coordenar o desenvolvimento do então chamado plano de trabalho da turma, posteriormente substituído pelo PCT - Plano de desenvolvimento curricular da turma. Além das competências apresentadas neste normativo, outras podem ser fixadas no Regulamento Interno.

Com base neste normativo que regula as funções do DT, Marques (2002) agrupa as funções deste agente educativo em três áreas: Administrativas, Pedagógicas e Disciplinares,

acrescentando-lhe, ainda, funções colaborativas, dada a importância do trabalho colaborativo que dele se espera e as vantagens deste para o sucesso educativo.

Este investigador destaca o papel relevante na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT, enfatizando aqui o papel de liderança do DT na promoção das relações pessoais e profissionais e do trabalho colaborativo que aí se estabelece. Para isso, defende este autor, o DT deverá *conhecer bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas* (Marques, 2002, p. 75), sugerindo, ainda, algumas modalidades de trabalho para incrementar o trabalho colaborativo.

O Decreto - Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo, criando a sequencialidade entre os diferentes ciclos. Este dispositivo legal surge para dar resposta à necessidade de reorganizar e adequar a Escola aos constantes desafios e exigências e da heterogeneidade dos seus públicos, procurando garantir uma diversidade de ofertas curriculares para que todos os alunos possam adquirir as competências definidas para cada um dos ciclos de ensino e conclua a escolaridade obrigatória. Explicita a organização do PCT, sem fazer, no entanto, referências claras ao DT. Porém, em todo o documento está subjacente a ação do DT, atribuindo-se, no Capítulo III, n.º 2 do artigo 12, particular responsabilidade na avaliação das aprendizagens ao DT e a todo o CT.

O Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro vem trazer mais responsabilidades ao DT. Com efeito, a partir deste normativo, o DT viu as suas responsabilidades serem substancialmente acrescidas em matéria de acompanhamento do percurso educativo dos alunos. Referimos, por exemplo, a corresponsabilidade do DT na elaboração, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A Lei 75/2008 de 22 de abril estipula que o DT é designado pelo Diretor da Escola.

A Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar. O seu artigo 7.º responsabiliza o DT pelo desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde (PES) e Educação Sexual da Turma.

O Despacho normativo n.º 24-A/2012 através do Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos. Não há referência específica ao

DT, mas o seu empenho está implícito, dado o seu papel em todo o processo de desenvolvimento do currículo, no acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno, e na coordenação das reuniões de avaliação e demais CT.

A Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro reveste-se de uma enorme importância para o trabalho do DT, pois aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou EE e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Este documento constitui-se como a base fundamental do trabalho do DT no dia-a-dia das relações com os alunos, pais/EE e restante CT. As medidas por ele preconizadas são um contributo indispensável para o sucesso das aprendizagens do aluno e bom funcionamento de todas as estruturas organizacionais da Escola e um suporte para a ação do DT.

O Despacho Normativo n.º 7-A-2013, de 10 de julho, através do seu artigo 2.º vem estipular a atribuição de dois tempos letivos a cada DT, não podendo ultrapassar os 100 minutos, referindo especificamente que a designação do DT deverá atender à necessidade de libertar desse cargo os docentes indispensáveis à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar. Em nosso entendimento, esta medida é, no mínimo, paradoxal, face às exigências e responsabilidades atribuídas a este agente educativo.

Em suma, no que respeita à regulamentação que define as funções e responsabilidades do DT, constatamos que este é um papel complexo e exigente, que tem evoluído nos últimos anos, (apesar de alguns avanços e recuos no grau de importância atribuído ao cargo), no sentido de exigir ao docente que exerce esse cargo uma elevada capacidade de trabalho, de adaptação e ajustamento, dados os múltiplos atores com que tem que se relacionar, contextos em que tem que se movimentar e, em consequência, os diferentes papéis que tem que encarnar: gestor, (de currículo, de projetos, de sentimentos, emoções...) professor, mediador, relações públicas.

A relevância que todos os agentes educativos atribuem ao papel do DT para o bom funcionamento da Escola não é, em nosso entendimento, vertida na legislação que suporta o trabalho deste líder intermédio.

2.5. O Diretor de Turma e o seu papel de Supervisão na Escola atual

Aceitando que a Escola e a profissão docente são hoje um desafio complexo em que o conceito de Supervisão é potenciador de maior qualidade no ensino e na organização Escola, a figura e o papel supervisivo do DT, dada a sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa, assume um papel crucial na organização. Ele é definido, antes de mais, como um *educador com a tarefa de orientar os alunos, devendo ser capaz de estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar todas as atividades no âmbito da turma* (Marques, 2002, p. 15).

Esta missão não se afigura de fácil concretização, pois o DT atua em diferentes contextos, visando promover eficazmente o cumprimento das funções imputadas pela legislação e que, pela análise efetuada, verificamos serem extremamente diversificadas e complexas, revestindo-se, na maior parte dos casos, de uma enorme sensibilidade para serem implementadas.

Ao DT atribui-se, assim, como vimos no ponto anterior, através do normativo legal que regulamenta as suas ações, o desempenho de funções de coordenação, Supervisão Pedagógica, tornando-se um líder pedagógico dos seus pares e interligando a Escola, a família e a comunidade.

Para melhor compreender o papel do DT na atualidade, recordemos, primeiramente, como surgiu a figura do DT. De acordo com Sá (1997), a figura do DT surge em 1968, num contexto de emergência de novas estruturas intermédias de gestão, com o início do aumento gradual da escolaridade obrigatória, tendo por objetivo responder às exigências da “Escola de massas” e acompanhar todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Esta função, criada com a Reforma de Veiga Simão na década de 60, era anteriormente desempenhada pelo Diretor de Ciclo, cujas funções eram basicamente as mesmas das do DT. *A tradicional triple função: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e contacto com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do director de turma* (Sá; 1997, p. 47 in Machado, 2012, p. 28).

O cargo de DT surge, pois, com o advento da Escola de massas e a generalização do ensino, num contexto de democratização da sociedade e da Escola. Ora, uma das características desta Escola é a heterogeneidade dos seus intervenientes. É neste contexto que o DT é determinante e a sua ação Supervisiva fundamental para resolver, através do olhar atento deste gestor intermédio, os problemas que surgem diariamente com os seus alunos,

oriundos de contextos e modelos familiares variados e de uma sociedade cada vez mais fragilizada. A ação supervisiva do DT alarga-se, assim, a variados atores e contextos, pois cada aluno se insere numa realidade social e familiar própria e específica que transporta consigo para dentro da Escola e com a qual o DT tem que estabelecer “a ponte”.

Através dos seus múltiplos papéis, e tendo por base o conceito de que, na atualidade, a Supervisão pressupõe *uma supervisão contextualizada (...), centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses mesmos problemas* (Oliveira-Formosinho 2002, p. 13), para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, constatamos que o DT ocupa uma posição privilegiada para exercer essa Supervisão.

O DT é, então, o supervisor a quem compete ajudar, orientar, vigiar, acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos, a sua progressão no processo de ensino/aprendizagem, mas também a concretização do desenvolvimento curricular, pelos docentes seus pares.

Porém, a singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados ou regulamentados, remetendo para a necessidade de encarar o professor e, por maioria de razão o DT, *como um analista simbólico, (prático-reflexivo, investigador)* (Canário, 2007, pp. 139-140).

O DT constitui-se como um Supervisor atento a um processo complexo que implica dimensões pessoais e coletivas, apelando e desenvolvendo a sua ação num quadro de valores éticos, culturais e políticos, num contexto complexo da organização Escola (*ibidem*).

Ser professor na Escola atual implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes; ser DT, numa Escola heterogénea, multicultural e “porosa” a todos os problemas da sociedade requer não só conhecimentos científicos e pedagógicos, mas também valores éticos, culturais e cívicos, um cariz pessoal de liderança e resistência para responder cabalmente aos diferentes desafios com que diariamente se depara.

Tal como afirma Nóvoa (2005):

Historicamente, a escola foi procurando compensar a fragilidade das famílias e da sociedade, assumindo um número cada vez maior de missões. Tudo, mas mesmo tudo foi passando para dentro das escolas. Como se fosse possível resolver todos os problemas das crianças e dos jovens no espaço escolar. Não é (Nóvoa, 2005, in Machado, 2012, p. 8).

É, de facto, esta a realidade com que o DT lida diariamente. São tantos e tão complexos os problemas e tão constante a Supervisão que tem que exercer relativamente a todos os públicos com os quais se relaciona, que não encontra espaço no seu dia-a-dia de

trabalho para responder prontamente a todas as solicitações. Convém lembrar que o DT, não obstante as numerosas tarefas que tem que desempenhar enquanto coordenador de um grupo de alunos específico e supervisor das suas condutas e do seu processo de aprendizagem (como atrás vimos pela análise dos normativos legais), ele é, na maior parte do seu dia, professor de outras turmas.

A preocupação de acompanhar de perto todo o processo inerente à aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos obriga o DT a uma constante Supervisão das suas ações, solicitando a todo o momento, quer aos alunos, quer aos docentes da turma, se alguma anomalia se verificou no decorrer do dia.

Na sequência do que vimos afirmando acerca das múltiplas funções atribuídas à Escola, citamos Nóvoa (2007):

Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* [...], que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo” mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando... (Nóvoa, 2007, p. 50, in Machado, 2012, p. 9).

É nesta Escola realisticamente descrita por Nóvoa que os professores desenvolvem a sua missão e é com esta realidade complexa e problemática que o DT tem de lidar diariamente para acompanhar, supervisionar, o mais individualmente possível, cada aluno da sua direcção de turma na educação e formação, no desenvolvimento pessoal e moral, na construção de valores de cidadania, em suma, na formação de cidadãos íntegros, conscientes e responsáveis, individual e coletivamente.

Roldão (2008) resume todas as competências do DT a três grandes vertentes:

“1. Função na organização - ligação, mediação, coordenação.

2. Mediações funcionais - alunos, pais, professores.

3. Funções no currículo e na prática docente - gestão de uma equipa:

Planeamento, acção docente, coordenação, supervisão e avaliação (Roldão 2008, p. 14, in Machado, 2012, p. 28).

Segundo Favinha (2012, p. 16) o DT enquanto *mediador do processo educativo joga uma ação fulcral na prevenção do abandono e absentismo escolar e o insucesso associado, (...) ao triangular a ação e as conceções dos pais, professores e dos próprios alunos relativas ao ato educativo. Atua, ainda, como gestor do processo de desenvolvimento do currículo e pode ser a força motriz para introduzir inovações curriculares* (idem, p. 10).

A ação do DT será tanto mais eficaz quanto mais capacidade tiver para estabelecer as diferentes abordagens com os múltiplos atores, devendo, no seu processo superviso, ter uma visão holística de toda a comunidade educativa, da Escola como organização e dos projetos a desenvolver e objetivos a alcançar (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 197, in Almeida, 2012, p. 25).

Em suma, em todo o processo de ensino/aprendizagem o DT, através da sua ação supervisiva, pode ser um agente privilegiado para a melhoria da qualidade do ensino, para o sucesso dos alunos e da organização. Este seu contributo advém do facto de ele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo, pois conhece os alunos, o seu meio familiar e seus problemas, os seus interesses e expectativas. Conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da Escola.

Com efeito, na Escola atual, uma Escola que se questiona, e que aprende através do exercício da sua prática, em colaboração com os outros, o papel superviso, o olhar atento do DT assume particular relevância na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, na promoção de um favorável ambiente educativo, na articulação entre os diferentes professores da turma e dos Pais/EE, com vista a prosseguir um só objetivo: o acompanhamento do crescimento dos alunos e o seu sucesso educativo.

2.6. Características do perfil do Diretor de Turma para o exercício do cargo

O cargo de DT emerge de um evoluir de estruturas e da organização do Sistema de Ensino em Portugal. Todavia, foram atribuídas ao longo do tempo outras denominações (primeiro Diretor de Classe, depois Diretor de Ciclo) e outros objetivos ao cargo de DT, embora no âmbito do mesmo conceito.

Gestor e líder intermédio na organização da Escola, o DT tem, como vimos anteriormente, uma panóplia de funções e responsabilidades que lhe são atribuídas pelos normativos legais, mas que ultrapassam em muito as funções balizadas na legislação.

Um bom DT segundo Favinha (2012, p. 16) tem de ter experiência, motivação, competência, organização, ser dotado de capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos e deve promover a aproximação entre a Escola e a Família. Deve ser um bom gestor, líder, mediador e comunicador capaz de catalisar pais, alunos e outros professores em prol de uma educação com qualidade, em articulação e colaboração com todos os órgãos e estruturas da Escola. Em sede de conselho de turma, o DT *é um gestor de relações que será tanto mais eficaz quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão.* (idem, p. 13).

De acordo com Coutinho (1994), o trabalho do DT abrange todas as componentes do ato educativo (instrução, socialização, e estimulação dos alunos) baseando-se para isso, na descoberta da personalidade de cada um, promovendo o seu desenvolvimento integral e o seu envolvimento no seu processo de ensino/aprendizagem. Assim, atribui ao perfil do DT um conjunto de *qualidades humanas e competências*, quer ao nível científico, quer a nível técnico e pedagógico (p. 8). Caracterizando o DT como orientador educativo, atribui-lhe a máxima importância no seio da organização, no papel que lhe cabe no processo que *há-de conduzir a pessoa ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades* (ibidem, p. 15), porquanto o DT deverá considerar o aluno como um ser em *devir*, em processo de desenvolvimento do seu ser, estando atento às suas capacidades de criatividade para intervir nesse processo, orientando-o. Para tal, o DT deve possuir características próprias para ter êxito nessa missão - e que vão muito para além das competências pedagógica, técnica ou científica, estabelecidas por lei. Essas qualidades devem situar-se no âmbito do *ser, do saber e saber-fazer*, destacando a autora sobretudo a “empatia” (no sentido rogeriano), maturidade,

sociabilidade, no sentido de responsabilidade e capacidade de *aceitação-transformação* (*ibidem*, p. 25).

Segundo estes princípios, podemos concluir que é através das atitudes, dos valores, dos exemplos, do professor que se é e da forma como cada docente interage na comunidade educativa, que é possível constatar se o mesmo possui qualidades ou perfil para desempenhar as funções de DT.

Como afirma Ramiro Marques (2002, p. 22): *é preciso não esquecermos que se educa por aquilo que se é, e não tanto pelo que se diz* (Marques, 2002, in Boavista, 2013, p. 28).

Dado o carácter relacional com os diferentes atores (alunos, pais/EE, colegas, instituições e serviços da comunidade), ao DT é exigida, também, grande capacidade de comunicação “empática”, grande maleabilidade, adaptando o discurso aos interlocutores e aos diferentes contextos por forma a contribuir eficazmente para a criação de um bom clima de trabalho, criando mesmo relações amistosas. Para desempenhar cabalmente estas funções, o DT deve possuir uma maturidade intelectual desenvolvida para ser capaz de intervir e tomar decisões junto dos diferentes interlocutores, na busca permanente da resposta aos interesses de cada um, individualmente (com as suas especificidades) e de todos os elementos que compõem o universo da comunidade escolar com quem ele se relaciona.

Mais do que qualquer outro docente, o DT situa-se, assim, nesta relação “bipolar”, assumindo um papel de incomensurável relevância, pois ele é o guia, o mediador de todo o processo educativo do aluno, num acompanhamento que se pretende eficaz, rumo ao sucesso (Coutinho, 1994).

Além desta maturidade de nível intelectual, é-lhe também exigida, segundo Coutinho (1994), uma maturidade a nível afetivo. É imprescindível, e cada vez mais na Escola complexa, heterogénea e problemática de hoje, que o DT manifeste um equilíbrio emocional forte, capaz de lhe dar segurança, domínio e tranquilidade na tomada de decisões, pois cresce de ano para ano a complexidade dos problemas que os alunos transportam para a Escola, para dentro do grupo turma. Compete ao DT, no seu papel de “vigilante”, supervisor, estar sempre atento, para poder responder ao primeiro sinal de mudança de comportamentos ou atitudes, ou até de silêncios que a sensibilidade do DT deverá ser capaz de interpretar.

Detentor privilegiado de informação sobre os EE, a Família, o meio sociocultural de onde os alunos provêm e das suas vivências, o DT deverá possuir maior capacidade de compreensão e aceitação de todos os aspetos comportamentais e limitações de que estes jovens são portadores para que, ao menor sinal de “desvio”, o DT intervenha.

Neste sentido, o DT deve ser também um agente de mudança: mudança e transformação do “outro” face ao seu papel de “mediador” entre indivíduos e organizações, mas mudança e transformação de si próprio e das circunstâncias da sua ação, enquanto *professor reflexivo* da sua prática, das suas ações e de toda a sua atuação.

Com efeito, na Escola atual, uma Escola que se questiona e que aprende através da reflexão sobre o exercício da sua prática, em colaboração com os outros, o DT assume particular responsabilidade na proposta de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos no seu diálogo com os pares, procurando novos caminhos e soluções, para encontrar respostas à medida de cada aluno, no coletivo da turma. Esta atenção aos outros, esta capacidade de liderar, assumindo responsabilidades, esta capacidade de estabelecer “pontes” e “empatia”, no seu papel de mediador, fazem dele um autêntico “relações públicas”, promotor de boas relações e bons ambientes de colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo educativo do aluno.

No entanto, afirma Coutinho (1994, p. 26): *nesta relação com os outros, o Director de Turma deve ser ele próprio autêntico e reconhecedor dos seus erros, aberto a novas experiências (...)*, exatamente como preconizam as teorias da Escola da atualidade do professor “reflexivo” e da “Escola aprendente”, que evolui através da reflexão sobre as suas práticas. A autora destaca como imprescindível ao perfil do DT a capacidade que este deve ter de se autoavaliar. Como já referimos em pontos anteriores, a avaliação ou “processo supervisivo”, é, numa Escola “aprendente e reflexiva”, que diariamente se pensa a si própria e aos seus agentes, uma prática extensiva a todos os membros ou organismos da Escola, o motor de desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os agentes educativos. Ora, o DT, dadas as suas acrescidas responsabilidades, está obviamente implicado neste processo avaliativo. A capacidade de autoavaliação representa, para o DT, uma prática fundamental para levar a cabo a sua ação e, assim, se realizar pessoal e profissionalmente. A autoavaliação do DT *apresenta-se como uma actividade essencial; é um dos recursos mais úteis para a realização das suas tarefas* por isso, o DT *está obviamente implicado neste processo através do desempenho das respectivas funções* (*ibidem*, p. 28).

Além das qualidades humanas que o perfil de DT requer, para exercer, de forma competente, as suas funções, Coutinho (1994) considera que o DT deve possuir capacidades científicas e técnicas.

Segundo a autora, este líder intermédio deverá, ainda, ser detentor de sólidos conhecimentos *teórico-práticos, no campo da psicologia, da pedagogia e das novas*

tecnologias que o ajudarão a desempenhar, capazmente, a sua função (ibidem, pp. 26-27). Interagindo com todos os atores do processo educativo, cabe ao DT planificar, coordenar, estimular e avaliar com vista ao sucesso do aluno no seu processo de ensino/aprendizagem e do seu desenvolvimento integral. Deve orientar o aluno a descobrir os seus próprios interesses e valores, ajudando-o a ultrapassar as suas dificuldades, em colaboração estreita com todos os implicados no Projeto Educativo (PE) e na vida escolar do aluno, sejam elas de ordem pessoal, relacional ou de aprendizagem. Para tal, deve mostrar diariamente total disponibilidade, pois *O Director de Turma é o professor que atende aos aspectos do desenvolvimento, da maturação, da aprendizagem, da orientação da turma e de cada um dos seus alunos, proporcionando, através de uma educação integral, a sua formação como pessoa (ibidem, p. 27).*

Coutinho destaca a importância desta ação mediadora não só para os alunos e restante comunidade educativa, mas para as famílias e sociedade em geral. Porém, adverte que não basta ao DT possuir estas capacidades e os recursos e instrumentos necessários; ele *necessita ainda de dispor de tempo suficiente para levar a cabo esta actividade de suma importância para a eficácia pedagógica da escola (ibidem).*

O DT é um líder, um gestor intermédio na organização Escola, mas também “gestor do imponderável”, pois coordena pessoas e atividades. A sua ação privilegia o “humano”, mas estende-se a vários setores e as suas atividades desenvolvem-se em diferentes áreas, todas em conexão entre si, procurando sempre as melhores soluções para o desenvolvimento integral do aluno e plena integração na Escola e na sociedade.

Da análise efetuada verificamos a unanimidade dos investigadores ao destacar, sempre, como prioritárias para o perfil do DT as suas qualidades “como pessoa”. Constatada a abrangência das suas funções ressalta que o seu trabalho se centra, sobretudo, na “construção” da pessoa/alunos, seres ainda em formação, cujos ensinamentos marcarão para sempre as suas vidas. Citando Coutinho (1994, pp. 15-16):

A actuação do Director de Turma insere-se, pois, num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe implícita ou explicitamente a concepção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir.

É, por certo, esta ideia de “serviço” que leva à exigência e ao destaque das qualidades humanas do DT. E não poderia ser diferente, pois sabemos quão importantes são os valores e os exemplos dados pelos adultos na construção da personalidade dos mais novos.

Também num estudo realizado por Sá (1996) em Escolas do norte do país, sobre a ação do DT, a maioria dos professores refere que:

o “director de turma não se faz”, que os factores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, por outras palavras, o “bom director de turma” é aquele que é “um líder natural”(Sá, 1996, p. 153 in Machado, 2012, p. 29).

Em suma, o DT deve possuir, além das competências científicas e técnicas, vastas competências pessoais e humanas, elevada responsabilidade e ser dotado de sensibilidade para a complexidade de tarefas que lhe são exigidas e que analisaremos no ponto seguinte.

2.7. A complexidade das tarefas do Diretor de Turma no atual modelo organizativo da Escola: dificuldades e constrangimentos

Na organização da Escola atual, o cargo de DT reveste-se de primordial importância no acompanhamento do percurso escolar dos alunos, individualmente, e da turma, bem como no estreitamento de relações dinâmicas e colaborativas entre a Escola e a Família.

Como ficou provado no ponto 2.4 do nosso trabalho, através da análise do normativo legal que regula as funções de DT, este, é um cargo que exige, além de capacidades de liderança pessoais, de gestão e coordenação, uma forte capacidade de comunicação e relacionamento com os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. As tarefas inerentes aos seus múltiplos papéis são, pois, muito abrangentes, complexas e de grande responsabilidade. Além de coordenar e gerir pessoas, deve procurar motivá-las e envolvê-las em diferentes atividades. Para alcançar tal desiderato o DT necessita, obrigatoriamente, de estabelecer relações interpessoais com todos os interlocutores. Ele é, assim, o gestor do currículo dos alunos e de todas as atividades inerentes às aprendizagens; ele é o líder de um grupo de alunos (turma) e dos seus pares (professores) (Zenhas, 2006^a, in Maia, 2013, p. 70).

Segundo Zenhas (2006^a), o DT deve coordenar o CT, trabalhar com os seus pares no Projeto de Turma (PT), propondo e adaptando estratégias que respondam às especificidades da turma globalmente, mas também para cada aluno, procurando solucionar as dificuldades de todos e responder às necessidades de cada um em particular. Deve, ainda, estabelecer contactos regulares com os EE, informando cada um deles, individualmente, relativamente ao processo educativo do aluno, principais dificuldades e medidas que possibilitem a sua resolução. Para além disso, deve articular, coordenar, harmonizar e estabelecer comunicação entre os pares aluno/professor, EE/professor e, ainda, aluno/EE (idem, *ibidem*).

Boavista e Sousa (2013, p. 80) sublinham que, a par das múltiplas funções que o DT acumula, deve, ainda, desenvolver numerosas funções burocráticas, *necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa*. Os mesmos autores, corroborando outros, referem Formosinho (1987), para destacar a posição importante do DT na estrutura de gestão intermédia da Escola e o seu papel fundamental na coordenação interdisciplinar horizontal. Tantas e tão complexas atribuições exigem, desde logo, ao DT múltiplas competências, pois precisa de estar preparado para responder às diversas valências do cargo. São, na verdade, a

primeira dificuldade a enfrentar, pois são muitas as competências que deve desenvolver/aperfeiçoar para responder de forma segura e eficaz às múltiplas responsabilidades.

Dadas as múltiplas funções do DT e a sua complexidade, baseados em Peixoto e Oliveira (2009), poderíamos dizer que, para cumprir na íntegra as suas obrigações legais, o DT terá de ser *um super-professor, com um perfil de alguém organizado, metódico, ponderado, curioso, humano e firme, ter espírito de abertura e ser tolerante, estar disponível, ter capacidade para gerir conflitos, conhecer a legislação, entre outros* (Peixoto & Oliveira, 2009, in Almeida, 2012, p. 12).

Elencada a multiplicidade de funções do DT, importa agora assinalar alguns aspetos que, no desempenho do seu dia-a-dia, se podem colocar como constrangimentos e dificuldades à sua ação.

Marques (2002) refere que, devido ao seu papel multifacetado, o DT enfrenta algumas dificuldades na execução das suas tarefas. Para este autor, essas dificuldades podem ser de ordem pessoal ou de ordem institucional. As dificuldades de ordem pessoal reportam-se a possíveis lacunas na sua formação pedagógica e na formação do seu desenvolvimento pessoal para atuar como orientador. Acresce ainda, segundo o autor, a falta de formação específica para as funções que não se supera apenas com autoformação ou experiência. Refere, também, a falta de motivação para o desempenho do cargo que, pela abrangência de funções, papéis a desempenhar e responsabilização crescente, muitos professores evitam assumir (Marques, 2002).

O autor apresenta, também, dificuldades de natureza institucional. Estas prendem-se, desde logo, com a mobilidade dos professores, pois o sistema de colocação de professores não leva em conta a continuidade pedagógica. Acrescenta, ainda, horários de atendimento de EE pouco adequados, falta de “força legal” para a coordenação da equipa pedagógica, falta de reconhecimento social da função de DT e, por vezes, até de meios. A tudo isto o autor acrescenta uma legislação confusa e dispersa, burocracia excessiva e condições físicas pouco adequadas para o atendimento aos EE (idem).

Marques (2002) acrescenta que outros autores apontam, além destas, outras dificuldades, como por exemplo, turmas demasiado grandes, cargas letivas elevadas e muitos níveis, além das tarefas de DT. Na opinião deste autor há, também, a acrescentar outro possível constrangimento ao trabalho do DT: a própria cultura organizacional da Escola que

se afasta da comunidade exterior e o facto de, muitas vezes, os professores verem, ainda, os EE como adversários e não como parceiros no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Face a todas as dificuldades e constrangimentos verificados, Marques (2002, p. 30) conclui que *o ideal é atribuir as direcções de turma apenas a professores empreendedores, dinâmicos e com formação específica* e que possam acompanhar a mesma direcção de turma ao longo do seu ciclo de estudos. Propõe, ainda, que o cargo de DT seja exercido por professores motivados e disponíveis para assumir compromissos e a envolver-se com os alunos e com o CT. Porém, se relembrarmos o estipulado no normativo legal atrás analisado, concretamente o Despacho Normativo n.º 7-A-2013, de 10 de julho que, através do seu artigo 2.º refere especificamente que a designação do DT deverá atender à necessidade de libertar desse cargo os docentes indispensáveis à implementação das medidas de promoção do sucesso escolar, verificamos, por um lado, a dificuldade de articulação entre a teoria e a prática e, por outro, uma contradição, face às exigências e responsabilidades crescentes atribuídas ao DT. Relembramos, ainda, que o normativo legal que regula as funções de DT não estipula nenhuma formação específica para ser DT.

Zenhas (2006a) afirma que o cargo de DT é de tal forma importante na organização da Escola que merece uma reflexão para definir *um perfil e a formação específica adequada dos professores que o exercem e que o seu desempenho deveria corresponder a uma promoção na carreira* (Zenhas, 2006^a, in Moreira, 2013, p. 7).

Será essa reflexão pessoal que desenvolveremos na parte II deste trabalho, a partir de um esquema que pretende sintetizar os múltiplos papéis e ações desenvolvidos pelo DT com os diferentes interlocutores, aprofundada e enriquecida com a experiência da nossa ação.

Parte II – Reflexão individual sobre a prática profissional

O esquema representado pela fig. 2 pretende sintetizar as teorias e conceptualizações até aqui desenvolvidas acerca do trabalho do DT. Com base nele, será estabelecida a ligação entre a teoria e a prática, colocarei em evidência as diferentes ações e papéis do DT, estabelecendo, em simultâneo, uma conexão/reflexão com a minha atividade no exercício dessas funções, fruto de uma retrospectiva da minha ação. As reflexões pessoais daqui resultantes levar-me-ão às conclusões, possibilitando a apresentação de algumas sugestões, colhidas da experiência pessoal. Revisitarei nesse exercício, a minha reflexão autobiográfica e os ensinamentos/aprendizagens daí decorrentes, porquanto também eu entendo que *na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade* (Avaliação de desempenho (2014/15) - equipa do *Novo Viva a História*, p. 6).

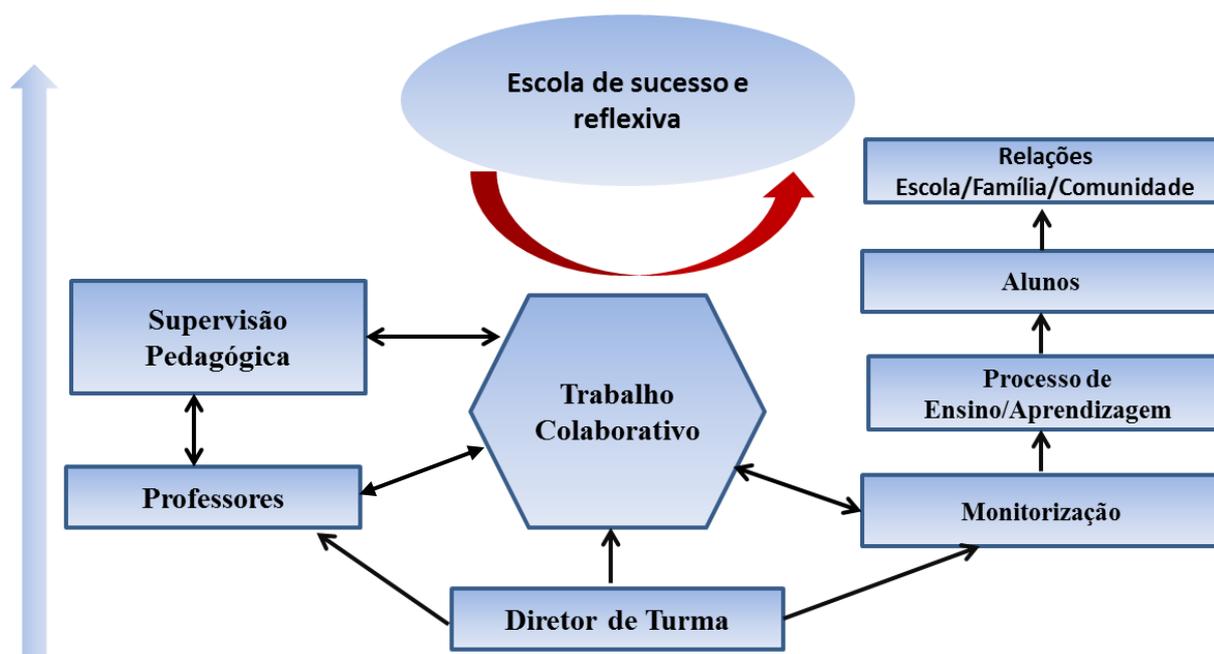


Figura 2 – Diretor de Turma como pilar que sustenta a relação educativa

Através da revisão da literatura concluí, sem margem para dúvidas, que, para mudar a Escola, é necessário que cada um dos agentes implicados no processo de

ensino/aprendizagem, qualquer que seja o seu papel, se envolva ativamente no processo. Cada um dos agentes deve, pois, adotar uma atitude de Supervisão sobre a sua ação - auto-supervisão - e de Supervisão colaborativa relativamente àqueles com quem interage. Um dos agentes fundamentais implicados nesse processo é, como vimos, o DT.

Assim, relativamente ao contributo do DT na Supervisão Pedagógica, e perspetivando o DT como alguém *que é antes de mais um colega (...) que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, cordial, solidária (...)* (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58), então a Supervisão Pedagógica deverá ser *uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente (...) de colegas que procuram atingir os mesmos objetivos (ibidem p. 59).*

Este conceito de Supervisão Pedagógica “horizontal” ou “colaborativa”, porque decorre num clima de entendimento humano e de partilha é, segundo Alarcão e Tavares (2003), uma forma de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Ora, é meu entendimento que é neste patamar que podemos situar a ação do DT relativamente à Supervisão Pedagógica exercida relativamente aos seus pares, pois concordando com estes autores, o seu papel é o de motivar e envolver, pela partilha e colaboração, todos os agentes do processo mas, num primeiro momento, os restantes professores. Nesta perspetiva, a Supervisão exercida pelo DT constitui-se como uma mais-valia para todos, pois ao conhecer e comparar práticas e procedimentos, cada um se enriquecerá profissionalmente já que poderá descobrir formas diferentes, até inovadoras, ferramentas de trabalho que lhe permitam resolver os seus problemas.

Na Escola atual, de mudança e transformação, a Supervisão assim entendida, surge como uma necessidade, permitindo criar uma ação concertada entre todos os elementos do processo educativo, de forma a ultrapassar as resistências (que qualquer processo de mudança sempre gera), para alcançar o objetivo comum: o sucesso educativo dos alunos.

E se até aqui se tem verificado alguma resistência à prática da Supervisão, (face à conotação do termo com avaliação, por um lado, e, por outro, tendo em conta a cultura de trabalho individual dos professores), a verdade é que começa já a “democratizar-se”, isto é, a entender-se como necessária a prática da Supervisão Pedagógica (e escolar) colaborativa, como é caso da Supervisão da prática Pedagógica “entre pares”.

Mas a Supervisão ao alcance do DT pode, também, ser exercida indiretamente através de vários documentos de trabalho produzidos em CT, nomeadamente através do PT, fichas e/ou planos de melhoria dos alunos que implicam estratégias comuns de intervenção. Com

efeito, é em CT que estas medidas são produzidas colaborativamente, cabendo ao DT uma ação de Supervisão e coordenação das estratégias e atividades direcionadas à turma no geral, bem como à especificidade das dificuldades de cada aluno, com vista a ajudar cada discente na sua aprendizagem de modo a obter sucesso.

Esta Supervisão “colaborativa” do DT, suportada legalmente, nomeadamente pelo Decreto-Regulamentar (atrás referido) 10/99 de 21 de julho de 2009, através das reuniões do CT, a que preside, conduzindo os trabalhos, motivando, solicitando propostas e soluções visa, também, combater a “balcanização” do ensino e o individualismo do trabalho docente, de que falam Fullan e Hargreates (2001, in Almeida, 2012, p. 15) e contribuir para a criação da Escola reflexiva, defendida por muitos investigadores da atualidade como por exemplo Alarcão e Tavares (2003), Sá-Chaves (2000) ou Oliveira-Formosinho (2002).

Refletindo sobre esta ação do DT devo registar que, também eu, na minha prática diária, procuro adotar esta postura de colaboração, cultivando, cada vez mais de forma consciente, este conceito de Supervisão, pois reconheço a esta prática supervisiva inúmeras vantagens, dado que tal proporciona um ambiente de trabalho mais agradável e facilitador, melhores e mais diversificadas aprendizagens entre todos, gerando o clima de confiança que permite a partilha de materiais, ideias e estratégias que, além de facilitarem o trabalho ao DT, criam um maior envolvimento de todos na procura de soluções para os problemas da turma. Desta forma, facilita-se a tarefa ao DT e, seguramente, o sucesso dos alunos será mais facilmente conseguido.

Neste sentido, e porque defendo, à semelhança de Marques (2002, p. 26), que uma das principais qualidades que o DT deve possuir *é a capacidade para ouvir o outro*, adoto na minha ação, deliberadamente, esta postura de escuta:

- escutar as opiniões/sugestões dos colegas, em CT ou no dia-a-dia, sobre qualquer assunto relativo ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos;

- escutar os alunos, dentro ou fora da sala de aula, semanalmente, nas aulas de Educação para a Cidadania, a fim de ouvir o relato dos acontecimentos ocorridos na minha ausência (problemas comportamentais, razões das ausências, das faltas de material, resultados das avaliações sumativas, assuntos a debater, propostas de trabalho...);

- escutar os pais/EE, sempre com redobrado cuidado, valorizando individualmente os anseios e preocupações de cada um, respondendo de imediato, ou no mais curto espaço de tempo, às solicitações apresentadas.

Ao praticar deliberadamente o ato de escuta, face aos diferentes atores e em contextos diversos pretendo, por um lado, transmitir a cada um deles a certeza da importância do seu contributo para o sucesso das aprendizagens dos alunos e, por outro, transmitir-lhes confiança, assegurar-lhes, (a todos) que estou sempre atenta e vigilante, exercendo uma atitude de Supervisão em todas as dimensões do processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo único de melhorar o sucesso dos alunos. A finalidade desta prática é aproximar todos os parceiros. É esta necessidade de colaboração entre as partes que eu enfatizo, em todas as reuniões com EE, coletiva ou individualmente, dizendo-lhes claramente que a Escola pretende ajudar os pais na difícil tarefa de educar, procurando, por todos os meios, o sucesso educativo de todos os alunos.

Embora tenha constatado através da análise da legislação relativa ao “poder” do DT que este, legalmente, se situa a um nível muito restrito, o mesmo não se pode dizer do seu “poder relacional”. Marques (2002) refere-se ao DT como *depositário do poder relacional, comunicativo e pessoal*, reunindo as condições para conciliar a força e o prestígio indispensáveis para influenciar os diversos atores com os quais interage. É também esta a minha opinião. Segundo este autor, espera-se que o DT seja detentor da capacidade de liderança para conduzir eficazmente o processo educativo dos alunos que tutela e para coordenar as atividades do CT ao qual preside. Tem, pois, a capacidade de liderar processos e relações, influenciar pessoas, processos e resultados (Marques, 2002, in Silva, 2007, p. 40).

A minha concordância com o autor verifica-se, ainda, quando Marques (2002) afirma que o sucesso ou insucesso do desempenho do DT assentará essencialmente na sua autoridade funcional adquirida através das competências humana e profissional, reveladas no exercício das suas funções.

Em suma, corroboro Alarcão e Tavares, (2003) que concluem que, dada a visão holística, integradora e sistemática que o DT detém de todo o processo de ensino e dos seus agentes, a Supervisão exercida face à ação de cada um deles, nos diversos domínios, poderá ser determinante na atuação comprometida de todos, gerando novas competências e aprendizagens desencandadoras do desenvolvimento individual e coletivo.

Consideremos, agora, a análise do trabalho colaborativo do DT que, pela observação do esquema, representado pela figura 2, se revela central na sua ação com todos os intervenientes no processo educativo.

A ação do DT no âmbito supra referido é, pois, fundamental e poderá mesmo constituir-se como uma alavanca de um modelo participativo de todos os atores, potenciando

a reflexão e a renovação das práticas letivas, numa Escola que se quer *também ela em desenvolvimento e aprendizagem* Alarcão e Tavares (2003). Estes autores destacam a importância do trabalho colaborativo e o comprometimento como *vetores dinamizadores do processo educativo*, referindo que *o agir profissional dos professores* tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento dos professores como entidade coletiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros (*idem*, pp. 132-133). Nesta perspetiva, o DT tem a possibilidade de desenvolver novas formas de trabalhar dentro das Escolas, atuando no sentido de promover uma maior participação, colaboração e partilha de práticas positivas de atuação com vista ao sucesso das aprendizagens dos alunos e dos próprios professores.

Já no capítulo 2, ponto 2.4, reportando-me ao normativo legal que suporta as funções do DT, procurei destacar a importância atribuída às diferentes funções inerentes ao desempenho do cargo para o desenvolvimento dos alunos e sucesso das aprendizagens.

Reporto-me, ainda, à “força” do normativo legal neste campo, lembrando o Decreto-Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho que, em todo o nº 2 do seu artigo 7º, atribui ao DT competências claras no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Cito, a título de exemplo, as alíneas 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 (...)”.

Também o Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de maio torna ainda mais claras as funções do DT nesta matéria, ao atribuir-lhe a função de coordenar o desenvolvimento do PT. Na verdade, este documento de trabalho, que se revela fundamental para alcançar o sucesso educativo de cada aluno, implica um efetivo trabalho colaborativo entre DT e restantes professores da turma. Para tal, é necessário que o DT, enquanto gestor intermédio e responsável por liderar todo o processo de ensino/aprendizagem de um grupo turma, proporcione um clima de trabalho amigável e dialogante para que a partilha, colaboração e empenho de todos produza resultados. Este trabalho colaborativo promovido pelo DT é fundamental não só para o sucesso dos alunos, mas também para promover a mudança das práticas de trabalho na Escola e, através dele, contribuir para a escola *reflexiva* defendida por (entre outros) Alarcão e Tavares (2003): ao refletir em conjunto sobre as dificuldades a ultrapassar, analisar-se-ão procedimentos e metodologias utilizadas, permitindo encontrar, entre todos, alternativas capazes de melhorar todo o processo de ensino/aprendizagem, mudando, evoluindo, aprendendo e, aprendendo, ensinar melhor e melhorar o sucesso dos alunos.

A provar a importância do trabalho colaborativo do DT refiro Marques (2002) que, agrupando as funções do DT em três áreas (Administrativas, Pedagógicas e Disciplinares) lhes acrescenta as funções colaborativas, dada a importância deste trabalho que ele deve desenvolver, e as vantagens daí decorrentes para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Este autor destaca o papel relevante do DT na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT, pondo em evidência o seu papel na liderança deste tipo de trabalho que aí se desenvolve, devendo promover relações pessoais e profissionais de forma a fomentar o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Marques, 2002, p. 75, in Almeida, 2012).

Também Alarcão e Tavares (2003), quando defendem a prática reflexiva e uma cultura de Escola *em aprendizagem e desenvolvimento*, apresentam as vantagens de *desenvolver colaborativamente, os problemas (...) e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas (...)* (p. 147), podendo, em meu entender, inserir neste “círculo” o trabalho desenvolvido no CT.

Em concordância com estudos realizados por vários investigadores, Nóbrega (2011, p. 61), refere Bessa e Fontaine (2002) para sublinhar que *a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados*. Na linha do que venho referindo, aquela autora cita Jesus et al. (2000) para destacar as vantagens do trabalho em equipa *como um apoio mútuo* para a resolução de problemas e uma estratégia para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino.

Corroborando a importância do trabalho em equipa desenvolvido pelo DT, refiro ainda que: *(...) nenhum profissional de forma isolada será capaz de lidar eficazmente com a multiplicidade e diversidade das necessidades educativas, sociais e psicológicas de um grupo heterogéneo de alunos* (Ville Thousand 1993, in Morgado, 2004, p. 42, citados por Nóbrega 2011, pp. 69-70).

Em suma, o trabalho colaborativo desenvolvido pelo DT e os restantes professores da turma está implícito em todos os momentos da sua atuação, desde a planificação das atividades da turma, à construção do PT, à articulação entre ciclos (dada a sequencialidade dos programas), na elaboração, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Educativo Individual (PEI) relativo aos alunos com NEE (D. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), ao Programa de Educação para a Saúde (PES) e Educação Sexual (Lei nº 60/2009 de 6 de agosto). Sei, em resultado da minha prática, que em todos estes projetos é fundamental o desenvolvimento de um trabalho de equipa, em que a colaboração de professores de áreas

mais específicas (Ciências Naturais, no caso da Educação Sexual, por exemplo) se torna fundamental no sucesso do trabalho do DT.

O trabalho desenvolvido colaborativamente deve, assim, ser entendido como uma vantagem para todos: alunos, professores, Escola e comunidade em geral e, como tal, cada vez mais praticado nas Escolas, revelando-se, neste ponto, o papel do DT, de primordial importância.

Também incontornável se revela a ação do DT no desenvolvimento de um processo relacional entre a Escola e a Família, que a figura 2 ilustra. Na atualidade, a Escola em geral, e em especial todos os agentes educativos, estão cada vez mais conscientes da importância da colaboração das famílias para o sucesso educativo dos alunos.

O normativo legal que suporta a ação do DT também expressa a relevância do estabelecimento de relações entre a Escola e os diferentes agentes (Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, por exemplo) e estabelece igualmente o regime de exercício de funções de coordenação, estipula as funções do DT relativas aos EE, professores e alunos, designando competências como: desenvolver ações que promovam a integração escolar dos alunos, garantir aos professores a orientação adequada para o cumprimento das atividades, informar os pais sobre a integração dos alunos na comunidade escolar, bem como o seu aproveitamento, assiduidade e participação nas atividades escolares. Neste despacho aparece clara, a par da necessidade pedagógica, a necessidade de ter em conta a sua capacidade de relacionamento.

Cabe, pois, nesta capacidade de relacionamento, especial responsabilidade ao DT na promoção de verdadeiras parcerias, desenvolvendo um clima relacional amigável e colaborativo com os EE e outras instituições da comunidade, pois com base na minha experiência, enquanto DT, concluo que o nosso trabalho (dos DT) só terá sucesso se conseguirmos que as Famílias se envolvam verdadeiramente no processo educativo dos seus educandos. Concordo com Marques (2001), quando refere que é neste processo relacional, no “dar as mãos”, numa parceria efetiva com os pais/EE que reside o segredo do sucesso do nosso trabalho enquanto DT. Trazer os pais à Escola, fazendo-os perceber que, quando nós, DT, os “incomodamos” é porque estamos tão interessados quanto eles no sucesso dos alunos, é o primeiro passo para a construção dessa parceria e para a relação de confiança que pretendemos que eles desenvolvam com a Escola. São vários os estudos que mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar e, por isso, há que envidar esforços para ultrapassar a tradicional separação entre a

Escola e as Famílias. A melhor forma de o fazer é encarar os pais como parceiros (Marques, 2001, in Nóbrega, 2011).

No mesmo sentido vai Nóvoa (1992) ao afirmar que *as escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida das escolas* (Nóvoa, 1992, in Nóbrega, 2011, p. 73).

Na senda das pesquisas desenvolvidas por vários autores (Marques, 2002; Favinha, 2004; Martins, 2006), um estudo realizado sob o tema “Relação escola-família”, com o objetivo de saber até que ponto a mediação realizada pelo DT influencia positivamente o envolvimento parental das famílias dos alunos face à Escola, concluiu que os resultados demonstram a importância das ações desenvolvidas pelo DT, enquanto mediador. (in Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009, p. 2192). O mesmo estudo conclui, também, que o DT, ao estimular a interdisciplinaridade e o ter estabelecido pontes entre a Família e a Escola foi, de acordo com Nanchen (2001), *um lubrificante relacional* que muito contribuiu para humanizar as relações com a Família. O mesmo estudo cita Favinha (2004), lembrando que só através da mediação é que a Escola otimiza as funções de DT e este pode otimizar as suas funções (idem, p. 2193).

Cito Coutinho (1994, pp. 23-24), para reforçar a minha convicção, pois este autor, na linha dos anteriores, refere que a melhoria da educação não acontece, de um modo geral, sem o envolvimento dos pais/EE no processo educativo dos alunos, já que ambos (EE e DT) pretendem o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o DT deverá fomentar uma profícua relação com os pais de modo a que as famílias assumam as suas responsabilidades em articulação com a Escola, pois esta prática beneficiará *não só os alunos, mas também os professores e o próprio Diretor de Turma no desempenho da sua ação educativa* (idem, p. 24).

Fica, assim, provado que um dos aspetos fundamentais no trabalho do DT são as *funções relacionais* de que fala Marques (2002), pois é ele que estabelece o ponto de união entre alunos, pais, professores e Escola; é ele o dinamizador da colaboração entre estes agentes educativos, resultando desta colaboração evidentes benefícios para as Famílias e para a sociedade em geral, numa perspetiva de realização para todos e para cada um (Coutinho 1994).

Com efeito, o DT tem de se relacionar com vários interlocutores, daí que Coutinho (1994) destaque a exigência que lhe é feita na capacidade de comunicação, sublinhando que tendo de entrar na dinâmica da relação pessoal, no dinamismo próprio da vida dos grupos,

agindo e reagindo com os elementos mais diferenciados desses mesmos grupos (...) a capacidade de comunicação é-lhe exigida em alto grau (p. 25).

Segundo este autor, *o papel da família (...) e a sua função na sociedade são tão importantes que, pela sua evidência, a referência à família poderia dispensar um tratamento específico nesta reflexão (idem, p. 22).* E se é verdade que durante décadas a colaboração entre os pais e a Escola era esporádica, sem interação, baseada no princípio de que aos pais competia a educação e à Escola a instrução, assiste-se, hoje, a uma crescente consciencialização da necessidade de uma cooperação recíproca destas duas instituições, pelas vantagens daí resultantes para todos os envolvidos no processo educativo. Este autor, na linha de outros anteriormente referidos, indica estudos recentes que apontam para o facto de serem as determinantes familiares que ditam a integração e o sucesso escolar dos alunos em mais de 70%. *A escola traduz em realização cognitiva o capital cultural e social que a criança encontra no seu meio de vida (idem, p. 23).*

É, em minha opinião, neste quadro de relacionamento privilegiado entre a Escola e a Família que o papel do DT ganha relevo, desenvolvendo estreita comunicação com os pais dos alunos, devendo, para tal, ter *capacidade de diálogo com os outros*, estabelecer *empatia* posicionando-se, assim, como *agente de mudança* da Escola e de cada indivíduo envolvido no processo educativo. Deverá, por isso, implementar uma série de ações conducentes a uma interação real e eficiente, de verdadeira parceria com todos eles, procurando uma aproximação crescente entre a Escola e a Família.

Pela minha parte, corroboro todas as opiniões apresentadas, porquanto há muito desenvolvo o meu trabalho com base neste princípio, pois a experiência tem-me confirmado que, sem o apoio e o envolvimento dos pais/EE na educação dos seus educandos, a minha tarefa enquanto DT (e, por conseguinte, da Escola e de todos os professores) estaria, na maioria dos casos, condenada ao fracasso. A minha ação assenta num diálogo amistoso, mas sincero, de fazer perceber aos pais que sabemos quão difícil é educar e que o meu papel enquanto DT é apenas ajudar, porquanto a educação e o desenvolvimento de um adolescente é tarefa demasiado complexa para uma pessoa só. E neste particular, considero que a minha capacidade relacional é elevada, dada a minha facilidade de comunicação para interagir com os mais variados interlocutores, provenientes de diferentes contextos. Nem sempre o caminho é fácil, nem todos os casos têm um final feliz, mas, na grande maioria, estas práticas têm sido a chave do sucesso do meu trabalho enquanto DT, que se traduz, também, em sucesso para os alunos e para a Escola como um todo. Quando caminhamos de mãos dadas com os pais,

quando as nossas ações na Escola são compreendidas, aceites e reforçadas na Família, então a tarefa de educar fica bem menos complexa e o trabalho do DT bem mais facilitado, o sucesso é uma realidade e a Escola um lugar onde todos se sentem mais felizes.

Explicitado o esquema representado pela fig.2 e que sintetiza, genericamente, a ação do DT, apresento, em seguida, uma reflexão mais pessoal, enriquecida com exemplos da minha prática, fruto da minha experiência diária enquanto DT.

Neste exercício de reflexão sobre o meu desempenho enquanto DT constato que, ser DT hoje, é muito mais difícil ou desafiante, pois os problemas que os alunos transportam para a Escola estão, por norma, associados a estruturas sociais e familiares frágeis, que atingem muitos dos alunos da Escola Pública. Consciente desta realidade, tenho, desde sempre, mas particularmente nos últimos anos, prestado especial atenção aos alunos mais desprotegidos, quer economicamente, quer afetivamente. Através de alguns exemplos comprovarei esta ação.

No início de cada ano letivo, aquando do preenchimento dos formulários para a caracterização da turma, o DT fica a conhecer a realidade com que tem de trabalhar. Completando esta informação com dados recolhidos nos Serviços Administrativos, relativos aos apoios da Ação Social Escolar (ASE), o DT é detentor da radiografia completa do grupo. Este é para mim, enquanto DT, o momento da “sinalização interior”/pessoal dos alunos aos quais deverei dirigir um olhar mais atento. A preocupação de recolher, no início de cada ano letivo, o maior número de informação sobre os alunos, visa facilitar o meu trabalho, e transmiti-la aos restantes professores da turma, pois também eles deverão estar devidamente informados sobre os alunos e as suas circunstâncias para estarem atentos ao comportamento/desenvolvimento de cada um e colaborar o mais possível para que todos atinjam o sucesso educativo. Tal permite, na primeira reunião do CT, estipular normas de atuação comuns para com a turma e, em simultâneo, pensar ações e estratégias diferenciadas para casos específicos.

Feita esta partilha de informação com os restantes professores da turma procuro, no mais curto espaço de tempo, reunir com os pais/EE para nos conhecermos mutuamente, e aprofundar informações. Nesta primeira reunião distribuo aos EE um desdobrável onde são dados a conhecer, de forma resumida, os direitos e deveres do aluno, as regras a respeitar (faltas de comparência, de pontualidade, de material...), o papel especial dos pais e EE, a avaliação e ponderação, classificações e menções qualitativas usadas na avaliação, para melhor poderem acompanhar a vida escolar dos seus educandos. Nesta primeira reunião,

sempre realizada em horário pós-laboral, a fim de que o maior número possível de EE possa comparecer, disponibilizo todos os meus contactos (e-mail, telefone da Escola e o meu telemóvel pessoal) e informo qual o horário de atendimento semanal. É, também, neste momento, que dou cumprimento ao normativo legal, procedendo à eleição de dois representantes dos pais/EE, tendo, como é óbvio, o cuidado prévio de os esclarecer sobre o objetivo dessa eleição. De cada reunião com os EE é lavrada uma ata que é arquivada junto à convocatória, no dossiê da turma.

Estando a “minha” Escola inserida num território social e economicamente desfavorecido, vem crescendo, nos últimos anos, o número de casos de alunos que precisam de apoio. E porque é impossível “isolar” o aluno do contexto familiar, para trabalhar com ele, para resolver as suas dificuldades, o DT deverá, forçosamente, ficar mais próximo da Família. É o que vem acontecendo nos últimos anos: cada vez mais “as funções relacionais” de que fala Marques (2002) se revelam imprescindíveis no exercício das minhas funções enquanto DT, sobretudo com os EE, mas também com outros organismos como por exemplo CPCJ e Serviço de Psicologia e orientação (SPO), com quem o DT, cada vez mais, tem necessidade de se relacionar para resolver os problemas da turma. Os relatos que se seguem confirmarão esta afirmação.

Recorrendo a experiências recentes, cito, a título de exemplo, o caso de uma aluna órfã de pai que, no ano letivo transato, começou a faltar às aulas com muita frequência. Enquanto DT, o absentismo é, para mim, sempre o primeiro sinal de alerta de que algo não corre bem na vida de um aluno. Depois de várias tentativas de aproximação à discente, a mesma permaneceu em silêncio durante alguns meses. A repetir o 7º ano de escolaridade, com uma idade superior à média dos alunos da turma, não interagia com os colegas, permanecia fechada no seu silêncio, que eu interpretei como um sinal de alarme. Como a sua falta de assiduidade era elevada, convoquei a mãe para uma reunião, onde fiquei a conhecer a dura realidade da situação familiar da aluna: o único rendimento que entrava em casa para quatro pessoas não chegava aos trezentos euros! Com redobrado cuidado fui-me tentando aproximar da discente fora da sala de aula, no polivalente, onde, por norma, se sentava só. Nunca forcei demasiado a situação, para não a constranger e, aos poucos, fui quebrando o silêncio. Descobri que raramente tomava o pequeno-almoço em casa e que, apesar de a Escola lhe fornecer o almoço, muitas vezes não retirava a senha. Era uma jovem revoltada com a sua situação familiar, pois gostava de ter o que os outros jovens tinham e a mãe não lho podia proporcionar. Também não gostava da Escola e sentia-se deslocada. A sua revolta

chegou ao ponto de, após uma discussão familiar, sobre o seu absentismo reiterado, a aluna se ter fechado no quarto e se ter mutilado nos braços. A relação de confiança que depositava em mim, enquanto DT, levou a que a mãe viesse contar-me o sucedido no dia seguinte. Não pude deixar de me envolver ainda mais, não só com a aluna, mas também com a família. Consegui, aos poucos, ir ganhando a confiança da jovem e fazer com que almoçasse, tendo, em colaboração com a Direção da Escola, recomendado a um funcionário a vigilância da aluna com esse objetivo. Com frequência a interpelava na aula, ou fora dela, para a lembrar de retirar a senha.

Dadas as dificuldades apresentadas, não podia olhar apenas para a aluna. Também procurei ajuda para a família. Sempre com o consentimento da Direção da Escola, fiz uso dos conhecimentos e bom relacionamento que tenho com a Assistente Social da Santa Casa de Misericórdia para que esta família fosse ajudada, no imediato, com um cabaz de alimentos. Posteriormente, a família ficou sinalizada junto desta instituição e passou a ser contemplada com regularidade na distribuição de bens alimentares.

O meu trabalho enquanto DT não permitiu que a aluna tivesse o sucesso escolar desejado, mas deixou de faltar às aulas, encontrou algum equilíbrio e a minha ação junto da família possibilitou alguma acalmia à discente e algum conforto à família. Não é minha aluna este ano, mas sei que melhorou muito o seu nível de absentismo. O olhar doce e o sorriso contido que ainda hoje me retribui, quando passa por mim, dão-me a certeza de que atuei de forma correta, mesmo se extravasei as minhas funções enquanto DT.

Por não ser este o tipo de trabalho contemplado no normativo legal que suporta a ação do DT, tenho, por vezes, dúvidas sobre o meu campo de intervenção junto do aluno. Mas como posso eu resolver ou minorar os problemas do aluno se na raiz destes se encontram, sobretudo, causas do seio familiar? Se queremos que a nossa ação produza mudanças, não podemos, em meu entender, dissociar o aluno da sua realidade, do seu contexto.

Reportando-me uma vez mais à minha experiência, o presente ano letivo é bem o reflexo de quão importante é relação Escola/EE, para que o trabalho do DT tenha sucesso junto do aluno. Pela primeira vez, enquanto DT, fui obrigada a instaurar dois processos disciplinares a duas alunas repetentes, mas novas para mim, pois só este ano integraram a turma. O absentismo reiterado desde o primeiro período e as faltas disciplinares acumuladas por desrespeito a vários professores, obrigaram-me a um trabalho exaustivo de audições de todos os envolvidos (alunos, professores, EE), que ocupou na totalidade os meses de janeiro e fevereiro e culminou num trabalho burocrático de convocatórias, reuniões, análise de

legislação e produção de relatórios para aplicação das sanções. Foi um trabalho exaustivo que me desgastou e entristeceu. Porém, refletindo sobre todas as ações que eu havia desenvolvido (alertas e reuniões com os EE desde a primeira semana de outubro), concluí o que atrás mencionei: a ação da DT não foi eficaz porque, as EE, “algures no passado” estiveram ausentes, ou, pelo menos, “distraídas” e, no presente, a sua autoridade é já diminuta no querer destas adolescentes. “Senhores da sua própria vontade”, estes alunos, transformam-se, perante os pais, em “pequenos ditadores” pois os papéis invertem-se e são eles, (neste caso, elas) que passam a comandar a vida de muitos pais, dado que estes chegam tarde - ou não estão/estiveram, de todo - na vida dos seus filhos.

Porque ao analisar e refletir criticamente sobre o meu trabalho (reflexão sobre a ação) procuro encontrar soluções e melhorar a minha prática (e porque fiquei insatisfeita com o insucesso dos meus esforços), questioneei-me sobre o que é que tinha falhado na minha atuação enquanto DT. Modestamente confesso que não encontrei qualquer falha. Mas, tratando-se de alunas repetentes, cujo absentismo e comportamento inadequado já era referido nas atas do ano transato, penso que a Escola (o DT), falhou, pois dever-se-ia ter atuado mais cedo para não deixar avolumar os problemas. Esta análise crítica permite corroborar o que a literatura vastamente atesta: que o cargo de DT é de tal forma importante na vida escolar do aluno e da Escola que o desempenho destas funções deve ser atribuído a quem possua o perfil correto para o exercer. Exige trabalho, empenho e a assunção de responsabilidades. Prova, ainda, como eu penso e muitos investigadores defendem, a necessidade de formação/sensibilização junto de todos os professores, alertando que, através da sua ação, o DT pode fazer a diferença na vida da Escola, no percurso do aluno, facilitando o trabalho de todos, mas, sobretudo, ajudando cada discente.

Nas funções do DT há tarefas complicadas: instaurar processos disciplinares dá muito trabalho, causa incómodos, é desagradável e, muitas vezes, o DT vai adiando, procurando encontrar soluções menos drásticas para o aluno. Porém, um problema resolvido “à nascença”, não chega a ser problema, não o fazendo, pode comprometer seriamente o sucesso escolar de um aluno. Mas também dos insucessos podemos retirar ensinamentos. É importante que aprendamos com os erros, para melhorar futuras ações.

Revisito a minha biografia para constatar que hoje, tal como há quase três décadas atrás, os alunos que na minha direção de turma apresentam comportamentos disruptivos e aproveitamento insatisfatório são aqueles cujos pais estão, ou estiveram, (algures) ausentes no acompanhamento do processo educativo do aluno. O absentismo elevado e o desinteresse

pela Escola é o primeiro sinal de alerta que o DT transmite aos EE. Porém, na conjuntura atual, a luta pela sobrevivência não deixa aos progenitores muito tempo para entrarem verdadeiramente na vida dos seus filhos. Seguem-na de perto, talvez, mas como “duas linhas paralelas”, que nunca se intersejam. É, por norma, o “olho clínico” do DT (ou de outro professor) que descobre sinais de alerta ou interpreta “silêncios que gritam”, detetando as primeiras causas de todos os desvios na Escola - comportamentais ou de aprendizagem - e que, regra geral, estão relacionados com vivências socio afetivas familiares.

Com base na minha experiência, constato que, na Escola de hoje, cada vez mais a ação do DT extravasa o trabalho e preocupação direta com os problemas do aluno na Escola, indo muito para além do estipulado legalmente, entrando “noutros territórios”.

Face aos problemas sociais e familiares que, em crescendo, os alunos carregam consigo, a Escola precisará, em breve, de um DT a tempo inteiro, ou do apoio de um técnico de Serviço Social. Os problemas de aprendizagem/insucesso do aluno resultam, na sua grande maioria, de problemas que não “nascem” na Escola, mas que o aluno “transporta” do contexto em que se insere. Como provam estudos realizados recentemente, num conjunto de Escolas do Norte do País, são as determinantes familiares que ditam, em mais de 70% o sucesso dos alunos. Não se pode pedir a um jovem de 13 ou 14 anos que esteja concentrado nas aulas, que tenha bom comportamento e sucesso nas aprendizagens, quando esse jovem vive num ambiente familiar em que as conversas giram, sistematicamente, à volta de problemas e dificuldades. A atual conjuntura social, infelizmente, não tem facilitado o trabalho do DT. Será difícil que as medidas tomadas pelo DT junto do aluno tenham sucesso se, de alguma forma, não se trabalhar, em simultâneo, com e para a família e, em conjunto, trabalharmos o e com o aluno.

Este trabalho de proximidade para ajudar os alunos, quer no seu crescimento como pessoas, quer no sucesso educativo conduz, inevitavelmente, como atrás ficou descrito, a um envolvimento cada vez maior do DT responsável e empenhado. Acresce o facto de, na minha experiência, acompanhar os alunos sempre ao longo de três anos, como alguns estudiosos do assunto recomendam. E ainda bem que assim é, pois as experiências menos bem-sucedidas da minha ação enquanto DT têm em comum, além do absentismo e da repetência, o facto de serem alunas que “passam por mim” um ano, já que não fazem parte do grupo inicial e, por isso, vêm integrar a turma a meio do percurso, trazendo o péssimo hábito de faltar às aulas sem nenhuma justificação válida e cujos pais raramente comparecem na Escola.

Na verdade, o facto de acompanhar os alunos ao longo de três anos, desde o início do 3º Ciclo, tem-se revelado muito positivo em termos de resultados educativos e muito gratificante e compensador para o meu trabalho de DT. Durante este período de tempo são muitas as transformações (quer físicas, quer psicológicas) originadas pelo desenvolvimento de um adolescente. Está provado pela Psicologia do Desenvolvimento Humano que a adolescência é uma das fases mais conturbadas no desenvolvimento do ser humano. Ora, é sempre neste estágio do seu desenvolvimento que eu trabalho enquanto DT, procurando dar respostas às muitas curiosidades que o seu crescimento coloca. Refiro, por exemplo, o desafio de trabalhar a temática obrigatória da Educação Sexual nas aulas de Educação para a Cidadania e as estratégias que um professor sem formação na “área” tem de “inventar”, pois a abordagem não é fácil. A curiosidade natural sobre o tema e o pouco à-vontade com que abordam as questões - porque continua a ser um tema “tabu” em muitas famílias - levou-me a pensar numa estratégia para que, sem constrangimentos, colocassem todas as dúvidas sobre a temática. Assim, adotei como estratégia a criação de “um banco de questões”: “selei” uma caixa de sapatos com fita-cola e, durante o período em que trabalhámos o tema da Educação Sexual, os alunos colocavam, anonimamente, todas as perguntas para as quais queriam obter respostas. Seguros de que a caixa só seria aberta no final por mim, enquanto DT, o número de questões aproximou-se das quarenta. No período acordado levei a caixa, abri-a e procurei organizar as questões, de forma a responder genericamente, em sala de aula, sozinha ou com a colaboração da colega de Ciências Naturais. Os alunos ficaram esclarecidos, sem nunca ficarem constrangidos. Os pais louvaram a minha estratégia e agradeceram, sobretudo porque não se sentiam preparados para “as perguntas incómodas” dos filhos.

Desta ação resultou ainda, como positivo, o facto de ter descoberto que uma aluna tinha já iniciado uma relação mais íntima com o namorado. Decidi, então, abordar com a colega de Ciências Naturais os métodos contraceptivos e referir a importância das consultas de Planeamento Familiar. Nas aulas seguintes assistiram ao filme “Juno”, cuja temática é a gravidez na adolescência, seguido de debate, sobre as consequências e o impacto de tal facto na vida dos adolescentes. Alguns dias depois, uma aluna abordou-me, dizendo que precisava de ajuda por causa da sua relação com o namorado. Percebi a mensagem e eu própria a acompanhei ao Centro de Saúde para a primeira consulta de planeamento familiar. É que ainda hoje recordo o pânico e a desorientação de um aluno de 16 anos, que frequentava a minha direção de turma na Escola Secundária de Valongo, quando me comunicou que ia ser pai.

A aluna passou a ir com regularidade ao Centro de Saúde e eu fiquei tranquila.

Este é apenas um dos muitos episódios da minha ação enquanto DT junto dos alunos, revelador, penso eu, da minha atenção constante aos seus problemas.

Estabelecendo uma análise comparativa entre a minha ação hoje, enquanto DT, e aquela que eu desenvolvia há uma década atrás, concluo que hoje, o DT, se vê forçado a envolver-se muito mais não só na vida escolar do aluno, mas também em domínios em que, nessa altura, nenhum DT “ousava” entrar. Por conseguinte, parece-me poder afirmar que tal não acontecia porque, ao contrário de hoje, os problemas existentes eram mais restritos à Escola e à educação escolar, ficando os problemas relacionados com a família, se existiam, longe do alcance do olhar do DT e entregues ao seio familiar. Pessoalmente, trabalhava até com algum cuidado, mantendo deles alguma distância,- por receio de invasão de privacidade, é certo, mas também porque não era necessário - focada quase exclusivamente nos resultados escolares. Hoje, como acabo de relatar com os testemunhos vívidos, é minha firme convicção de que, se não houver essa aproximação e conhecimento dos contextos familiares, não será possível chegar ao aluno. Ainda assim, repito uma vez mais, se os EE não “estiverem com a Escola” o sucesso não é garantido.

Como o normativo legal que rege a ação do DT não o prevê, questiono-me muitas vezes se a minha atuação está certa ou errada e coloco esta minha dúvida à Direção da Escola, que sempre me tem encorajado a seguir esta atuação, uma vez que é este caminho que nos permite conhecer melhor o aluno em todas as suas vertentes, para assim responder cabalmente aos seus anseios e necessidades, com vista a alcançar a sua máxima realização como pessoa. Esta função “assistencialista” que o DT foi desenvolvendo surgiu naturalmente como resposta da Escola aos problemas que os alunos transportam do seio familiar.

Esta proximidade com os alunos, e o facto de os acompanhar ao longo de um período relativamente longo (3 anos) e numa fase importante do seu desenvolvimento (adolescência), envolve-nos, forçosamente, em problemas e situações complicadas, muito para além da sala de aula. Desgasta-nos física e emocionalmente, é certo, mas também proporciona muitas situações gratificantes que enchem a alma e constituem marcas do “ofício” na vida de um professor. Acompanhar o seu crescimento desde o 7º ano de escolaridade até ao 9º, momento de os “largar para o mundo” é, para mim, enquanto DT, algo de muito compensador. Quando recebo uma direção de turma é como se os adotasse, referindo-me, por norma, a eles, como “os meus”, não esquecendo que trabalho com muitos outros (seis turmas, no total). O olhar atento e perscrutador que tenho sobre eles, em especial sobre os mais desprotegidos, é, não o

nego, muito sentimental, até talvez um pouco maternal. Quando me zango com eles, porque tenho que os repreender vezes sem conta, por causa da falta de organização no estudo ou de comparência às aulas, sou eu que fico incomodada, pois refletindo, posteriormente, sobre a minha atitude (reflexão sobre a ação), compreendo que estou perante miúdos a quem faltam “os pilares” que estruturam, de raiz, o seu crescimento com responsabilidade. Não tendo essas estruturas em casa alguém tem de os ajudar no seu caminho e eu entendo que o DT pode e deve fazê-lo, apesar de alguns constrangimentos, nomeadamente da escassez de tempo e do desgaste emocional. O DT pode ser “a estaca” que “ampara” a árvore no seu crescimento.

A minha preocupação com o sucesso educativo dos alunos revela-se pelos relatos efetuados, mas também por ações menores, do dia-a-dia, como por exemplo, incumbir o delegado e subdelegado da turma de me manterem informada se ocorrer alguma anomalia na minha ausência, pois nem todos os dias tenho aulas com eles. Tenho a firme convicção de que, muitas vezes, tem sido este olhar atento enquanto DT que tem evitado problemas comportamentais graves, pois como eles dizem “a DT sabe tudo”.

Já quanto aos problemas do absentismo, que muito se têm agravado nos últimos três anos, não encontrei, ainda, a “chave do sucesso”. Este é, sem dúvida, o problema mais grave com que me tenho debatido nos tempos mais recentes. Não só porque a legislação não ajuda, (a lei que regula o estatuto do aluno prevê apenas uma medida de recuperação da matéria que, como o discente continua a faltar não é concretizada, na maioria dos casos), mas também porque, nestes casos, em meu entender, tem muito a ver com a cultura de Escola de cada família e as expectativas (normalmente baixas) que dela têm para os seus filhos. A maior parte destes alunos são filhos de pais que, também eles, não tiveram um percurso de sucesso na Escola e/ou a abandonaram precocemente, com a justificação, em ambas as situações, de que também eles não gostavam da Escola. A reversão desta situação creio que só será possível com a firme intervenção dos pais/EE. As múltiplas reflexões que já realizei sobre este problema conduzem-me sempre à mesma conclusão: que a questão reside, fundamentalmente, no facto de estas famílias não terem ainda compreendido a verdadeira importância de todas as aprendizagens (e competências) proporcionadas ao aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem, pois possuem do ensino um conceito ultrapassado, associado à tradicional trilogia do saber “ler, escrever e contar”.

Consciente da dificuldade de resolução do problema do absentismo que está a comprometer o meu trabalho e o sucesso da turma e da Escola no seu todo, uma das

estratégias que tenho posto em prática tem sido a realização de Assembleias de Turma nas aulas de Educação para a Cidadania. Esta estratégia consiste, basicamente, numa reflexão individual e coletiva sobre todo o tipo de problemas que dizem respeito à turma. Aqui se debatem problemas de comportamento e aproveitamento, causas e consequências do absentismo, expectativas para o seu percurso futuro, o que corre bem, ou menos bem...aqui colho informação importante e não explícita. Em suma, neste espaço de trabalho que decorre nas aulas de Educação para a Cidadania, são os alunos que têm a palavra, que refletem individualmente sobre as suas atitudes, apresentam o seu ponto de vista que pode ser completado ou rejeitado pela opinião do colega, reconhecem onde estão a falhar e apresentam soluções de compromisso para alterar a situação. Desta forma, os alunos tornam-se mais conscientes e responsáveis. São agentes da sua aprendizagem e transformação.

Com a atual direção de turma esta estratégia tem-se revelado muito útil para a maioria dos alunos, sobretudo em termos de comportamento e responsabilização de cumprimento de tarefas e eles apreciam esta forma de debater os assuntos, pois normalmente são os discentes que decidem os temas a trabalhar ou os problemas mais prementes a debater. Mesmo o problema do absentismo que se estendia de forma muito grave a quatro alunas (todas repetentes e pela primeira vez na turma), foi definitivamente eliminado em duas, através desta ação.

Uma outra estratégia já utilizada com alunos mais velhos (de 9º ano), para os comprometer na resolução de problemas comportamentais ou de absentismo, foi a assinatura de um contrato tripartido. É um documento lavrado em papel e que foi assinado pelos alunos, pela DT e pela Direção da Escola e dele dado conhecimento aos pais, para ajudarem a reforçar este compromisso.

Enquanto DT tenho, desde sempre, pensado nas mais variadas ações para os ajudar a organizar melhor o seu estudo. Para tal, adoto como prática habitual afixar, na sala de aula, no início de cada período letivo, a calendarização dos testes a todas as disciplinas. Mas para que os pais também se envolvam no seu percurso escolar e estejam atentos para os poder ajudar no estudo, forneço a cada EE uma fotocópia desse calendário com os momentos de avaliação. Há DT que alegam que, para alunos de oitavos e nonos anos, tal não se justifica, pois eles já deveriam assumir a responsabilidade das suas tarefas. Em parte poderá ser verdade mas esta é, por um lado, uma estratégia para envolver mais os pais e, por outro, uma forma de apoio ao aluno no seu estudo e na gestão do seu tempo, quando em casa não há essa possibilidade.

As atividades e estratégias descritas penso serem reveladoras do cuidado na preparação e acompanhamento destes alunos ao longo de todo o seu percurso educativo. Apraz-me relatar mais uma experiência que, enquanto DT, me parece significativa para o sucesso do percurso escolar dos discentes. Com efeito, quando os alunos atingem o 9º ano de escolaridade, tenho sempre o cuidado de os tentar orientar o melhor possível na escolha, da via a seguir. Até ao ano transato realizei sempre, com o subdiretor da Escola, uma sessão informativa sobre a orientação vocacional e as saídas profissionais para os diferentes cursos. Atualmente, porque a Escola possui os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), esse trabalho será feito com a Psicóloga.

Ao longo do meu percurso penso ter desempenhado cabalmente as minhas funções de DT, muito para além do legalmente exigido.

Há dias em que tenho dúvidas sobre o caminho a seguir. Outros há em que, encontrando-me “sozinha” (sem o apoio dos pais/EE), na difícil tarefa de alterar atitudes e comportamentos, escudo-me no normativo legal, alegando ter cumprido o que me era exigido, ao nível das tarefas burocráticas, essencialmente. Mas, mesmo nas situações adversas, o meu coração estremece quando o olhar sereno de um jovem contradiz a revolta dos seus atos ou, banhados de ternura, os seus olhos apenas pedem ajuda e compreensão.

Porque sou humana, terei falhado muitas vezes na assertividade das minhas ações. Mas não me lembro de ter falhado nas minhas responsabilidades e muito menos por omissão ou falta de consciência da importância da orientação e acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar. O meu “instinto” de proteção (sobretudo dos mais frágeis) está sempre vigilante.

Como professora, procuro dar aulas com alma; enquanto DT, porque estou mais próxima deles e dos seus problemas, procuro educá-los também com o coração.

Só agora que reflito sobre a forma como desenvolvo a minha ação me questiono se não estará subjacente a esta minha entrega e preocupação, a tanta dedicação aos alunos, a rejeição, ainda que inconsciente, daquela imagem de uma Escola sem afetos, desde sempre “arrumada no baú” das longínquas recordações de infância e que, sabemos o quanto contribuem para estruturar, desde tenra idade, a nossa personalidade.

Analisando retrospectivamente todo o caminho percorrido, face aos resultados obtidos, não me arrependo de toda a entrega, de tanto lhes ter dado, porque quando os sinto felizes também eu partilho um pouco dessa felicidade.

Mas por detrás de toda esta ação de proximidade do DT com o aluno e o EE está, ainda, um conjunto de ações burocráticas que esses contactos implicam. Não são, reconheço, as que mais me apaixonam no meu trabalho, mas estão implícitas à função e procuro dar-lhes cumprimento com profissionalismo.

Coutinho (1994) elenca a diversidade das atividades do DT organizadas em cinco áreas interligadas: a) tarefas do Diretor de Turma em relação aos alunos considerados individualmente; b) tarefas do Diretor de Turma em relação aos alunos considerados na turma; c) tarefas do Diretor de Turma em relação aos professores da turma; d) tarefas do Diretor de Turma em relação à Escola no seu conjunto, como organização; e) tarefas do Diretor de Turma em relação aos pais dos alunos.

Tantas e tão importantes tarefas são reveladoras, por um lado, da importância do trabalho deste líder intermédio na Escola para o sucesso educativo, mas provam também a exigência destas funções e a sobrecarga de trabalho do professor DT. De resto, esta sobrecarga, este “transbordamento de funções” da Escola e do professor, de que fala Nóvoa (2007), associada à escassez de tempo, são também responsáveis pelas queixas de todos os DT, (e docentes em geral) pois a complexidade de cada indivíduo/aluno - o ser pessoal, o seu contexto que cada pessoa é - exige tempo, sensibilidade e paciência, além das competências técnicas que lhe deveriam ser ensinadas.

E se o DT *não se faz* como refere Sá (1997), pondo a tónica nas qualidades humanitárias, e características pessoais inatas para a função, tal como Marques (2002) que destaca *a capacidade para ouvir o outro* como a principal qualidade do DT, porque o importante é a pessoa, sublinhando que concordo com ambos, não deixo, no entanto, de referir o que a minha experiência me diz: que o tempo é escasso para tantos e tão complexos “problemas” e a formação para desempenhar e aperfeiçoar essas funções reforçaria a confiança de todos os DT. Lidar com seres humanos é sempre desafiante, mas educar adolescentes, além de desafiante e sensível, é trabalho de grande complexidade e responsabilidade.

O DT é, já antes o referimos, também e (sobretudo) professor. E se já é escasso o tempo para ser “apenas” professor, a dificuldade é muito maior para desempenhar eficazmente o cargo de DT, com a exigência que o mesmo requer.

Com efeito, nos dois tempos letivos que lhe são atribuídos por lei, para o exercício do cargo, o DT tem de executar inúmeras funções burocráticas: controlo e registo de faltas, contactos escritos, telefónicos ou presenciais, organização do dossiê, preenchimento e

impressão de documentos, organização do processo individual do aluno, contacto com outros serviços (Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), professores da Educação Especial, instauração de processos disciplinares, ouvindo todos os implicados (professores, alunos e EE) e negociando as medidas disciplinares a aplicar, agendar preparar e coordenar as reuniões com os EE, redigir o relatório... e, esgotado o tempo e a resistência, no final de cada dia ou no final da semana, o DT leva para casa o dossiê, aí dando continuidade à sua função: atualizando as faltas, enviando *e-mails* aos EE... É um volume de trabalho e um conjunto de tarefas de muita responsabilidade que acresce ao (já muito) trabalho normal do professor. Não havendo formação para estas funções, só o estudo, a reflexão a dedicação à profissão e a noção de responsabilidade, aliadas à experiência que se vai adquirindo (nesta e noutras funções) permitem desempenhar com profissionalismo todas as tarefas. Ajudaria muito o DT e, em minha opinião, tal seria de fácil implementação, se uma parte deste trabalho burocrático fosse realizada pelos Serviços Administrativos das Escolas.

Um outro constrangimento prende-se com a carga letiva. O DT é, também, professor de várias turmas, de mais de uma centena de alunos e várias disciplinas e níveis, como é o meu caso. Leciono as disciplinas de Português, 11º ano e Francês, 7º, 8 e 9º anos. O desempenho das inúmeras funções inerentes ao cargo de DT, (que acumulo com a docência e outros cargos na Escola), apenas me concede a redução de dois tempos letivos semanais, um dos quais destinado ao atendimento aos EE. Não obstante, a legislação obriga que os assuntos sejam resolvidos no mais curto espaço de tempo. Aliás, alguns têm mesmo de ser resolvidos no imediato, pois lidar com pessoas não é o mesmo que trabalhar “com papéis”.

A falta de formação para o cargo de DT pode ser, quanto a mim, também um constrangimento para o exercício destas funções. Apesar de o normativo legal definir os requisitos “ideais” para a figura do DT, não prevê, em nenhuma circunstância, formação específica para preparar (ao menos sensibilizar) o professor para o desempenho de tão vastas, complexas e delicadas tarefas. E se é verdade que poderá haver professores com perfil inato mais ajustado ao desempenho deste cargo, entendo que a formação específica nesta área deveria fazer parte da formação contínua de todos os docentes, para que a opção de escolha fosse maior, por um lado, e, por outro, para que o cargo pudesse ser rotativo, estando, assim, todos os professores mais sensibilizados e motivados para se envolverem neste processo. Até porque, como mediador das relações entre a Escola e a Família, a Direção Pedagógica das Escolas deveria ter como preocupação assegurar formação necessária ao reforço ou

desenvolvimento destas (e outras) competências que auxiliem o DT no desempenho das suas funções. A Escola como um todo ficaria a ganhar. Posso testemunhar que, ao longo da minha (já longa) carreira, das variadas formações disponíveis ou realizadas, nunca nenhuma contemplou esta área.

Daqui resulta, em meu entender, um outro (possível) constrangimento que pode resultar em menor sucesso da ação do DT: a atribuição do cargo a um professor em início de carreira. Embora “o caminho se faça caminhando”, a verdade é que deveria ser criado nas Escolas uma espécie de “coadjuvante” a este DT, já com experiência reconhecida. Desta forma, colmatar-se-iam duas dificuldades: ajudar o DT nas múltiplas funções inerentes ao exercício do cargo e, em simultâneo, iniciar novos colegas nestas funções, proporcionando-lhes alguma experiência.

Apesar de estar convicta de que sempre exerci estas funções com profissionalismo e dedicação e de me ser reconhecido, pela Direção da Escola, um bom perfil para o cargo, é evidente (e normal) que sou hoje muito melhor DT do que quando me iniciei nestas funções. Mas tal resulta, apenas, da experiência e dedicação e, talvez, de alguma sensibilidade e não de nenhuma preocupação formativa por parte de qualquer organismo que tutela a Educação.

Esta ausência de formação é, quanto a mim, reveladora da falta de reconhecimento da importância das funções deste agente educativo no seio da organização escolar e da sua ação na promoção do sucesso dos alunos por parte das instâncias que tutelam as políticas educativas.

Parte III – Conclusão

Partindo da análise teórica e conceptual que realizei, por um lado, em torno da importância da Supervisão Pedagógica na Escola atual - uma Escola que se pretende também ela *reflexiva e aprendente* -, concluí da extrema importância de que se reveste a atitude supervisiva de todos os atores do processo de ensino/aprendizagem, em todas as suas fases, para que o sucesso do ensino seja uma realidade.

Desenvolvi o meu trabalho centrando a minha investigação teórica em torno das funções do DT, nos múltiplos papéis que desempenha, mas focalizando-me, particularmente, no contributo da sua ação supervisiva para o sucesso escolar dos alunos.

Os estudos desenvolvidos por diferentes investigadores acerca da importância do trabalho do DT permitem-me concluir que ele se pode constituir como um elemento catalisador do processo de ensino/aprendizagem, através do trabalho colaborativo, mobilizando um conjunto de pessoas que desenvolvem a sua ação na base de uma interação centrada no aluno. Dada a posição estratégica que, como vimos, ocupa relativamente a todos os envolvidos no processo, posso concluir que o DT desempenha funções de primordial importância no processo educativo do aluno e no sucesso das aprendizagens. Ele é, como afirma Marques (2002, p. 15) *o eixo em torno do qual gira a relação educativa*. A complexidade das suas tarefas: pedagógicas, humanas/relacionais e organizacionais, fazem dele um verdadeiro “pilar”, imprescindível ao bom funcionamento da Escola atual.

Se é verdade que as tarefas de carácter administrativo - suportadas por um normativo legal que atesta a importância das suas funções no seio da “organização Escola” - absorvem uma grande parte do seu trabalho, concluo que é nas relações humanas estabelecidas entre os diferentes atores e na sua capacidade de “criar laços” e desenvolver um trabalho colaborativo que se joga o sucesso ou insucesso da sua ação enquanto DT. Com efeito, face à variedade de sensibilidades, interesses e públicos com os quais interage, o bom DT deve, por um lado, ter características de liderança, de bom gestor, mas, por outro, deve demonstrar enorme flexibilidade. Na verdade, ele tem que interagir com todos e adaptar-se a diferentes contextos e a diferentes interlocutores, atuando constantemente como elemento conciliador, para criar uma dinâmica de grupo, com o objetivo de otimizar uma relação estabelecida entre todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Em consequência, deve adotar uma atitude de constante Supervisão de todo o processo, assumindo um papel prático-reflexivo

contribuindo, através desta prática *reflexiva*, para a melhoria das práticas letivas e para a mudança da Escola reflexiva da atualidade constituindo-se, assim, agente de mudança.

Em suma, se desempenhado de forma humana e profissional, as investigações realizadas permitem-me concluir, sem margem para dúvidas, que o trabalho desenvolvido pelo DT pode, efetivamente, constituir a “pedra de toque” do sucesso educativo e um contributo importante para a mudança da Escola atual. Esta afirmação, que decorre das pesquisas efetuadas ao longo da realização do trabalho, é também suportada pela força da minha experiência ao longo de muitos anos de prática nas funções de DT. Como afirmei na minha biografia, a experiência enquanto DT tem reforçado, cada vez mais, a certeza da importância da minha ação para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Corroborando as opiniões apresentadas na análise teórica por diferentes autores, também eu concluo que, nunca descurando o profissionalismo, é, sobretudo, no ser como pessoa, nas características pessoais e capacidades relacionais (especialmente com os EE) que se joga o sucesso ou insucesso das funções do DT.

A vasta experiência que possuo nestas funções há muito me ensinou que, fazer dos pais verdadeiros “parceiros educativos”, envolvendo-os e consciencializando-os da importância do seu papel na Escola e na vida diária dos seus educandos, é o primeiro passo para o sucesso do aluno e do trabalho do DT.

Não possuo um estudo científico capaz de traduzir numa escala os danos que provoca na vida de uma criança ou jovem a “ausência” dos pais. Mas possuo décadas de vivência e trabalho com jovens, fruto deste comportamento parental, que me levam a fazer esta afirmação. É, parafraseando o poeta, “um saber de experiência feito”.

A Escola de massas e a tempo inteiro que temos hoje é bem o reflexo de uma sociedade que, na luta pela sobrevivência, fica “sem tempo” para os filhos (e para as relações humanas no geral), constituindo-se essa Escola, para muitos pais, como o único “porto de abrigo” das suas vidas, já de si tão sofridas.

Face a esta sociedade acelerada e desumanizada que dá origem a “pais sem tempo” e “filhos sem pais” ou “pais ausentes” - ainda que vivam sob o mesmo teto - o papel do DT é, em simultâneo, cada vez mais fulcral na Escola mas, também, mais complexo e difícil de desempenhar. Logo, se os pais estão ausentes na vida dos alunos, o trabalho do DT será infrutífero, na maioria dos casos. Esta é, sem nenhuma dúvida, uma constatação.

Concluí, também, que a Escola dos nossos dias é “porosa” e que a maior parte dos problemas que a assolam vem de fora, do contexto social em que está inserida. Como afirma

Nóvoa (2007) a Escola sozinha não poderá, nunca, resolver todos os problemas: os escolares, os sociais e familiares. E, digo eu, o DT muito menos. Por mais que se esforce, se não puder contar com a colaboração dos pais, o DT “esgota-se” e o seu esforço é inglório.

Revisito uma vez mais a minha biografia para reforçar a minha teoria: tal como nos exemplos recentes relatados, também no meu ano de estágio, naquela turma de 8º ano, os problemas sociais das famílias e os problemas socio afetivos dos alunos tiveram sérias implicações na vida escolar de todos os elementos da turma. Também este ano, pela primeira vez enquanto DT, tive de aplicar medidas sancionatórias por comportamentos disruptivos a jovens de 14 e 17 anos, oriundas de famílias monoparentais. É um problema da Escola, mas que resulta de graves problemas sociofamiliares. Canário (2007, p. 144) fala de *uma nova profissionalidade pedagógico/ assistencial* no trabalho do DT.

Esta análise crítica, feita sobre o meu trabalho, permitiu corroborar o que a literatura vastamente atesta: que o cargo de DT é de tal forma importante na vida escolar do aluno e da Escola que o desempenho destas funções deve ser atribuído a quem possua o perfil correto para o exercer. Prova, ainda, como anteriormente defendi, a necessidade de formação/sensibilização junto de todos os professores, alertando que, através da sua ação, o DT pode fazer a diferença na vida da Escola, facilitando o trabalho de todos, mas, sobretudo, ajudando o aluno e melhorando o sucesso escolar.

Pensando criticamente a ação do DT, quer ao longo da realização deste trabalho, quer no dia-a-dia, no exercício dessas funções, regresso, de novo, à minha experiência para comprovar o óbvio: “ser pais”, é muito mais do que ter filhos e, tal como todos os professores precisavam, em meu entender, de formação para ser DT, também muitos pais precisavam de receber formação para a difícil tarefa de educar. “Ser pais” é um acontecimento, mas também é um processo de aprendizagem, tal como para ser DT ou professor. A criação da “Escola de Pais” que há anos fiz nascer, enquanto responsável política pelo pelouro da Educação na autarquia, tinha já subjacente esta semente de preocupação, baseada na minha experiência e no conhecimento das dificuldades educativas: ajudar os pais a desempenhar responsabilmente o seu papel, pois aí reside o “lastro” onde todos os ensinamentos ganharão raízes. Há muito venho fazendo sentir à Direção da Escola a necessidade desta formação/sensibilização aos pais, se os queremos ter como aliados. Mas a tarefa não é fácil para a Escola e os pais não têm tempo...

Concluí, ainda, através da minha análise, o que a experiência diária me dizia: que os dois tempos letivos semanais de que o DT dispõe para a resolução de tantos e tão complexos

problemas são insuficientes e que deveria, em meu entender, ser-lhe atribuído mais um tempo letivo por semana para resolver, no seio do grupo-turma, os problemas que vão surgindo. Atualmente, a disciplina de Educação para a Cidadania contempla um leque de temas tão vasto (Educação Ambiental, Educação Sexual, Racismo, Aborto, Eutanásia, Educação Rodoviária, Educação Financeira...) que quase não sobra tempo para dedicar, no espaço “aula”, aos problemas específicos dos alunos (que de ano para ano vão aumentando), realizando com eles um processo de reflexão, fazendo com que sejam eles os verdadeiros agentes da sua transformação, crescimento e aprendizagem. E, não obstante, sabemos todos que a mudança começa em cada um de nós. Assim, por falta de tempo, trabalha-se, talvez de forma menos aprofundada, o essencial: ajudar a formar cidadãos conscientes, íntegros e responsáveis, capazes de refletir sobre as suas atitudes e comportamentos, a fim de se tornarem não apenas melhores pessoas e, em consequência, melhores alunos, porquanto nenhum aluno pode ser dissociado da pessoa que ele é e do contexto social e familiar de que provém.

A falta de tempo, ou, dito de outra forma, o tempo despendido em funções burocráticas é, talvez, na Escola atual, não só o lamento do DT, mas de todos os professores: apesar da consciência do que deveria ser diferente, vamos gerindo “a espuma dos dias”, respondendo, o melhor que podemos a todas as solicitações, procurando solucionar as necessidades reais que vão surgindo. Ainda assim, pessoalmente, tenho por hábito realizar, pelo menos duas vezes por período, Assembleias de Turma para, em conjunto, refletir criticamente sobre a ação individual e coletiva da Turma, DT incluída. A consciencialização individual leva a melhorias comportamentais evidentes e reduz o absentismo, pois cada aluno toma consciência dos seus atos, autoanalisando-os e corrigindo-os, iniciando um processo de mudança consciente.

Em suma, posso dizer que as investigações efetuadas e as reflexões realizadas acerca do trabalho do DT em geral, e a análise crítica do meu desempenho pessoal, permitem-me reforçar a convicção acerca da importância das funções do DT para o sucesso do processo educativo do aluno e de todos os que nele participam.

Não obstante, constatei, também, que apesar da consciência generalizada da importância deste cargo no seio da organização educativa, verificam-se muitas vezes dúvidas e contradições quanto a um desempenho eficaz das suas funções e liderança, bem como sobre a importância real do cargo. A análise da legislação que suporta o cargo permitiu-me concluir que esta não é suficientemente clara acerca dessa liderança e da sua força no seio da

organização. Como tal, muitas vezes, o DT não assume cabalmente o seu papel de gestor e líder, (ou não encontra “as balizas” da sua atuação) quer na organização, quer perante os seus pares, já que também estes interiorizaram um papel de menoridade nas funções de DT, havendo mesmo uma vontade expressa pela maioria dos docentes de não assumir, se possível, o desempenho destas funções, quer pelo trabalho excessivo, quer pelos problemas complexos que surgem e responsabilidades que acarretam, mas também pelo pouco prestígio e vantagens profissionais do seu desempenho.

Porque ao analisar e refletir criticamente sobre o seu trabalho o professor está a desenvolver-se e a contribuir para o seu processo de formação/transformação e aprendizagem, considero que este trabalho se constituiu como um processo de introspeção, descendo ao mais íntimo de mim mesma, revisitando memórias longínquas, nunca revisitadas, experiências e práticas sobre as quais nunca havia refletido criticamente com a profundidade com que agora o fiz (ou não refletira, de todo!). Este confronto com toda a minha experiência permitiu-me avaliar a qualidade de todo o trabalho que enche a vida de um professor, tornando-me mais consciente da importância dos meus atos nesta função, bem como da importância de todos os projetos vividos e desafios abraçados, na certeza de que foi a riqueza e diversidade dessas experiências, as lutas que travei, no ensino e fora dele, os muitos projetos que abracei, que fizeram de mim a profissional dedicada, empenhada e lutadora que hoje, como no início da carreira, agarra cada problema como se fosse um desafio novo, com a certeza de quem nunca se dá por vencida e que, mesmo dos fracassos da sua ação, extrai forças e aprendizagens. Sobressai, neste balanço final, a certeza de que hoje, como ontem, o trabalho de um DT/professor será tanto mais árduo quanto mais difícil for a vida das famílias e da sociedade em que os nossos alunos se inserem e o afastamento de ambas em relação à Escola, bem como a necessidade desta se reorganizar nas suas funções.

Dada a minha experiência, não parti, no início deste trabalho, na expectativa do deslumbramento de um mundo novo, totalmente desconhecido, ou de receitas mágicas para o sucesso das funções do DT. Sei que é na ação do dia-a-dia que se vão operando mudanças.

Com o presente trabalho pretendo, simplesmente, dar o meu modesto contributo para trazer à discussão, no conturbado mundo da Escola atual, a complexidade das tarefas do DT, para que o seu trabalho seja efetivamente reconhecido, valorizado e apoiado em todas as vertentes da sua ação, partindo do pressuposto de que, como confirmo diariamente e a literatura corrobora, o trabalho deste agente educativo, a Supervisão por ele exercida em todo o processo pode fazer a diferença, quer no sucesso das aprendizagens dos alunos, quer no

bom funcionamento da Escola como um todo, resolvendo, pelo menos, uma parte significativa dos problemas da Escola de hoje.

Reconhecendo que saio muito mais enriquecida sobre as modernas teorias do ensino na atualidade, este trabalho veio, sobretudo, confirmar o pressuposto de que parti: que as funções do DT são de tal forma importantes, que o bom DT pode fazer a diferença na vida de um aluno e de uma Escola e dar um forte contributo para o sucesso de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Porém, para que tal aconteça, é necessário que a Escola resolva alguns problemas, verdadeiros paradoxos que, quanto a mim, impedem o sucesso da sua missão.

Refiro, desde logo, o excesso de missões/responsabilidades (e também burocracia) que a sociedade atribui à Escola, ao mesmo tempo que se verifica um cada vez maior desinvestimento na profissão docente e na Educação em geral, criando constantes fragilidades ao exercício pleno da profissão. Ouvindo os vários organismos da Sociedade ou do Estado, “tudo” deveria ser ensinado na Escola. Porém, todos os anos assistimos à redução de professores, ao aumento do número de alunos por turma (incluindo os de NEE, que precisam de uma atenção especial, logo, de mais tempo), ao aumento dos conteúdos programáticos, à ausência crescente de ações de formação, desvalorização da profissão...

Há, também, em meu entender, um paradoxo gritante entre a “glorificação” da “Escola reflexiva” e colaborativa e, ao mesmo tempo, a limitação ou inexistência das condições de trabalho dentro da Escola para essa colaboração e reflexividade, concretamente a falta de tempo e a falta de formação, consequência do supracitado desinvestimento e degradação do estatuto do professor (causas de muita desmotivação que grassa no ensino).

Como anteriormente referi, sem tempo para colaborar, interagir, partilhar e refletir, não é possível “instituir” nem a Supervisão “colaborativa” nem o “professor reflexivo”, que levará à mudança do modelo de Escola atual para a “escola reflexiva” que se pretende, pelas vantagens daí advenientes. Sem a possibilidade de aplicação prática, as teorias enunciadas por brilhantes investigadores para modernizar o ensino e mudar a Escola, (apesar de merecerem toda a minha concordância e até deslumbramento), constituir-se-ão, apenas, como cantos de sereia encantatórios, difíceis de pôr em prática e, por isso, com resultados visíveis apenas a longo prazo. É urgente aproximar a teoria da prática e revalorizar a Escola.

Mas terminamos com uma certeza: são pequenos contributos como este, alicerçados em consciencializações individuais, que criarão as condições para a mudança coletiva, rumo à Escola de sucesso para todos.

Parte IV – Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *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. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed. Revista). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, S.J.S.C.O. (2012). *A ação do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Alves, Ribeiro e Queirós: (2010), *Supervisão, Formação de Professores e indisciplina* Eduser: Revista de educação Vol 2 (1), Instituto Politécnico de Bragança.
- Amaral, T.F.B. (2011) *Práticas de Supervisão Pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.
- Boavista, C. e Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp.77-93.
- Boavista, M. C.L.F. (2010). *Diretor de Turma - perfil e Múltiplas valências em análise*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Canário (2007): *A invasão da Escola pelos problemas sociais*. Presidência do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Clemente, F.M. e Mendes, R.M. (2013). Educação e Formação: perfil de liderança do Diretor de Turma e problemáticas associadas. *EXEDRA, Revista Científica* nº7, pp 71-78. Escola Superior de Educação. Coimbra.
- Coimbra, Marques e Martins (2012). Supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp.31- 46.

Correia, A.C. (2012). *A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Costa e Silva, A.M. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educ. Soc. vol. 21 n.º 72*. Campinas.

Coutinho, M.S. (1194). *O papel do Director de Turma na Escola Actual*. Porto: Porto Editora.

Durão, R.L.S. (2010). *Acolhimento dos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de acolhimento e integração*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Favinha, M. (2010, jan/jun) Gestão intermédia nas escolas portuguesas - o caso do Director de Turma e a mediação da coordenação curricular no Conselho de turma. *Ensino Em-Revista, Uberlândia*, v.17, n.1, pp 177-201.

Fernandes, P, Leite, C. (2010). Desafios aos profissionais na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, Porto Alegre*, v.33,n.3,pp198-204,set/dez.

Ferreira, P. e. Fernandes, P. (2013). Supervisão Pedagógica em contexto de Formação Inicial de Professores: conceitos e perspetivas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* pp.2621-2633. Universidade do Minho. Braga.

Gomes, M.L.C.L.A. (2006). *As práticas supervisivas no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário na Região Autónoma da Madeira*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira.

Gonçalves, J.A. (2009) Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente- fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, nº8, pp.23-36. Universidade do Algarve.

Gouvêa, M.G. (2008). Estágio, Supervisão e trabalho profissional. *Serviço Social & Realidade, Franca*,v.17,n.1,pp.62-73. Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) São José dos Campos. Brasil.

Jacinto, M.,J.,P. (2006). *Dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da família na escola - um contributo para a diminuição da indisciplina - (Vol. I)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. Lisboa.

Leite, C. e Fernandes, P. (2010, set/dez). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, Porto Alegre*, v. 33, n. 3, p. 198-204.

Lima, L.C. (2001.). *A Escola como organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, I.,L.,B.,D.,P.,X., (2013). *A supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional dos professores do grupo de Física e Química*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Machado, S.M.A.R. (2012). *As múltiplas funções do docente*. (Relatório de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Maia, I.M.A. (2013). *O papel supervisivo do Diretor de Turma na promoção do trabalho colaborativo no Conselho de Turma do segundo Ciclo*. (Trabalho de Projeto para a obtenção de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Maia, I.,M.O.G. (2003).*Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores - estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga.

Maio, N., Silva, H:S e Loureiro, A. (2010). A Supervisão: Funções e competências do Supervisor. *Eduser: revista de educação, Vol 2 (1)*. Instituto Politécnico de Bragança.

Marcelo, C. (2009, jan/abril).Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*,08, pp.7-12.

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

Martins, R.M.F. (2011).*O Director de Turma como gestor curricular (Elaboração/Implementação/Avaliação do PCT)* (Dissertação de Mestrado).Instituto Politécnico de Bragança.

Meirinhos, M e Osório, A. (2011, 15 de julho). *O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC*. Instituto Politécnico de Bragança.

Mendonça, C.F.G.C. (2009). *O Director de Turma: líder e facilitador da relação educativa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve. Faro.

Moreira, M.A. (2009). *A avaliação do (Des)empenho docente: perspectivas de Supervisão Pedagógica*. pp 241-258. Universidade do Minho. Braga.

Moreira, M.A. (2009).*O papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia*,pp.133-147. Universidade do Minho. Braga.

Moreira, M.A. e Vieira, F. (2011) *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do Conselho Científico de Avaliação de Professores -1. Ministério da Educação. Lisboa.

Moreira, M.J:M.B. (2011). *A Escola de hoje e a formação inicial de professores de Português*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Nóbrega, M.L.F. (2011). *A cooperação na gestão escolar: implicações no processo ensino/aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Funchal.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Presidência do Conselho da União Europeia, Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Nunes, M., Cipriano, P., Ribeiro, G., Melo, S., Alves, T., ...Martins, E.,... (2009). Relação Escola-Família: mediação intercultural catálise da acção. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia de Braga*: Universidade do Minho, pp.2184-2197.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de Professores I. Da sala à escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto. Porto Editora.

Prates, M.L., Aranha, A. e A. Loureiro (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Eduser: revista de educação, Vol 2*, pp 20-36. Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, M.C e Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários. *Eduser: revista de educação, Vol 2* (1), pp 81-103. Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M.C. *O Diretor de Turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, pp 1-20. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (2007, out/dez): *Dossiê trabalho colaborativo de professores*. *Noesis: Revista trimestral n° 71*, pp.24-29. Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, Presidência do Conselho da União Europeia, Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria - uma triangulação transformativa na escola? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 12, pp.7-28. Universidade Católica Editora. Porto.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. *Estudos temáticos I*. Universidade de Aveiro.

Salgueiro, M. C. M. Silva V. (2012). *A importância dos órgãos de gestão Intermédia no sistema educativo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Braga.

Santos, G.M.M.T. (2003). *Desenvolvimento profissional de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.

Silva, M.I. C. (2007). *O Director de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de turma- Consenso ou Conflito?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense. Porto.

Sá, V. (1996). Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista portuguesa de educação*, 9 (1), pp.139-162. Universidade do Minho. Braga.

Trigo, J.R e Costa, J.A. (2008, out/dez). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. Ensaio: aval. pol. públ. *Educ, Rio de Janeiro*, v. 16, n.61, pp.561-582.

Soares, E.F. A Escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. *Série Educação - n.º 7* pp 143-156.

Torres M. D M G. (2007). *O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio-cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.

Vieira, F. (2009, jan/abr). Para uma visão transformadora da Supervisão pedagógica. *Educ Soc. Campinas*, vol 29, n.10, pp 197-217.

Zenhas, A.M. (2004). *A Direcção de Turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga.

Web grafia

Antunes, M.C.S. A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos, pp.1-5
www.dge.mec.pt/pensar-falar-fazer-educacao Consultado em 30/11/2014

Favinha, M. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo
Revista Temas e Problemas, pp1-26
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf> . Consultado em 09/01/2015

Ferreira, N.S.C.: Supervisão Educacional pp 1-5.
www.gestrado.org . Consultado em 30/11/2014

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Consultado em 30/10 /2014.

Patrício, M.F. *A pertinência do papel do Diretor de Turma no nosso contexto escolar*. Resumo. pp-1-10.
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8196/1/ArtHip%C3%B3lita%20BMF.pdf>
Consultado em 9/01/2015

Soares, M: A Supervisão Pedagógica uma leitura dos tempos *e-revista Ozarfaxinars*, Nº 12
Supervisão Pedagógica, pp 1-12.
[http:// www.cfaematosinhos.eu](http://www.cfaematosinhos.eu) . Consultado em 26/10/2014.

Parte V - Legislação

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio. *Determina o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série -A N.º 102 (04-05-1998), 1988 (2) - 1988- (11).*

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. *Descreve o regime de autonomia dos estabelecimentos de ensino, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República I Série -A N.º 102 (04-05-1998), 1988 (2) - 1988- (11).*

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. *Estabelece a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República I Série -A N.º15 (2001-01-18), 258-265.*

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Define o Programa educativo individual. Diário da República, I Série. N.º 4 (2008-01-07), 154- 163.*

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Estipula que a figura do DT é designada pelo Diretor da Escola, mas não clarifica os critérios. Diário da República, I. Série, N.º 79 (2008-04-22) 2341-2356.*

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. *Introduz alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. Diário da República, I Série N.º 14 (2007-01-19) 501-547.*

Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Diário da República, I Série. N.º 151 (2009-08-06) 5097- 5098.*

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória. Diário da República, I Série. N.º 166, (2009-08-27) 5635 - 5636.*

Despacho normativo n.º 24-A/2012. *Estabelece o Processo de avaliação Intervenientes e competências. Diário da República, II Série. N.º 236 (2012-12-06), 38904 - (4) - 38904 - (10).*

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. I Série. N.º 172. (2012-09-05), 5103-5119.*

Despacho normativo n.º 7-A/2013 de 10 de julho. *Estabelece a organização do ano letivo. Introduce normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro. Diário da República, II Série. N.º 111 (2013-06-11) 18888-18895.*

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Estabelece a Organização Curricular. Diário da República, I Série. N.º 129 (2012-07-05), 3476- 3490.*

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. Diário da República, I Série. N.º 29 (2014-02-11), 1287-1292.*

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens Diário da República I SÉRIE-A N. 15 (2001- 01-18), 259-265.*