

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A mais-valia da supervisão e das lideranças intermédias na
transformação das práticas letivas**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Fernanda Paula Fernandes dos Reis Pinheiro

Orientador: Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola



Vila Real, 2019

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**A mais-valia da supervisão e das lideranças intermédias na
transformação das práticas letivas**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Fernanda Paula Fernandes dos Reis Pinheiro

Orientador: Professor Doutor Joaquim José
Jacinto Escola

Composição do Júri:

Professor Doutor Manuel Luís Tibério
Professora Doutora Marisa Pascarelli Agrello
Professor Doutor Xosé Manuel Cid Fernández
Professora Doutora Maria Helena Ribeiro dos Santos Silva
Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola
Professora Doutora Maria João Cardoso de Carvalho
Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes
Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Vila Real, 2019

Tese apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Agradecimentos

O desenvolvimento desta tese foi um processo de trabalho pessoal, porém, enriquecido com o apoio de muitas das pessoas com quem interagi durante esta etapa. Daí os meus agradecimentos:

Ao Doutor Joaquim José Jacinto Escola, agradeço a valiosa atenção, o profissionalismo, o apoio e a disponibilidade.

Ao Doutor José Luís Cardoso, agradeço a amizade incondicional e o incentivo.

À Doutora Ângela Macedo, agradeço a amizade e compreensão.

Um agradecimento especial à Dra. Cristiana Marques pela sua disponibilidade e paciência.

Os meus agradecimentos destinam-se, também, a todos os docentes das escolas envolvidas no estudo e que comigo colaboraram direta ou indiretamente. Destaco a extraordinária disponibilidade e afetividade manifestadas por todos os diretores e suas equipas.

Um agradecimento muito especial aos meus amigos São, Bela e cozinheiro Henrique, pela sua infindável paciência e disponibilidade. Saliento que qualquer texto que pudesse escrever era manifestamente insuficiente para lhes expressar a minha gratidão.

Quero, também, agradecer a todos os meus outros amigos, pelo apoio dado em diferentes momentos.

À minha família direta agradeço o incentivo, o apoio nos momentos difíceis, a paciência, a compreensão e o carinho manifestados.

Ao meu pai e a minha mãe onde quer que estejam, obrigada.

A TODOS, MUITO OBRIGADA

Resumo

No atual sistema de ensino português os cargos de gestão intermédia, nomeadamente o de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma, assumem um papel decisivo na estrutura e na orgânica de escola e, por conseguinte, nos processos de ensino e aprendizagem.

Este estudo situa-se na interface de duas linhas de análise: averiguar as práticas do quotidiano escolar das lideranças intermédias e a sua influência nos processos de ensino aprendizagem e verificar quais as conceções existentes sobre supervisão e em que medida o seu exercício poderia conduzir à alteração de algumas práticas pedagógicas para uma melhoria no processo de ensino aprendizagem.

O estudo empírico que alicerçou esta tese foi realizado essencialmente nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017 e focalizou-se em quatro agrupamentos e uma escola não agrupada do distrito de Coimbra. Os participantes foram cinco diretores, dezoito coordenadores de departamento, nove coordenadores de diretores de turma/ciclo e trinta e três diretores de turma.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por entrevista e análise documental. Para tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo.

A partir dos resultados obtidos foi possível concluir que, no atual contexto educativo os professores que exercem os cargos de gestão intermédia, nomeadamente coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma, assumem um papel fulcral na estrutura, na orgânica e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Saliente-se, no entanto, que são muitos os fatores que condicionam o desempenho destes docentes mormente o conceito existente de supervisão, mas se este fosse entendido segundo os pressupostos teóricos atuais, poderia permitir ultrapassar muitos dos condicionalismos existentes, promovendo, ainda, um acréscimo de autoimplicação que poderia facilitar a apropriação de mudanças conceptuais e de alterações efetivas nas práticas. Por outro lado, a avaliação de desempenho docente, que deveria ser sujeita a reformulação, revelou não ter grande interferência nas práticas letivas atualmente.

Emerge, também, do estudo, a necessidade de reformular o atual sistema de formação contínua que não apresenta as ofertas necessárias para valorizar e potenciar o conhecimento dos docentes. Todavia, enquanto tal não se concretizar, é necessário continuar a privilegiar a formação centralizada na escola, que permite uma resposta contextualizada, adequada e, na maioria dos casos, em tempo útil às necessidades destas organizações.

Palavras-chave: Gestão intermédia, Supervisão, Reflexão, Trabalho colaborativo, Formação.

Abstract

In the current Portuguese education system, those responsible for intermediate management, namely department coordinator, class/cycle of studies director coordinator and class director play a decisive role in the structure and organization of the school and, therefore, in the teaching and learning processes.

This study is at the interface of two lines of analysis: to determine the daily school practices of intermediate leadership and their influence on teaching and learning processes and to identify what are the existing conceptions about supervision and to what extent the supervising exercise could lead to the change of some pedagogical practices for an improvement in the teaching and learning process.

The empirical study that supported this thesis was carried out essentially in the schoolyears of 2015/2016 and 2016/2017 and focused on four clusters and a non-grouped school in the district of Coimbra. Participants included five school principals, eighteen department coordinators, nine class director/cycle of studies director coordinators and thirty-three class directors.

The techniques of data collection used were the interview survey and documentary analysis. For data processing we used content analysis.

From the results obtained it was possible to conclude that in the current educational context the teachers who hold intermediate management positions, namely department coordinator, class /cycle of studies director coordinator and class director play a central role in the structure, in the organization and the quality of teaching and learning processes. It should be emphasized, however, that many factors influence the performance of these teachers, especially the existing concept of supervision, but if it were understood according to current theoretical assumptions, it could overcome many of the existing constraints, of self-implication that could facilitate the appropriation of conceptual changes and of effective changes in practices. On the other hand, the teaching performance assessment model, which should be subject to reformulation, has not shown great interference in current practice.

It also emerges from this study the need to reformulate the current in-service teacher education system that does not present the offers needed to add value and enhance the teachers' knowledge. However, as long as this does not occur, it is necessary to continue privileging a school-based in-service education, which allows a contextualized, adequate response and in most cases a timely response to the needs of these organizations.

Keywords: Intermediate management, Supervision, Reflection, Teaching performance assessment model, In-service teacher education.

Índice

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Índice de tabelas	xv
Índice de gráficos	xix
1. Introdução	1
1.1 Contextualização da investigação	1
1.2 Relevância do estudo	8
1.3 O problema e as questões de investigação	9
1.4 Objetivos da investigação	10
1.5 Plano geral da investigação	11
2. Contexto escolar: Mudança de perspetiva	13
2.1 Escola aprendente	23
2.2 Supervisão	36
2.3 Do tecnicismo à reflexividade	56
3. Profissionalidade	67
3.1 Gestão intermédia	76
3.2 Coordenador de departamento	79
3.3 Coordenador de diretores de turma/ciclo	82
3.4 Diretor de Turma	85
3.5 Aspetos emergentes	89
3.6 Avaliação de desempenho docente	93
3.7 Formação	99
4. Metodologia	109
4.1 Desenho metodológico da investigação	109
4.2 Técnicas de recolha de dados	112
4.2.1 Inquérito por entrevista	113
4.2.1.1 <i>Caracterização da técnica</i>	115
4.2.1.2 <i>Seleção dos entrevistados</i>	117
4.2.1.3 <i>Preparação das entrevistas</i>	118
4.2.1.4 <i>Condução das entrevistas</i>	120
4.2.1.5 <i>Obtenção dos protocolos das entrevistas</i>	121
4.3 Análise documental	122
4.3.1 Caracterização da técnica	122

4.3.2 Documentos analisados	122
4.4 Técnicas de tratamento de dados.....	123
4.4.1 Análise de Conteúdo	123
4.4.1.1 <i>Análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas</i>	125
5. Resultados	127
5.1 Caracterização sumária das escolas em estudo (com base na análise dos projetos educativos).....	127
5.1.1 Contexto da investigação	127
5.1.2 Caracterização das Escolas	129
5.1.2.1 <i>Escola A</i>	129
5.1.2.2 <i>Escola B</i>	129
5.1.2.3 <i>Escola C</i>	130
5.1.2.4 <i>Escola D</i>	130
5.1.2.5 <i>Escola E</i>	130
5.2 Resultados dos inquéritos por entrevista	131
5.3 Relativamente aos cargos de gestão intermédia	150
5.4 Cruzamento de dados	248
5.5 Resultados da análise documental	264
6. Considerações finais	275
6.1 Considerações decorrentes do estudo	276
6.2 Limitações do estudo.....	283
6.3 Sugestões para futuras investigações	284
Bibliografia	287
Legislação	313
Anexos¹	315

Índice de tabelas

Tabela 1	Caracterização profissional e motivações para o desempenho do cargo	131
Tabela 2	Desempenho do cargo e supervisão	134
Tabela 3	A importância dos cargos de gestão intermédia, do PTT e a mais-valia da alteração do ensino por competências para metas	139
Tabela 4	Sistema de avaliação (diretor)	145
Tabela 5	Formação e capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe (diretor)	148
Tabela 6	Caracterização profissional, perceção sobre a formação e apreciação da escola	151
Tabela 7	Desempenho do cargo e supervisão	171
Tabela 8	A importância dos cargos de gestão intermédia	199
Tabela 9	A importância dos cargos de gestão intermédia e sua influência nas práticas letivas e na imagem da escola	212
Tabela 10	Sistema de avaliação (gestão intermédia)	228
Tabela 11	Formação e capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe (gestão intermédia)	239

Índice de figuras

Figura 1	Supervisão colaborativa na prática.....	48
Figura 2	Supervisão colaborativa.. ..	50
Figura 3	Fatores potenciadores de qualidade de desenvolvimento profissional	60

Índice de gráficos

Gráfico 1	Participantes no estudo.....	249
Gráfico 2	Habilitações académicas dos entrevistados (sem os diretores).....	249
Gráfico 3	Início de funções.....	250
Gráfico 4	Anos de desempenho do cargo.....	250
Gráfico 5	Tempo de serviço dos entrevistados.....	251
Gráfico 6	Supervisão inerente ao cargo.....	269
Gráfico 7	Conceito de supervisão.....	269
Gráfico 8	Implementação, na prática, do conceito de supervisão.....	270

Lista de abreviaturas e siglas

CFAE	Centro de Formação e Associação de Escolas
IESE	Instituto de Estudos Sociais e Económicos
NCLE	<i>National Center for Literacy Education</i>
O	Objetivo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNPSE	Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Educativo
PTT	Plano de Trabalho da Turma
Q	Questão subjacente
SWOT	Análise das Forças (S), Fraquezas (W), Oportunidades (O) e Ameaças (T)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. Introdução

Uma investigação caracteriza-se pela sua complexidade e evolução não linear, pois resulta da interseção de vários fatores e, neste capítulo, apresentamos uma descrição global da investigação desenvolvida no âmbito da Tese em Ciências da Educação, cuja temática aborda a mais-valia da supervisão e das lideranças intermédias na transformação das práticas letivas. Este capítulo inicia-se com a apresentação da contextualização da investigação onde se relatam os factos e motivações que estiveram subjacentes ao estudo. Posteriormente, enunciam-se o problema, as questões investigativas e os objetivos da investigação. Por último, apresentamos uma abordagem ao plano geral da investigação, salientando as várias etapas.

Neste estudo, a denominação de coordenador de diretores de turma/ciclo foi utilizada tendo por base o facto de nos normativos legais aparecer este cargo com a designação de coordenador de ciclo, mas nas escolas em estudo o mesmo ser identificado como coordenador de diretores de turma.

1.1 Contextualização da investigação

As pessoas estão sempre a querer que os professores mudem. Raramente isto foi tão verdadeiro como tem sido nos últimos tempos. Como todos os momentos de crise económica, os tempos de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro nos nossos países. Em momentos como estes, a educação em geral e as escolas em particular tornam-se naquilo a que A. H. Halsey chamou “o cesto de papéis da sociedade”; recetáculos e políticas nos quais são depositados, sem cerimónia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade. Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos – os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral – querem fazer algo na educação. (Hargreaves, 1998, p. 5)

Alcançar a mudança no sistema educativo é, segundo Perrenoud (1993), tarefa difícil e demorada, isto é, “um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de crianças” (p. 113). Para que a mudança se possa concretizar é imperativo que os implicados aceitem essas alterações e por isso é fundamental que as

decisões envolvidas na mudança tenham sempre em consideração aqueles que possam ser afetados por estas (Carvalho, 2012).

A formação em supervisão poderá contribuir amplamente para colmatar as dificuldades inerentes a este empreendimento. Contudo, mudar não é fácil, exige aprendizagem, e aprender é um desafio exigente, tanto a nível intelectual como emocional (Hargreaves, 1998). Os professores necessitam de tempo para refletir sobre as mudanças complexas que lhes são propostas e em que estão empenhados, ou em que possam vir a empenhar-se. Deverão fazê-lo individualmente e com os colegas, devidamente apoiados e com aconselhamento, beneficiando novas abordagens com sentido e consistência. Nesse sentido, importa promover nas escolas culturas colaborativas, reflexivas e críticas que estimulem o crescimento pessoal e profissional dos professores, bem como de toda a comunidade educativa.

Esta mudança não está só circunscrita à organização escola, devendo abranger a comunidade local e o poder central. Porém, consciente da dimensão das implicações que a mudança pode acarretar, começamos pelo que é possível fazer dentro da organização escola, tendo presente que os estudos atuais mostram o professor como elemento relevante na qualidade do ensino.

Não é sustentável que as escolas continuem a não refletir sobre a organização e as práticas pedagógicas. As opiniões da comunidade estudantil sobre a escola também importam e não devem continuar a ser descuradas: gostam dela, a maioria sente-se lá bem, mas consideram que as aulas são pouco apelativas e pouco motivadoras. Percebe-se que é necessário questionar as práticas, o que de facto aconteceu, quando, no final de uma palestra de Dewey, que nos anos 1930 inventou o conceito de professor reflexivo, um professor o questionou:

o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: "Tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?". (citado por Nóvoa, 2007, p. 16)

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É aqui que reside a importância da supervisão. Considerando Alarcão e Tavares (2003), a supervisão é:

um processo permanente de enriquecimento mútuo de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o

desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos. (p. 129)

Tendo em conta as atuais incertezas, os contextos sociais, a globalização, a heterogeneidade e a imprevisibilidade, é, pois, fundamental valorizar o papel dos professores.

O trabalho nas escolas e as suas dinâmicas têm sofrido alterações ao longo dos tempos mas ainda são insuficientes, pois a adaptação destas às mudanças é um elemento necessário para aumentar o nível de qualidade das aprendizagens e, logo, a eficácia da organização escola (Costa, 2000, 2012; Rego & Cunha, 2003).

O envolvimento dos professores (atores do processo educativo) no processo de mudança é essencial para o sucesso dessa mudança e de um modo ainda mais especial se ela é complexa e exige da parte desses professores dedicação e determinação. Contudo, a mudança é muito difícil de fazer. Cada pessoa pensa que vê a realidade como ela é, objetivamente, mas não é bem assim. Compreendemos o mundo com os olhos do que nós somos, condicionados pelas nossas experiências, e quando outros discordam das nossas perspetivas consideramos de imediato que estão errados. O que vemos está intrinsecamente ligado ao que somos. Não progrediremos muito na tentativa de mudar o que vemos se não modificarmos o que somos, e vice-versa (Covey, 2017). Na verdade, todos podemos aprender quer com a experiência dos outros, quer com a nossa (Piaget, 1990), razão pela qual podemos criar e romper com os nossos hábitos.

A nossa vida muda quando compreendemos o que é mais importante para nós, conseguindo fazer e ser no quotidiano o que realmente importa. Podemos passar a vida a correr, podemos ser muito eficientes, mas só seremos eficazes, quando tivermos o objetivo claramente definido. Se é necessário um professor eficaz, o mesmo se aplica muito mais acintosamente às lideranças intermédias. Como cita Covey (2017)

o líder é aquele que sobe na árvore mais alta, estuda a situação em seu conjunto e grita: "Estamos na mata errada!" (...) Precisamos cada vez mais de uma visão, ou um destino, e de uma bússola (um conjunto de princípios ou regras), e menos de um mapa da estrada. (p. 111)

A eficácia não depende apenas do esforço empregue, mas se o estamos a fazer de modo correto. As mudanças que presentemente se fazem sentir em todas as áreas e profissões exigem primeiro liderança, e só depois administração.

Para se ser eficaz, a declaração de missão tem de implicar as bases da organização porque não nos comprometemos com as determinações que outros fazem. O que é imposto de fora dá às pessoas a sensação de não serem responsáveis pelos resultados.

Precisamos de nos sentir envolvidos, porque, de acordo com Covey (2017), “sem envolvimento, não há compromisso” (p. 157). Uma declaração de missão organizacional (com visão e valores partilhados por todos os elementos da organização) gera unidade e envolvimento.

Quando numa organização as expectativas são pouco claras no que respeita às metas a atingir, estas prejudicam a comunicação e a confiança. A confiança é a forma mais elevada de motivação, porque revela o melhor que existe em nós. As dificuldades de relacionamento provêm, maioritariamente, de expectativas ambíguas ou desarmonizadas. Se as expectativas não estiverem claras e se não forem compartilhadas, um pequeno mal-entendido é suficiente para criar problemas de comunicação conduzindo ao desentendimento entre os intervenientes.

Porém, poucos somos capazes de escutar com o intuito de compreender, escutamos com o intuito de responder. As nossas conversas acabam por ser monólogos coletivos, com pouca atenção ao outro. E, a não ser que nos valorizemos mutuamente e aceitemos a possibilidade de estarmos ambos certos, de que não se trata apenas de ou eu, ou tu, de que há a hipótese de uma terceira alternativa, não conseguiremos ultrapassar os limites desse condicionamento. Procurando compreender, conseguiremos, geralmente, encontrar uma solução, a melhor para todos. Segundo Covey (2017), a chave para a comunicação interpessoal eficaz é primeiro compreender o outro e só depois procurar ser compreendido.

Para Chiavenato (2004b), uma organização é constituída por um conjunto de indivíduos que se influenciam mutuamente para conseguirem alcançar determinados objetivos. Seguindo a leitura de Chiavenato, a escola constitui-se por um conjunto de pessoas em interação dinâmica com o objetivo de alcançar as mesmas metas. Esta forma de organização é orientada para o futuro, aproveitando a aprendizagem do passado, sendo capaz de avaliar oportunidades, riscos, desafios, e dela fazer derivar necessidades emergentes às quais se tem de dar resposta. É este tipo de organização que responde com eficiência e eficácia às novas exigências, já que, sendo aberta, está orientada tanto para as necessidades introspectivas como para as prospetivas. Sabe, é capaz de gerir com inteligência organizacional a sua estrutura, articula, ou sabe articular, estratégias de inovação, está orientada para a qualidade.

A melhoria das práticas educativas nunca se fará por decreto, mas sim com ações concertadas e assumidas e por processos que envolvam todos os atores da vida escolar na transformação das dinâmicas internas. Até há pouco, o futuro era uma trajetória inflexível determinada pelas condições iniciais do sistema. Atualmente falamos de organizações que evoluem, organizações que não são inteligentes em si mesmas, mas apenas o produto do que forem as pessoas que as integram. As lideranças efetivas

resultam essencialmente daquilo que os seus líderes conseguem fazer com o fator humano de que dispõem. Assim, uma gestão de qualidade assenta na motivação dos indivíduos, nas suas competências, na conjugação do melhor que há nas pessoas em cada organização.

Considerando a supervisão como um processo de formação colaborativo, contextualizado, com base na observação e análise (reflexão) de situações reais de ensino para a melhoria da prática, tendo em vista o desenvolvimento profissional, a qualidade da educação e a melhoria dos resultados escolares, podemos dizer que a supervisão é “um processo de apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo grupos de professores na observação, análise e discussão recíprocas de aulas” (Reis, 2011, p. 7).

Neste sentido, só há colaboração quando os professores conversam sobre as suas práticas, quando se observam mutuamente, quando colaboram nas fases de planeamento, avaliação, investigação, ensino e aprendizagem (Day, 2004).

O trabalho colaborativo, a reflexão partilhada, que são um imperativo à transformação das práticas docentes, podem ser bastante estimulados por uma gestão intermédia/liderança que consiga motivar os grupos que coordena.

Na literatura não é unânime a definição de liderança e líder, no entanto realçamos a definição de liderança de Chiavenato (2004a) que a conceptualiza como

uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. Os elementos que a caracterizam são, portanto, quatro: a influência, a situação, o processo de comunicação e os objetivos a alcançar. (p. 183)

Assim a liderança pode ser caracterizada como um processo de interação social, em que o líder é alguém que influencia, coordena, orienta e dinamiza pessoas ou grupos para um objetivo comum, sem prepotência nem autoritarismo (Glanz, 2003; Sousa, 1990). Com estes pressupostos, a liderança é uma competência que se obtém e que se desenvolve ao longo da vida. As lideranças têm vindo cada vez mais a ser apresentadas como um meio capaz de influenciar os contextos, logo, um meio necessário para que haja mudanças (Chiavenato, 2004a; Costa, 2000; Covey, 2017; Estevão, 2000; Glanz, 2003; Sergiovanni, 2004).

Para se ser líder é necessário ter capacidade de influenciar a ação de um grupo. Para Carapeto e Fonseca (2006) é uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (p. 85).

Líder é aquele que consegue estimular, influenciar um conjunto de indivíduos (tendo um conjunto de qualidades inatas ou treinadas), para que estes contribuam da

melhor forma para atingir os objetivos/metas da organização e ao mesmo tempo se sintam realizados.

Os líderes devem ter como objetivo promover um bom relacionamento, incentivar o trabalho em conjunto num ambiente positivo, permitindo que cada indivíduo se desenvolva dentro da organização contribuindo com empenho para os objetivos a atingir. Os líderes na organização têm como função a articulação das orientações estratégicas (externas e internas) tendo sempre presente as necessidades do grupo, bem como promover o trabalho conjunto, a partilha de objetivos (missão), comprometendo o grupo e fazendo com este tenha bons desempenhos garantindo assim os resultados pretendidos. Para Covey (2017), o líder deve estimular o potencial do grupo, promovendo os seus pontos fortes e apontando os fracos, fazendo com que os elementos do grupo deem o seu melhor, levando-os ao sucesso. É ainda importante que os líderes tenham visão para que possam moldar a organização de acordo com essa visão (Covey, 2017; Sergiovanni, 2004). Os líderes trabalham para que os seus objetivos se tornem uma realidade, o que depende em grande parte da forma como comunicam e procuram influenciar os outros.

O que consideramos pertinente é a influência da gestão intermédia (líderes) sobre os grupos que coordenam tendo por base qualidades, como empatia, capacidade de resolução de problemas, disponibilidade, trabalho colaborativo, reflexão e partilha, fazendo com que os seus elementos se sintam implicados, de forma a atingir os objetivos definidos. Assim, podemos afirmar que existe uma influência entre a liderança, os objetivos a atingir e as inter-relações estabelecidas no grupo.

No que concerne à organização escola, Estevão (2000) afirma que a liderança interage:

quer com as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, (...) para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia. (p. 35)

Na organização escola a liderança deve ter uma função de influência que advém da ligação das seguintes variáveis: o líder e as suas características, o grupo que coordena e o tipo de relações estabelecidas, o contexto a dinamizar e o projeto partilhado (elemento de ligação). Não existe um estilo de liderança próprio e exclusivo para a gestão intermédia, os detentores destes cargos devem aplicar os estilos de liderança conforme a situação, o grupo a ser liderado e os objetivos a atingir. Corroborando esta conceção, mencionamos Chiavenato (2004a) que nos diz que “a principal problemática da liderança

é saber quando aplicar qual processo, com quem e dentro de que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas” (p. 266).

Para que os gestores intermédios tenham uma liderança eficaz devem possuir determinadas qualidades pessoais, mas também competências profissionais, pois delas dependerá a concretização das metas definidas. Estevão (2000) afirma que o líder detém “especiais responsabilidades, dentro de um modelo de comportamento racional, quer na sua formulação e comunicação, quer na construção da confiança e na ajuda tendo em vista a realização dessa missão” (p. 35). As alterações instituídas pelos normativos legais apontam para a importância da gestão intermédia, embora ainda não sejam devidamente escalpelizados alguns dos cargos cruciais em todo este processo de mudança das práticas pedagógicas, como o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma. Desta forma, surge a necessidade de se aprofundar conhecimentos não só sobre funções e perceções dos gestores intermédios, mas também sobre as suas práticas diárias. As lideranças intermédias têm que fazer despertar nas pessoas “a capacidade e o desejo de reagir de forma a transcender esse seu interesse próprio em nome de ideais mais elevados” (Sergiovanni, 2004, p. 12), e aqui, o papel da liderança é essencial.

Estarão os docentes realmente motivados para esta necessidade de mudança? Os cargos de gestão intermédia têm alguma importância acrescida nas dinâmicas das escolas? Deverão ter influência na implementação de práticas transformadoras das práticas letivas? Que conceções de supervisão existem nas escolas nos detentores de cargos de gestão intermédia? Que implicação poderá ter o conceito de supervisão nas práticas pedagógicas? Como se reflete a avaliação dos professores nas suas práticas? Que formação deve ser facultada aos professores? Têm sido estas questões contempladas em intenções legislativas?

A escola deve manter um processo de autoconhecimento contínuo, refletir sobre o que faz e o que pretende fazer, aprender com a sua experiência e com a sua história. Mas as organizações não aprendem, quem aprende são os seres humanos que delas fazem parte. A aprendizagem do indivíduo deve decorrer do desenvolvimento da prática, no meio escolar e não fora da instituição, por conta própria (M. A. Guerra, 2006). Toda a aprendizagem concretizada na organização escola deve surgir de práticas partilhadas e do e para o exercício da prática.

De acordo com M. A. Guerra (2010), as organizações aprendem se os seus atores refletirem sobre a ação, individualmente e em grupo, com vista a uma atuação assente numa visão conjunta, tendo sempre presente as constantes mudanças da sociedade e a necessidade de lhes dar resposta; se possuírem determinadas características, tais como, flexibilidade para mudar, permeabilidade ao meio, racionalidade no seu funcionamento, colegialidade nas atuações e reflexividade sobre a ação. O mesmo autor defende ainda

que os professores aprenderão a ser melhores à medida que assimilarem este conjunto de características organizacionais.

A sala de aula é o lugar mais importante da escola, razão pela qual nenhuma mudança consistente se constrói sem a incluir. Neste contexto, e com este projeto, pretende-se desenvolver uma investigação que permita compreender de que forma a supervisão, formação, avaliação de desempenho docente e a gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) interferem nas práticas letivas, numa organização que se quer aprendente e com capacidade de formar alunos com as competências que a sociedade atual exige.

A metodologia adotada no desenvolvimento desta investigação fundamentou-se em critérios que possibilitassem, de uma forma coerente e sustentada, atingir os objetivos definidos. Considerando que as finalidades do estudo intersectam o campo da compreensão do fenómeno estudado com o seu contexto, entendemos haver necessidade de utilizar uma abordagem qualitativa (Latorre, 2003; Meirinhos & Osório, 2010), aplicada a um conjunto de participantes que revelaram disponibilidade para integrar o estudo depois de terem sido contactados pelo diretor da sua escola.

Quanto à intencionalidade, merece destacar-se que a visão qualitativa aponta para a compreensão da realidade como fruto de um processo histórico de construção visto a partir da lógica e do sentir dos seus protagonistas.

1.2 Relevância do estudo

A relevância deste estudo prende-se com:

- as conceções de supervisão existentes no seio das escolas em estudo;
- a divulgação do conceito de supervisão que leve a melhores práticas educativas, logo, à promoção do sucesso educativo;
- a importância do coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma serem considerados órgãos de gestão intermédia com formação em supervisão;
- a importância das lideranças intermédias (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) terem formação em supervisão e suas implicações na promoção da qualidade educativa;
- a importância de produzir conhecimento sobre as perceções e resistências dos professores, de modo a prever uma orientação estratégica e fundamentada da formação passível de introduzir melhorias no desempenho dos cargos e que se reflitam nas práticas letivas.

1.3 O problema e as questões de investigação

Tendo em consideração a necessidade de transformação da organização escola a fim de se adequar às constantes mudanças da sociedade atual, de preparar alunos para empregos que ainda não existem, para utilizar tecnologias que ainda não foram inventadas e resolver questões ainda não equacionadas, enunciámos o problema através de uma questão fulcral e aglutinadora, o qual se assumiu como linha orientadora de todo o processo de investigação.

Foi nosso propósito encontrar resposta para a seguinte questão problema:

De que forma a supervisão, formação, avaliação de desempenho docente e a gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) interferem nas práticas letivas, numa organização que se quer aprendente e com capacidade de formar alunos com as competências que a sociedade atual exige?

Subjacentes a este problema estão algumas questões que expomos de seguida:

- a) Estão os procedimentos práticos do quotidiano das escolas em estudo de acordo com as orientações enunciadas nos normativos legais, relativamente ao exercício dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma?
- b) Considerando as funções desempenhadas pelos professores que exercem os cargos de coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma, e tendo em conta os pressupostos teóricos atuais, não deverão aqueles, ao ser considerados supervisores, ter formação na área da supervisão?
- c) Não seria uma mais-valia o estabelecimento de um exercício supervisivo por parte dos coordenadores de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma com os professores dos grupos que coordenam?
- d) Que conceito de supervisão prevalece e em que medida a relação supervisiva estabelecida com base nesse conceito influencia a organização do processo educativo e das práticas letivas?
- e) Que perceção têm os entrevistados da importância da formação no seu desempenho e da sua adequação às suas necessidades e exigências das escolas em estudo?
- f) Que conceção têm os participantes do estudo do atual sistema de avaliação de desempenho docente e que implicações tem na sua prática?
- g) Que perceção têm os entrevistados no que respeita à capacidade de as escolas darem resposta às mudanças da sociedade atual?

1.4 Objetivos da investigação

Face às constantes alterações da sociedade e à velocidade a que ocorrem, e consequentes implicações na organização escola, consideramos que as conceções dos professores que exercem os cargos de gestão intermédia são fundamentais para a construção de conhecimento útil e para a consciencialização da necessidade de implementar mudanças e inovações capazes de promover o sucesso educativo dos alunos e sua preparação para o futuro.

Tendo em conta o poder decisório dos diretores, optámos por os incluir nas nossas entrevistas de modo a verificar se eram promotores de práticas conducentes à melhoria pedagógica. Cabe aos diretores decidir qual o percurso a seguir pela sua organização escola: se deve ser uma escola construída com a participação de todos, num ambiente positivo, conducente a práticas educativas com respostas adequadas a uma escola do futuro ou se deve ser uma escola autocrática (Fullan & Hargreaves, 2001).

Assim, centrando-nos no contexto desta problemática, enunciámos os seguintes objetivos:

- a) Analisar as funções da gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) na legislação em vigor;
- b) Verificar se os procedimentos práticos do quotidiano nas escolas estão de acordo com os normativos legais que regulam o exercício dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma;
- c) Analisar, considerando os pressupostos teóricos atuais sobre supervisão, se os professores que exercem os cargos de coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma deverão ser considerados supervisores, com formação em supervisão, com base nas funções desempenhadas;
- d) Analisar a perceção dos professores que desempenham cargos de gestão intermédia relativamente ao estabelecido para o exercício desses cargos;
- e) Avaliar se o exercício superviso do diretor, coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma constitui uma mais-valia para a organização escolar;
- f) Compreender em que medida o desempenho dos cargos de gestão intermédia influencia a organização escola e as práticas letivas;
- g) Identificar a conceção dos professores relativa ao atual sistema de avaliação de desempenho docente e sua implicação nas práticas letivas;

- h) Entender a percepção relativa à formação contínua e sua influência nas práticas letivas;
- i) Verificar a percepção dos professores entrevistados no que respeita à capacidade de as escolas darem resposta às mudanças que a sociedade atual lhes impõe.

1.5 Plano geral da investigação

A elaboração da tese resultou de um processo metódico e contínuo de pesquisa e revisão bibliográfica sobre as problemáticas anteriormente equacionadas. A fim de organizar e facilitar a sistematização dos principais conceitos, elaborámos e coligimos resumos dos documentos consultados que permitiram a composição final do texto após a seleção e organização da informação pertinente.

Relativamente ao estudo empírico, elaborámos, organizámos e validámos os diferentes documentos aplicados na recolha de informação de forma a estarem concluídos aquando da sua previsível aplicação. Uma das nossas preocupações foi adequar estes instrumentos à sensibilidade e interesse das pessoas envolvidas no estudo.

Concomitantemente, adequámos o plano de trabalho e os materiais propostos às pessoas com quem trabalhámos. Como as entrevistas foram efetuadas no período letivo houve o cuidado de as efetuar de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

No desenrolar desta investigação foi relevante estar em permanente contacto e partilhar ideias e experiências com outros docentes e com o orientador, verificar “criticamente as práticas existentes procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 102).

Para cumprir os objetivos, o estudo está organizado em seis capítulos, apresentando-se neste primeiro capítulo a introdução.

No segundo capítulo encontra-se a revisão bibliográfica relativamente à mudança de paradigma no contexto escolar, abordando as noções de escola aprendente, supervisão e a evolução do professor tecnicista ao reflexivo.

No terceiro capítulo, profissionalidade, foi analisada a gestão intermédia: os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma, procurando estabelecer relações desta com a supervisão, a implicação da avaliação de desempenho docente e a formação contínua nas práticas dos professores.

No quarto capítulo fundamentamos a metodologia adotada na investigação, em particular a recolha e análise dos dados durante o estudo empírico.

No quinto capítulo procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos no presente estudo.

No sexto capítulo surgem as considerações finais, as implicações e as limitações mais relevantes da investigação, facultando algumas sugestões para futuras investigações que se proponham aprofundar o conhecimento na temática

Finalmente, apresentam-se as referências bibliográficas que estiveram na base da organização desta tese e anexam-se os documentos que permitiram a realização deste estudo.

2. Contexto escolar: Mudança de perspectiva

Os professores já não se podem refugiar nas premissas básicas da época profissional: que o ensino é difícil do ponto de vista da gestão, mas simples tecnicamente; que, uma vez certificados para ensinar, se fica a saber para sempre os aspetos básicos do ensino, e que, daí por diante, o ensino é algo que se procura melhorar, por si próprio, através de tentativas e erros nas salas de aula. (Hargreaves, 2003, p. 47)

Nada substitui um bom professor (Nóvoa, 2011, 2016). Também nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, pelo que se torna premente que as “boas práticas” sejam identificadas e disseminadas para que as escolas tenham capacidade de dar resposta às novas exigências (Crahay, 2002). Hoje as escolas têm de preparar os alunos para uma mudança socioeconómica muito célere, para empregos que ainda nem sequer foram criados, para usar tecnologias que ainda não existem e resolver problemas que não sabemos se vão surgir. (Perrenoud, 2000).

Logo, a educação tem cada vez mais que ver com o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da tomada de decisões e com formas de trabalho que implicam comunicação e colaboração, que por sua vez ainda vão abranger características a que até hoje pouca importância era prestada, como a empatia, criatividade, resiliência, curiosidade, coragem, liderança e valores. Segundo Perrenoud (2000)

Todo o referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver competências e transferência de conhecimentos (...). (p. 14)

Para que algumas das práticas do ensino do Séc. XX terminem, e se consigam produzir as mudanças necessárias, é fundamental que a sala de aula isolada deixe de existir

e que os docentes tenham novos métodos baseados na reflexão, colaboração, partilha, investigação e desenvolvimento profissional ao longo da carreira; que pertençam a uma organização que aprende e que inova. Esta organização deve proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e construtivo e definir expectativas elevadas para que todos os alunos atinjam o seu pleno potencial.

Sendo a sala de aula a “Caixa Negra”, tudo o que os diferentes atores de educação fizerem com o intuito de que esta evolua tem de ter impacto na sala de aula. O que não tiver impacto na sala de aula, não conduz a uma mudança efetiva.

A supervisão da prática letiva interpares constitui uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas e promove o desenvolvimento profissional, aumentando a eficácia docente (Perrenoud, 2000).

Dos vários autores que advogam o trabalho colaborativo como um elemento fundamental para um desenvolvimento profissional eficaz, focamos a nossa atenção sobre alguns dos que consideramos mais ilustrativos para o nosso estudo.

Da necessidade de distinguir os conceitos de cooperação e colaboração, a fim de utilizarmos a terminologia “colaboração”, recorremos a Boavida e Ponte (2011) que explicam que

ambas [as palavras] têm o prefixo co, que significa ação conjunta, [mas] há uma diferença de finalidade entre trabalhar e operar. Operar é realizar uma operação, em muitos casos, relativamente simples e bem definida; é produzir um determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar em conformidade com um plano ou sistema. Trabalhar é, por sua vez, desenvolver atividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se. (p. 128)

J. Silva (2002) e Wenger (2001) dizem-nos que colaboração obriga a uma decisão acordada, baseada na comunicação eficiente e na confiança, tendo por base a negociação e o diálogo profissional. Por seu lado a cooperação pode levar a um desenvolvimento profissional desigual já que não é limitativa das relações de poder, ocorrendo uma aprendizagem mútua, que pode ser desigual.

Boavida e Ponte (2011) e J. Silva (2002) salientam, que trabalhar em conjunto não significa que seja necessariamente trabalho colaborativo, pois para que tal aconteça deve existir partilha e interação.

Day (2001), Hargreaves (1998), Nóvoa (2009), Pimenta (2005), Pinto (2009), Ribeiro (2000), T. Almeida, Flores, Forte, Morgado, e Veiga-Simão (2009) entre outros, entendem a colaboração como algo necessário para um efetivo desenvolvimento profissional, pois obriga

a uma reflexão crítica constante e a uma experimentação, o que vai influenciar as práticas, logo, as aprendizagens dos alunos. Baker-Malungu (2010) e Boavida e Ponte (2011) consideram que a colaboração implica que os profissionais trabalhem em conjunto com vista a encontrarem estratégias e soluções para os problemas com que se deparam no seu dia a dia, assim atingindo um desenvolvimento profissional eficaz em *continuum*. Também para Alarcão e Canha (2013), Cosme (2009), Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte, e Silva (2009), a colaboração é um fator de aprendizagem que acontece através das interações estabelecidas.

Concordamos com Martinho (2007), que o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o desenvolvimento profissional eficaz, pois a partilha possibilita o crescimento. “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (J. Lima, 2002, p. 8).

A noção de desenvolvimento profissional assenta, também, no pressuposto de profissional reflexivo, que deve estar em constante evolução nas suas aprendizagens, o que faz com que esteja em permanente questionamento, investigação, procura de soluções, estando subjacente um processo de formação ao longo da vida (García, 2009; Roldão, 2000; Stenhouse, 1975), devendo ser prático e teórico relativamente à sua prática, proporcionalmente, rompendo com a rotina e estimulando o crescimento (Alarcão, 2005). Schön (1992) defende ainda um processo progressivo e sequencial de reflexões, onde o docente reflete durante a ação, acerca da ação e ainda reflete relativamente à reflexão da ação. Nesse sentido, o ato de refletir é intrínseco ao sujeito em reflexão sem qualquer norma padrão (Freire, 1996) e nasce da necessidade de encontrar soluções com justificações (Dewey, 1979). O essencial é que se constitua como um instrumento dinâmico que relaciona a teórica com a prática, sem descurar a componente crítica (Freire, 1996; Ghedin, 2005). Só haverá uma aprendizagem ao longo da vida se o profissional a considerar importante, tiver vontade de aprender e haja contextos que a permitam efetuar, se coexistirem ambientes propícios com outras pessoas e vontade de o fazer (Oliveira, 2010). Este desenvolvimento profissional é uma noção plasmada nas políticas europeias (Nóvoa, 2009) que deve dar resposta às constantes mudanças e desafios de inovação e, ao mesmo tempo, ser um fator de desenvolvimento pessoal.

De acordo com García (2009), o conceito de desenvolvimento profissional está subjacente à aprendizagem como um *continuum*, sendo que a noção de desenvolvimento aponta para uma evolução em continuidade que supera a tradicional formação inicial e a formação contínua, apontando assim para uma formação ao longo da vida. A formação ao longo da vida é, para Alarcão e Tavares (2003), sustentada pelo conceito de supervisão, que se apresenta como um elemento de grande importância para o desenvolvimento profissional

eficaz pois, ao aprender a ensinar, este profissional está inserido num contexto de constante aprendizagem onde o professor se torna aprendente, refletindo sobre as práticas e a sua intencionalidade (Alarcão, 2005; Andrade, 2010; Vieira 2009).

Quando os professores partilham uma visão semelhante, o sucesso da sua missão é atingido, pois partilham valores comuns (Hughes & Kritsonis, 2006). Quando um professor trabalha coletivamente com outros professores similarmente reflexivos, emancipam uma cultura de escola reflexiva, contrariamente a professores que refletem individualmente (Alarcão, 2005; Fialho, 2016). O desenvolvimento profissional, tendo por base a supervisão em contexto profissional, tem como objetivo desenvolver capacidades de aprendizagem em parceria, em contexto colaborativo, a fim de encontrar soluções para os problemas que surgem ou podem vir a surgir. Daí se depreender que o trabalho colaborativo seja essencial na supervisão, já que os implicados podem dar e receber do trabalho conjunto (Boavida & Ponte, 2011). Também J. Lopes e Silva (2011) entendem ser necessário ao processo de desenvolvimento o trabalho colaborativo, o qual obriga à análise do efeito das práticas. Para a escola ser uma organização aprendente é fundamental que se veja de uma forma diferente, nomeadamente através da forma como se organiza, se gere e atua, contemplando procedimentos de autorreflexão, reflexão conjunta, partilha, conhecimento, gestão de novos conhecimentos (Tavares, 2000).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a escola como organização aprendente tem de acolher a existência de grupos de aprendizagem interligados sistematicamente e, então, existirá o desenvolvimento profissional em contexto colaborativo e de trabalho. Salientam também a importância do empenho, a partilha de ideias e práticas que ocorrem em processos de aprendizagem e de construção colaborativa de conhecimentos. Para Alarcão (2002), uma organização aprendente é vista como tendo um ambiente colaborativo, reflexivo sobre as práticas, com vista à resolução dos problemas.

Choupina (2012) refere que a escola como organização aprendente é baseada na reflexão das práticas num ambiente colaborativo com vista à procura de soluções contextualizadas aos problemas que se lhe deparam. Pimenta (2005) acrescenta aprendizagens em comunidade. A reflexão e partilha permitem de os profissionais se desenvolvam continuamente. Os profissionais cujas práticas se desenvolvem de forma colaborativa, numa organização aprendente, devem ter subjacentes reflexões conjuntas, partilha de informação, construindo relações baseadas na confiança e na tolerância ao erro para que não existam barreiras de constrangimentos à aprendizagem (Wenger, 2006). Pinto (2009) defende o desenvolvimento pessoal e profissional sustentado pelo trabalho colaborativo em que os intervenientes se apoiam mutuamente e confiam no trabalho de cada um.

O desenvolvimento profissional em contexto colaborativo, tendo por base a reflexão conjunta, facilita a eficácia, dado que esta reflexão acontece a partir das situações práticas, reais, concretas, e ajuda a que o professor obtenha uma maior capacitação para enfrentar novas situações e tomar decisões mais adequadas (Nóvoa, 2009; Ribeiro, 2000).

Num contexto colaborativo de desenvolvimento profissional, numa organização aprendente, ou seja, que reflete e aprende, os professores devem desenvolver o seu conhecimento e fazer a sua caminhada de forma a que a escola responda efetivamente às necessidades que a sociedade lhe impõe (Damiani, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fink, 2007; J. Lima, 2002).

O efeito do desenvolvimento profissional partilhado permite que os professores com maior facilidade desenvolvam nos seus alunos competências cognitivas e sociais adequadas às necessidades de alunos do século XXI. É importante ter presente que o desenvolvimento profissional é uma das condições para a promoção de aprendizagens eficazes nos alunos (DuFour, 2014; García, 2009; Gartner, 2010; L. Gonçalves, Silva & J. Lopes, 2014).

De acordo com o relatório de 2009 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o *feedback* que os professores recebem dos colegas com quem trabalham colaborativamente fá-los sentir mais satisfeitos profissionalmente o que, consequentemente leva a um sentimento de maior eficácia nas práticas. Esta relação permite que o professor se sinta mais apoiado e mais confiante, o que melhora a sua capacidade de cumprir os objetivos pretendidos.

Não foi nossa pretensão analisar os diferentes modelos de satisfação profissional, embora consideremos que devemos aludir à questão, pois algumas investigações efetuadas (Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso, & Nunes, 2008), bem como relatórios da OCDE (2009, 2012), mostram a satisfação profissional como uma forma de potenciar o sucesso nas escolas.

Para Weathers (2009), a satisfação profissional remete para o campo subjetivo dos sentimentos, que pode ser benéfico ou não ao desempenho consoante esse sentimento seja positivo ou negativo. Esteve (1992) e P. Alves (2010) referem que a satisfação profissional é um dos elementos condicionantes da produtividade e da realização social.

Na perspetiva de Nias (2001) e Terroso (2006), a satisfação profissional dos professores está relacionada com o seu trabalho, nomeadamente se tem implicações positivas nos seus alunos. Um professor que perceba a sua influência positiva no desenvolvimento e nas aprendizagens dos seus alunos, sente-se satisfeito. Isto conduz às questões interpares de professor-aluno e aluno-aluno, onde as performances de ensino-aprendizagem podem melhorar com o empenho relacional de todos. Salientando o primeiro par, o sucesso do aluno traduz-se no sucesso do professor. Expectativas positivas

interpessoais (relação positiva e confiante entre docente e alunos) fomenta e beneficia o desenvolvimento de ambos. O professor é o agente ativo que fomenta esta relação com as suas dinâmicas. A insatisfação profissional advém da situação contrária, isto é, quando os alunos não obtêm resultados satisfatórios os professores podem desenvolver um sentimento negativo porque, estando os alunos no centro das suas preocupações, sentem de o seu esforço não é compensado.

A satisfação profissional engloba outras variáveis tais como a motivação, o empenho, o envolvimento, a realização profissional, o sucesso, o reconhecimento, a valorização social, ou seja, bem-estar mental (Fraser & Sorenson, 1992; Jesus, citado por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Trigo-Santos, 1996; Wu & Short, 1996). Por outro lado, a insatisfação pode ter graves consequências tanto a nível físico como psicológico, o que, seguramente, interfere tanto na sua prática como a nível pessoal (Esteve, 1992).

Para que os professores possam atingir níveis elevados de satisfação devem trabalhar colaborativamente, refletindo, partilhando os problemas das suas práticas e inovando, declinando deste modo o trabalho profissional rotineiro (DuFour & Mattos, 2013; Gartner, 2010; J. Lopes & Silva, 2011; OCDE, 2009).

A investigação tem vindo a revelar que o desenvolvimento pessoal e profissional aumenta quando o trabalho colaborativo é valorizado, pois permite uma interação permanente que leva à partilha de experiências de sucesso e de aprendizagem com os erros de uns e de outros (T. Almeida et al., 2009).

Contudo, na organização escola continuam a predominar práticas educativas isoladas (Braz, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003; Hargreaves & Shirley, 2009; Roldão, 2000), pelo que o trabalho colaborativo ainda não faz parte do quotidiano dos professores Day e Sachs (2004). Este isolamento pode não implicar falta de reflexão (sobre a ação), mas não é uma reflexão formalizada. Não dando oportunidade aos outros para partilhar os saberes, nunca se produzirão os efeitos de uma reflexão efetuada em grupo, já que o que se pretende é uma construção de saberes a partir das práticas, que só é possível atingir com a participação de todos.

O crescimento profissional não se compadece com o trabalho isolado, que não permite uma análise e uma avaliação alargada, limitando as possibilidades de melhoria. A supervisão, atualmente, visa a transformação das práticas pedagógicas e está longe da visão de sujeição, de controlo, de avaliação que ainda prevalece nalguns espaços. O que objetivamente interessa no processo supervisivo é a promoção da qualidade das aprendizagens em ambientes democráticos que respondam às necessidades que lhe são impostas (M. A. Moreira & Vieira, 2011).

A escola não pode trabalhar isoladamente, pois existem fatores que lhe são externos e que influenciam o nível de envolvimento e sucesso dos alunos. É indispensável uma abordagem escolar integrada para que esta seja capaz de responder aos grandes desafios que lhe são colocados. Esta abordagem tem por base a implicação de todos os atores (lideranças de topo e intermédias, pessoal docente e não docente, alunos, pais e famílias) numa ação conjunta e colaborativa com o apoio dos parceiros externos e da comunidade em geral. Ao cumprirem-se estes quesitos, as escolas estão capacitadas para responder aos novos e complexos desafios que lhes são colocados.

As lideranças eficazes são basilares e a sua eficácia vai ao encontro da transmissão de energia positiva, dinamismo e apreciação construtiva (Fullan, 2003). São estas lideranças que devem promover uma cultura escolar positiva, práticas colaborativas (equipa) e estabelecer as ligações entre os diversos parceiros (equipas multiprofissionais, entidades locais, pais e famílias) de modo a garantir o sucesso escolar (Nóvoa, 1990).

Atendendo à importância que as lideranças de topo e intermédias assumem em todo este processo de mudança, é necessário fornecer-lhes meios para um desenvolvimento profissional contínuo adequado às suas necessidades, pois é um dever da escola garantir à comunidade estudantil as mesmas oportunidades de aceder, participar e beneficiar de uma educação inclusiva. Numa educação inclusiva todos têm acesso, mas cada aluno tem as suas especificidades e necessidades. É aqui que se encontram os desafios: um ensino para todos, mas diferenciado, tendo em conta o indivíduo, centrado no aluno longe da comumente aplicada integração segregação. Não podemos esquecer que os currículos também devem ser adequados às novas necessidades e que os professores devem ser uma fonte de inspiração, comprometidos e dedicados (Bandura, 1997). A escola deve oferecer um ambiente de aprendizagem seguro, afável, positivo, atento, acolhedor, estimulante e empenhado no envolvimento dos alunos, onde estes se sintam respeitados e valorizados. Concomitantemente devem definir-se expectativas altas conducentes à melhoria e a uma qualidade mais elevada para que todos possam atingir o seu potencial.

Para que este desígnio de orientar e apoiar a aprendizagem seja concretizado, é necessário que cada professor percorra um caminho profissional, social e pessoal que envolva um desenvolvimento profissional ao longo da carreira integrado em ambientes positivos de aprendizagem colaborativos.

Para Marques (2003), os indicadores conducentes a um bom ambiente de escola são:

Respeito: Todos os membros da escola devem ser tratados com respeito e ser considerados pessoas de valor.

Cuidar: Todos devem preocupar-se com todos. Cada um deve sentir-se interessado no bem-estar do outro.

Moral elevado: Todos se sentem com o que está a acontecer na escola. Há um sentimento positivo acerca das tarefas assumidas e todos confiam uns nos outros.

Oportunidade para fornecer ideias e sugestões: Todos devem poder dar sugestões de melhoria da escola. A direção da escola deve mostrar que se interessa pelas ideias e sugestões dos professores.

Crescimento académico e pessoal contínuo: Há elevadas expectativas na escola.

Reconhece-se a todos a possibilidade de desenvolvimento profissional.

Apreço pela inovação: A escola manifesta apetite e interesse pela inovação educativa e está aberta à mudança.

Coesão: Há um espírito de escola e todos partilham a mesma visão educativa e o mesmo projeto de escola.

Confiança: Os indivíduos confiam uns nos outros, não se diz mal dos ausentes e há frontalidade e verdade. (pp. 50-51)

É fundamental que a escola cumpra a sua missão, ou seja, o sucesso de todos os alunos (Cosme, 2018; C. Ferreira, 2013; J. Lopes & Silva, 2011; Rodrigues, 2010; P. Santiago, Donaldson, Looneley, & Nusche, 2012).

As investigações efetuadas por Antunes e Sá (2010), J. Lopes e Silva (2011), Vega (2013), os relatórios da *National Center for Literacy Education* (NCLE, 2013), da OCDE (2009, 2012) e da Comissão Europeia (2015a, 2015b) preconizam que a aprendizagem dos alunos é influenciada pelo desenvolvimento profissional do professor e a sua noção de eficácia.

A este propósito, estudos como “Estudos Horizonte 2013”, “Educação e formação 2020 – Política educativa” referem que os alunos portugueses, apesar de demonstrarem alguma melhoria na última década, apresentam ainda resultados de aprendizagem abaixo da média da OCDE. Entendemos que estes resultados ainda não conseguidos, resultam em parte da ausência de hábitos de reflexão e trabalho colaborativo, que leva, leva a privilegiar os processos administrativos em detrimento de uma maior qualidade da aprendizagem e do ensino.

É desejável que o professor seja empenhado, flexível e inovador nas suas práticas, o que se consegue com o desenvolvimento profissional que, sendo permanente e contínuo, permite a sua atualização e, evidentemente, melhor desempenho profissional, o que leva a um ensino de sucesso. Segundo Perrenoud (2000), o docente deve ser capaz de

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão de aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, administrar sua própria formação contínua. (p. 14)

Encontrar soluções para os problemas das práticas isoladamente, além de ser difícil, leva a leituras e respostas menos adequadas às questões com que o professor se depara, a partilha permite encontrar soluções para os problemas e diminuir inseguranças (Fullan & Hargreaves, 2001). Com a permanente atualização dos seus conhecimentos o professor melhora o seu desempenho e incrementa o sucesso dos alunos (Sapina, 2008).

Neste contexto, B. Santos (2007) considera que a identificação e implementação de novas práticas conducentes ao sucesso dos alunos geram processos e situações que tendem a responder às mudanças complexas e aceleradas que se vivem. É necessário que o professor esteja consciente do que está certo ou errado nas suas práticas, baseando-se nas evidências, interessando-se em proceder à análise das suas ações e do seu efeito no processo de ensino aprendizagem, consciente dos efeitos que as inovações podem trazer à sua prática (J. Lopes & Silva, 2011).

A escola, desde a sua democratização, remetendo-nos para a lei da escolarização obrigatória e gratuita como indica o 26º artigo da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, foi deixando de ser uma escola para elites, transformando-se numa escola massificada passando a ter, pouco a pouco, como desígnio o sucesso dos vários públicos estudantis. Esta permanente mudança implica novas organizações de escola para que possa responder aos desafios que vão surgindo (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001; Hopkins, 2002). Atualmente, sendo a escola uma organização onde a aprendizagem deve ser com todos e para todos, os professores sentem-se compelidos a proceder a mudanças nas suas formas de trabalhar, acabar com “um ensino igualitário para todos” para que se fomente a igualdade pretendida com a democracia e não se aumente o fosso dessa desigualdade. R. Santiago (2000) defende que os valores são a dimensão imaterial da escola e sustentam as decisões e a materialização das ações.

Assente em valores os professores devem ter uma atitude proativa face ao seu desenvolvimento profissional, o qual ganha importância nas políticas educativas, dado que envolve a aprendizagem de alunos e professores e as mudanças necessárias para uma efetiva escola democrática. Embora o ato reflexivo seja inato, para os professores não trabalharem sozinhos a escola também tem de se mostrar reflexiva e liberal, onde as suas lideranças são eficazes e transmitem segurança e confiança aos professores (Alarcão, 2003).

Refletindo e trabalhando de forma colaborativa, o professor consegue verificar melhor o efeito que está a produzir na aprendizagem dos seus alunos, tendo como referencial o conhecimento da sua investigação. A melhoria das práticas conducentes ao sucesso dos alunos depende do facto de os professores investigarem sobre a sua e para a sua prática, baseando-se em evidências de modo a terem um conjunto de dados relevantes para poderem

efetuar a análise e proceder a acertos na sua prática com o objetivo de um ensino de qualidade e de sucesso (Alonso, 2003; J. Lopes & Silva, 2011).

É imperativo que os professores se desenvolvam em permanência e muito desse desenvolvimento assente num trabalho de aprendizagens com os seus pares. Contudo, esse desenvolvimento profissional deve ser visto como um direito, não como uma obrigação, porque faz parte integrante da experiência do professor. Tavares (2000) defende a necessidade do desenvolvimento de relações interpessoais, falando em afetividade no ser e ação humana. Defende ainda ser fundamental a aceitação e predisposição, abordando questões de cognição e volição.

Segundo Hughes e Kritsonis (2006), a qualidade que se pretende no ensino é reforçada numa Comunidade de Aprendizagem Profissional, onde os professores sabem que todos os alunos têm de aprender e acreditam que são capazes de o fazer. Estes autores defendem que o trabalho desenvolvido pelos professores junto dos alunos é de maior qualidade ao trabalharem em conjunto, pois o diálogo permite a partilha chegando a práticas mais eficazes. Uma Comunidade Educativa de Aprendizagem pauta-se pelo trabalho permanente, nunca concluído, que atinge o que se propõe: o sucesso dos alunos.

Hiatt-Michael (2001) definiu Comunidade de Aprendizagem como uma “organização na qual todos os membros adquirem novas ideias e assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção da Organização” (p. 115). Para este autor, numa Comunidade de Aprendizagem os membros trabalham de forma conjunta, procurando compreender-se uns aos outros, sem, no entanto, ultrapassarem a individualidade de cada um.

As Comunidades de Aprendizagem Profissional pretendem responder a três questões chave, as quais segundo DuFour e DuFour (2003) são: (a) O que queremos que todos os alunos aprendam? (b) Como sabemos quando é que eles aprenderam? (c) Como respondemos quando um aluno não aprende? Estas três questões focam-se na aprendizagem do aluno.

De acordo com (Gregory & Kuzmich, 2007; Palomar & García, 2010), são muitas as vantagens das Comunidades de Aprendizagem Profissional, tais como: a substituição do isolamento por equipas colaborativas; aumento do compromisso com a missão e visão da escola; existência de uma responsabilidade coletiva e partilhada para o desenvolvimento total e sucesso dos alunos; professores mais bem informados, o que permite uma atualização permanente que leva à modificação das estratégias de ensino conducentes ao sucesso. Uma autoestima mais elevada, uma maior realização profissional, e conseqüente baixa de absentismo, podem levar a assumir um compromisso com mudanças mais significativas.

As Comunidades de Aprendizagem Profissional têm impacto na aprendizagem dos alunos e no crescimento profissional dos professores que, ao colaborarem na melhoria dos

resultados e das práticas, desenvolvem um entendimento sobre o que é o ensino efetivo (DuFour, 2004; Roberts & Pruitt, 2010). Os professores desenvolvem-se mais quando observam, analisam, refletem, colaboram com os colegas, procuram soluções nas evidências (Johnson & Altland, 2004). Ao diversificarem as suas práticas e adequando-as às características dos seus alunos, os professores promovem o sucesso educativo (DuFour & Mattos, 2013; Gartner, 2010; J. Lopes & Silva, 2011; Morais, Gonçalves, Guedes, & Sampaio, 2014; Vega, 2013).

Pelo supracitado, é fácil entender que ser professor é uma profissão cada vez mais complexa, desgastante, exigente, confrontada com a individualidade de cada aluno e a globalidade da turma, formada por alunos com diversas culturas, diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, necessidades, até pelos que não querem aprender.

Hoje, tal como estão organizadas as escolas, e partindo do pressuposto que o diretor é promotor de liberdade, de inovação e de mudança compete-lhe atribuir, confiar e valorizar os seus profissionais dando-lhes poderes no processo de *ethos* de mudança (Hargreaves et al, 2002) é imperativo as lideranças intermédias terem formação em supervisão, a fim de implementarem e aplicarem práticas, nos seus grupos de influência, que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional com vista à melhoria das práticas pedagógicas e do sucesso dos alunos.

A supervisão, enquanto prática promotora da melhoria do serviço educativo (Alarcão, 2000, 2002; Gauthier, 2014; Maio, Silva, & Loureiro, 2010; M. A. Moreira & Vieira, 2011; Perrenoud, 2000; Schön, 1992, 1998; Vieira, 2009, 2017), é uma exigência – externa e interna – com a qual as escolas se confrontam. Por outro lado, ainda está conotada com relação hierárquica, fiscalização e mecanismos de avaliação dos professores (Alarcão & Canha, 2013; Daresh, 2006; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012). A sua implementação continua a encontrar resistência no seio da classe docente e constitui uma prática residual. A mudança de paradigma impõe novas lógicas.

2.1 Escola aprendente

Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente, as sociedades aprendem para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes. (Tavares, 1996, p. 13)

Hodiernamente, das múltiplas e diferenciadas fontes de onde jorra a informação que inunda o quotidiano dos alunos, acentua a tendência das últimas décadas que deslocou da escola a centralidade na transmissão da informação. (Escola, 2005, p. 343)

É no meio destas mudanças vertiginosas que está a ocorrer uma mudança paradigmática assente em novos referenciais que, em sentido lato, interagem de forma integrada, responsabilizando cada um de nós pelos fenómenos globais que comprometem toda a humanidade.

Se recuarmos um pouco no tempo, fazendo uma incursão pelo passado recente, constatamos que em poucos anos se verificaram muitas e profundas alterações nas mais variadas vertentes da ação humana. Contudo, apesar dessas mudanças, existe uma dimensão que atravessa os tempos: a necessidade de o ser humano viver em grupo, já que é nos diferentes grupos de pertença que ele se constrói.

Estes grupos de pertença a que o ser humano tem necessidade de pertencer constroem a sociedade, que por sua vez é composta por variadíssimas organizações que têm como objetivo a satisfação do ser humano.

As organizações criadas foram-se tornando cada vez mais complexas e especializadas de tal forma que o seu estudo, de modo a torná-las mais eficientes e rentáveis, se foi constituindo tema cada vez mais premente, em termos sociais e económicos.

Sociedade e organização são construtos que estão interligados e que evoluíram ao longo dos tempos. Hoje temos *Sociedade do Conhecimento*, *Sociedade Informatizada*, *Sociedade Pós-Moderna*, entre outras designações, o que anuncia o declínio da *Sociedade Tecnícista* que se caracterizava basicamente pelo valor do trabalho. As conceções do conceito de organização também acompanham a evolução do conceito de sociedade, pois as organizações são compostas por seres humanos que se organizam para dar respostas à sociedade onde estão inseridos. Como afirmam Formosinho e Machado (2000), tornou-se emergente “encarar a mudança como um fenómeno social a ter necessariamente em conta para a explicação da realidade social e que pode ser perspetivado a partir de uma multiplicidade de pontos de vista” (p. 17).

Sendo a organização escola um organismo social vivo e sujeito a mudanças, deve ser capaz, pela sua dinâmica viva, de atingir os objetivos para que foi criada, reorganizando-se à medida que lhe são solicitados outros objetivos (Alarcão, 2000).

A escola é uma organização com características muito particulares, pilar estruturante da sociedade, que tem como produto um serviço educativo, mas, no seu âmago, tem as

características basilares de qualquer organização. “Na escola, as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas” (Alarcão, 2001, p. 22). Também D. Gonçalves (2009) explica que: “Educar (“educere” = extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa + “educare” = nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser...) é prioritariamente uma questão antropológica (ter uma ideia de “ser humano”)!” (p. 12). O sistema educativo é considerado por Aguerrondo (1996) como “um conjunto de organizações que trabalham ou facilitam o provimento de um serviço equitativo de qualidade” (p. 6).

A escola é uma organização por reunir todos os requisitos para assim poder ser considerada, que são, segundo M. A. Guerra (2000),

objetivos claramente definidos nas formulações teóricas e legais; os membros que a ela pertencem têm funções bem definidas; tem estruturas, dentro das quais as diferentes pessoas cumprem as funções para as quais estão designadas; tem normas de funcionamento que lhe conferem uma identidade cultural e tem um suporte material e espacial que a identifica no tempo e no espaço. (pp. 82-83)

As escolas, enquanto organizações, deverão ser inteligentes, pois as pessoas que as constituem devem ser orientadas para o futuro, aproveitando as aprendizagens do passado, avaliando oportunidades, riscos, desafios e destes fazer derivar respostas face às necessidades emergentes. É este tipo de organização que responde com eficiência e eficácia às novas exigências; é aberta e está orientada para as necessidades introspectivas e prospetivas; sabe, é capaz de gerir com inteligência organizacional a sua estrutura, articula ou sabe articular estratégias de inovação e está orientada para a qualidade.

A escola deve refletir em permanência sobre a sua experiência e com ela aprender a renovar-se, o que implica a formulação de respostas criativas permanentes construindo as respostas necessárias e suficientes, acrescentando-lhes valor, sempre de forma vantajosa e eficaz. “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania” (Alarcão, 2001, p. 179).

Segundo Escola (2005),

importa não esquecer que associado ao mito do acesso à informação, a escola debate-se com um outro que tende a assimilar a informação e saber, como se tratasse de sinónimos. Para um cidadão avisado estes conceitos, apesar da sua interpenetração, não se deixam confundir. Esther Gispert Pellicer estabelece as fronteiras muito precisas entre ambos quando declara que

as informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. (p. 350)

Na sociedade civil, e por influência das notícias veiculadas através dos *mass media*, a escola é considerada conservadora e avessa à mudança, salientando-se não só a predominância do ensino transmissivo, onde a informação e o conhecimento são apresentados de um modo fragmentado, desligado do mundo e descontextualizado, mas também, a manutenção de práticas pouco atrativas para os alunos e inadequadas aos desafios da atual sociedade. Contudo, ao analisarmos esta situação em pormenor, podemos afirmar que as mudanças efetuadas têm sido muitas, por exemplo ao nível da política educativa, da dinâmica organizacional da escola e do desempenho profissional. Todavia, eventualmente, estas mudanças não são as suficientes, ou as mais adequadas, face às aceleradas transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas. Poder-se-iam enunciar inúmeras transformações e de igual forma questioná-las: Quando foram efetuadas? De que modo? A que ritmo? Porquê estas mudanças e não outras? Que resultados se obtiveram na prática? Porém, quem as idealizou e implementou defende que todas as mudanças efetuadas visaram melhorar algo no sistema educativo, tendo em conta referenciais ou interesses que predominavam à altura. Os atores do processo educativo, mais diretamente implicados, não chegam a um consenso.

A sociedade considera que a escola deve acompanhar a evolução constante e coloca no centro deste processo o professor como fator de mudança. Na nossa cultura, nem sempre esta preocupação esteve presente porque o desenvolvimento da administração educacional surgiu a partir de 1974, após a instauração da democracia política (E. Ferreira, 2012). A possibilidade de todos acederem ao sistema educativo leva a que o seu público seja heterogéneo, quer a nível social, cultural ou académico. Atualmente o problema que se nos coloca é fazer com que todos os alunos tenham sucesso.

Em Portugal, o debate sobre autonomia e administração das escolas, cuja ênfase despontou após o 25 de abril de 1974, apresentou o seu ponto mais alto com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que manifestava a congregação de uma pluralidade de projetos políticos e educacionais. Desde então, a problemática educacional passou a assumir relevo ao nível do debate político e social. Surgiram debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia da escola como organização, o que conduziu a um novo princípio de valorização da pedagogia

sobre a burocracia. Contudo, as mudanças verificaram-se mais a nível pedagógico do que estrutural (Leite, 2003), não estando o processo de integração de Portugal na Comunidade Europeia alheio a toda esta problemática, nomeadamente na aceitação da necessidade de maior formação e em novas áreas.

O processo de implementação do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo foi conduzido pelo poder central, mas numa perspetiva desarticulada e desintegrada, sem o envolvimento efetivo dos professores, uma vez que a estes coube aplicar os programas e currículos emanados pela tutela. Entende-se, portanto, que os professores não tenham sentido esta reforma como sua e não lhe tenham aderido do modo como era perspetivada pelos ideólogos do poder central (Canário, 1996; Caseiro, 2006; M. Estrela, 2001; Fullan, 2002; L. Lima, 1996; A. Lopes, 2001; Perrenoud, 2002b; Ruivo et al., 2008).

Apesar da reforma preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo apontar no sentido da articulação entre as disciplinas e a valorização das experiências de vida dos alunos, o que permaneceu foi a valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de coleção e numa conceção de cultura em mosaico (Leite, 2003). Nesse sentido, segundo Roldão (2012), a fragmentação das diferentes áreas curriculares é realmente uma barreira, uma vez que os professores estão mais preocupados no cumprimento das diretrizes estipuladas em cada uma das suas áreas curriculares.

Desta forma, o desenvolvimento pessoal e profissional tem de ganhar relevo nas políticas educativas, fulcrais para a mudança, que só se consegue através de aprendizagem, com empenho e compromisso dos seus atores, o que, por sua vez, se consegue através de dinâmicas diferenciadas e novos conhecimentos, nomeadamente através de formação contínua.

Monteiro (2005) esclarece, referindo conhecimento profissional como sendo

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (p. 218)

Segundo Day (2001), apesar de todos os países europeus historicamente atribuírem importância à formação contínua, na prática, em Portugal não se verificou um apoio diferenciado e sistemático para o desenvolvimento profissional e contínuo dos professores. Durante muitas décadas não foi questionado o para quem, porquê, ou como ensinar. E como lembra Pacheco (1996), “sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação de

professores, perspetivada nas suas mais variadas vertentes, mas sempre subordinada à formação contínua, não pode, de facto, existir uma reforma educativa” (p. 167).

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui o momento de viragem para o desenvolvimento profissional na educação em Portugal, pois menciona pela primeira vez que a formação inicial de professores é exígua e configura a necessidade de formação contínua e diversificada (Cap. IV, ponto 2 do art. n.º 35). Esta deve permitir uma atualização constante de conhecimentos para além dos adquiridos na formação inicial, ou seja, aponta para um aperfeiçoamento/aprofundamento, em *continuum*, do conhecimento que promova o desenvolvimento profissional: “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (p. 3076).

Também o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril, e posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro, consagra a formação contínua como uma das modalidades de formação que potencia o desenvolvimento profissional do professor, conferindo-lhe o reconhecimento da exigência do profissionalismo no exercício da sua função e o reconhecimento social. O Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro (Cap. I, art. 3.º), clarifica os objetivos fundamentais da formação contínua:

A formação contínua tem como objetivos fundamentais:

- a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência. [p. 5176-(4)]

Este Decreto-Lei indica, ainda, no Capítulo V, art. 35.º, que o professor como aprendente tem direito a participar de forma ativa no seu desenvolvimento profissional e pessoal:

- a) Escolher as ações que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal;
- b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
- c) Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projetos ou promovam círculos de estudo. [p. 5176-(8)]

d)

Face a este enquadramento, visando a crescente autonomia das escolas, estas deveriam procurar construir processos que lhes permitissem responder, de forma adequada, aos problemas concretos dos alunos e dos contextos, o que implica assumir maior responsabilidade (R. Santiago, 2000).

Esta postura é, pois,

substancialmente diferente da que atribui à escola o mero papel de transmitir uma herança cultural, na lógica da reprodução, e da que admite a existência de um currículo uniforme e igual para todo o território nacional e para todas as crianças e jovens, currículo esse construído à prova do professor e, portanto, de tal modo estruturado que lhe deixa apenas lugar para pôr em prática o que os outros pensaram e organizaram sem terem oportunidade de incluir nessa organização as diversas realidades. (Leite, 1999, pp. 20-26)

É evidente que estes aspetos inovadores implicam a mudança de mentalidades, não só quanto ao modo de encarar a atividade docente, como também a própria escola. Sá-Chaves (2003) reforça esta ideia afirmando que

a formação de professores, pelas expectativas sociais que na sua função se projetam, deverá acompanhar o fluxo de mudança que atravessa essas expectativas, para que a qualidade das suas conceções e das correspondentes práticas possa, efetiva e criticamente, contribuir para um continuado e sustentado desenvolvimento das pessoas, social e culturalmente organizadas. (p. 8)

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário, prevê a necessidade da responsabilização coletiva de toda a comunidade educativa: “A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” [p. 1988-(2)].

Tendo em vista assegurar a qualidade do ensino, aquele decreto, no Capítulo I (art. 4.º, ponto 1, alínea d), estipula a responsabilidade como um dos princípios orientadores da administração das escolas: “d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo” [p. 1988-(5)].

Na mesma linha, é da competência da direção executiva: “j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associações com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades” [Cap. II, art. 17.º, ponto 2, alínea j, p. 1988-(8)].

Focando ainda o desenvolvimento profissional e a importância do trabalho conjunto, o Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, que revogou o anterior Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho, prevê a possibilidade de cada escola poder organizar o processo de ensino-aprendizagem conduzindo a um desenvolvimento profissional dos docentes e a um maior envolvimento por parte da comunidade educativa no desenvolvimento de projetos educativos e culturais que tenham como objetivos uma melhoria na qualidade e pertinência das aprendizagens.

Ciente de que o trabalho colaborativo é uma peça fundamental no desenvolvimento profissional do professor, com conseqüente melhoria das práticas, a tutela emana o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente), onde é mencionado: “Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (p. 501).

Ainda no Capítulo I, art. 10.º, são citados os deveres gerais dos docentes entre os quais, para efeitos do nosso estudo, destacamos os seguintes:

- a) (...);
- b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência;
- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
- d) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho. (p. 527)

Da análise deste Decreto-Lei, constatamos que a tutela valoriza o trabalho dos professores,

o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens (...) seja, antes de mais, um instrumento efetivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos. (p. 501)

Atendendo a que a condição natural da escola é o sucesso dos seus alunos, e que cada aluno necessita de uma aprendizagem diferenciada (estratégias diferenciadas), devemos ter em conta que as práticas pedagógicas podem ser/são melhoradas com o apoio

do trabalho colaborativo. A escola deve ser aprendente, com ambiente positivo e de confiança, onde os professores integrados no grupo tomam decisões com os seus pares tendo por base a supervisão (reflexão e trabalho colaborativo) e onde, conjunta e continuamente, se desenvolvem profissionalmente (Alarcão, 2002).

Consubstanciando esta ideia, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão de escolas e reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, contemplando também no seu capítulo IV, ao nível da organização pedagógica, a existência de estruturas de coordenação educativa e supervisão (Anexo 4).

Este Decreto-Lei (ponto 1, do art. 42.º) prevê a existência de estruturas de gestão intermédia (coordenador de departamento curricular, coordenador de ciclo) “que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho” (p. 2351).

No mesmo capítulo, no art. 42.º, ponto 2, alínea b), é mencionado o diretor de turma como elemento pertencente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Neste Decreto-Lei, os cargos de coordenador de departamento curricular, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma são consubstanciados como cargos de gestão intermédia, corresponsáveis pelo funcionamento da escola com vista à melhoria de práticas e sucesso dos alunos.

Na continuidade da exigência relativa à qualidade do ensino é emanado o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que define o perfil geral de desempenho profissional do professor, já abordado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no qual se evidencia o desenvolvimento profissional que deve ser realizado ao longo da vida. O Despacho acima referido faz menção às quatro dimensões do perfil profissional do professor:

- profissional, social e ética – representa a vertente deontológica e de responsabilidade social, sobressaindo o reconhecimento da responsabilidade individual pela construção e uso do conhecimento profissional bem como pela promoção da qualidade do ensino e da escola;
- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – envolve três vertentes: planificação (adequada à turma e a cada aluno); operacionalização (ação eficiente e eficaz no espaço da sala de aula que permita um ensino individualizado); regulação (autorreflexão e reflexão/partilha sobre as práticas com vista à sua readequação);
- participação na escola e relação com a comunidade – reflete o envolvimento do professor na organização escola com vista à qualidade das práticas pedagógicas,

conducentes a uma escola de sucesso com reconhecimento por parte da comunidade;

- desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida – implica saberes específicos, que se devem ir reconstruindo constante e permanentemente ao longo da vida adaptados às mudanças que se vão impondo à educação/escola.

Das quatro dimensões do perfil profissional do professor, a participação na escola e relação com a comunidade sugerem como uma mais-valia o trabalho colaborativo. Assim, entendemos estar subjacente a esta ideia o enriquecimento pessoal e profissional que advém do trabalho colaborativo privilegiando a reflexão e a partilha num ambiente saudável que permita estas interações. Conforme J. Lima (2012), “Hoje, é quase um lugar-comum afirmar-se que os professores poderão beneficiar enormemente da imersão em culturas colaborativas em que discutam as suas práticas de ensino com os colegas e coordenem conjuntamente o trabalho que realizam” (p. 173). É, portanto, imperioso para a qualidade do ensino que os professores trabalhem em equipa, com vista à promoção das aprendizagens e, deste facto, decorre a necessidade da supervisão. Entendemos, ainda, que a supervisão deve ser vertical, horizontal e transversal dentro da organização escola e, conseqüentemente, as mais-valias destas práticas traduzem-se na qualidade do ensino e na qualidade das redes de partilha dentro e fora da escola.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aborda as figuras de gestão intermédia e deixa subentendida a mais-valia da supervisão nestes cargos e o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, vem complementar essa ideia, pois implementa o novo sistema de avaliação onde dá uma dimensão importante à gestão intermédia e à supervisão, genericamente de carácter formativo, com vista ao sucesso dos alunos e diminuição do abandono escolar.

O exercício da supervisão, emanado dos normativos legais, preconiza um desenvolvimento profissional eficaz, em que o professor está inserido numa comunidade aprendente, numa cultura onde existe liberdade individual, respeito para com os outros, abertura à inovação, à colaboração e à cooperação com vista a que o docente se centre no que é o essencial da sua atividade: o ensino. Embora a tutela aponte para esse desenvolvimento profissional, verifica-se que, na prática, foi e continua a ser difícil a sua implementação. As próprias escolas estão distantes de mudanças significativas e de responderem às suas funções sociais (Roldão, 2000).

O disposto no art. 40.º, alínea g), do ponto 3, do respetivo Decreto-Lei – “g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho” (p. 841), consolida a promoção do trabalho cooperativo. Em nosso entender, este trabalho não deve ser cooperativo, mas sim colaborativo (colaboração obriga a uma decisão acordada, ou seja, conjunta com base numa negociação, diálogo profissional, comunicação eficiente e

baseada na confiança). Todavia, como este decreto versa a avaliação docente, compreende-se que o legislador o entenda como cooperativo (não limita as relações de poder dos papéis desempenhados, podendo sobrevir uma aprendizagem) com a intenção de atingir o mesmo fim: a melhoria do desenvolvimento profissional do professor.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, preconiza, ainda, o desenvolvimento profissional eficaz dos docentes: “Pretende-se [...] incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão e da promoção da motivação dos professores” (p. 829).

Anteriormente o despacho n.º 16034/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 206, de 22 de outubro de 2010, depois revogado, consagra padrões de desempenho docente, ressalta vários aspetos importantes, entre eles o trabalho colaborativo. A cooperação entre professores continua a ser uma preocupação da tutela e volta a ser referida no Despacho-normativo n.º 13A/2012, de 5 de junho, que regulamenta a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. No Cap. I, ponto 2, art. 3.º, alínea i) é previsto: “Incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um” [p. 20564-(5)]. Assim, a tutela pretende, mais uma vez, incentivar o trabalho colaborativo, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

O mesmo Despacho-normativo refere: “Deseja-se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos” [p. 20564-(4)], o que, de novo, reforça a necessidade da supervisão nas estruturas de gestão intermédia, pois estas interferem acentuadamente na autonomia e desenvolvimento profissional, logo, na qualidade das práticas pedagógicas e no sucesso dos alunos.

Uma escola para todos [capaz de proporcionar o sucesso educativo a todos os alunos] tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno da diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento. (Leite, 2000, p. 7)

Assim, para que todos os alunos atinjam o sucesso é necessário facultar-lhes a possibilidade de vivenciar diferentes experiências educativas, ou seja, é necessário definir diferentes percursos.

A escola, os professores, e em particular os que exercem cargos de gestão intermédia, nomeadamente coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma passam a exercer um papel primordial na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Esta responsabilidade que lhes está inerente obriga a uma grande aposta no preconizado desenvolvimento profissional o que, como já referido, pode ser facilitado através de formação, desde que bem planeada e estruturada. Contudo, segundo Ponte (1998), o desenvolvimento profissional vai além da simples formação. Para o autor, a ideia de formação comum vai ao encontro da frequência em cursos, do normativo generalizado para contextos específicos, do papel passivo do docente, da evidência da teorização, mas o desenvolvimento profissional almejado, desenvolve-se genuinamente das variadas situações, nasce da singularidade dos contextos e das necessidades reais, faz coincidir mais facilmente a teoria e a prática a partir da troca de experiências, resoluções de projetos em colaboração, entre outros.

Chiavenato (2000) considera que as capacidades técnicas, humanas e conceptuais variam o grau de exigência de desenvolvimento para o sucesso hierarquicamente consoante a exigência das funções.

O Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e pretende “reforçar, também, a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente” (p. 1286). Assim, o referido Decreto-Lei estabelece

um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade e desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. (p. 1286)

O Capítulo I, Artigo 4.º, apresenta os objetivos que a formação contínua deve promover:

- a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes. (p. 1287)

Concluimos neste normativo que é relevante o desenvolvimento profissional contínuo como contributo para a melhoria das aprendizagens dos docentes e dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001).

Após a análise da legislação, é possível verificar a ênfase atribuída ao desenvolvimento profissional do professor com vista ao seu crescimento e à promoção da qualidade da educação no Sistema Educativo Português. Este desenvolvimento profissional assenta em conceitos como: supervisão, práticas colaborativas, partilha e formação, entre outros.

Contudo, verifica-se que as culturas profissionais, nomeadamente as colaborativas, não podem ser simplesmente alteradas por decreto, sendo necessário conquistar e envolver os docentes na sua aplicação para que esta mudança se concretize (Bolívar, 2003; Perrenoud, 1999).

F. Ferreira e Flores (2012) dizem-nos que se os professores sentem que não foram envolvidos nas sucessivas reformas educativas, não se apropriam dessas mudanças, ficando o seu desenvolvimento profissional comprometido e conseqüentemente o sucesso dos alunos. Já em 1997, R. Santiago, Alarcão e Oliveira entendiam que as mudanças em que os professores não são implicados não contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Day (2001) acrescenta que o professor não pode ser formado de forma passiva, pois não pode ser só um recetor das ideias e tomadas de decisões dos outros.

Neste âmbito, Carvalho (2011) afirma:

Todavia, toda a rutura que se tente operar no âmbito das estruturas sociais e de poder no contexto da organização escolar raramente resulta em êxito. Tem-se insistido na crença de que para se operar uma revolução é suficiente que ela se circunscreva ao quadro pedagógico e escolar, como se bastasse a aceitação dos princípios pedagógicos para se institucionalizar uma nova escola. A ausência da dimensão política nesta tentativa de mudança, converte este processo em algo demasiado simplista, até na análise da problemática, o que acaba por enviesar o resultado. De resto, esta incapacidade de inverter o rumo da tradição histórica deriva, precisamente, de um acentuado distanciamento entre os processos que ocorrem em contexto escolar e os processos políticos e sociais que lhe são exteriores mas não indiferentes. Assim, toda a transformação que não considere a articulação de ambas as realidades pode incorrer no risco de não ser bem sucedida. (p. 97)

As mudanças que se preconizam serão mais fáceis se se conseguir envolver uma percentagem de professores que sirvam de “motor” para levar outros a aderir à tão necessária mudança. A melhoria da qualidade educativa é reforçada pelo trabalho colaborativo, já que não é possível o professor progredir em situação de isolamento (Alarcão & Tavares, 2003;

Hargreaves, 1998). Segundo L. Santos (2000), um profissional tanto influencia o grupo em que está inserido como é influenciado por ele, daí nascendo a identidade coletiva, a que nos temos vindo a referir.

Embora os normativos ao longo dos anos apontem para determinado caminho, a sua aplicação continua a encontrar resistência no seio das escolas pois muitos professores entendem que não foram “ouvidos” aquando das muitas decisões de alteração. Como não foram envolvidos e não lhes foi concedido espaço de participação, não se empenham em aplicar essas decisões, sentem-nas impostas, não suas, e por isso não lhes reconhecem adequação às necessidades e particularidades educativas. Acresce, ainda, que lhes são solicitadas práticas inovadoras, ensino individualizado e diferenciado, trabalho colaborativo, cumprimento do currículo, boa colocação nos *rankings*, entre outros, cuja exequibilidade nem sempre é possível tendo em conta as condições organizacionais, físicas e materiais das escolas. Fullan (2002) e Ponte (1998) consideram que o progresso profissional é complexo, feito por etapas, envolvendo os vários interessados ativamente e em condições interpessoais favoráveis. Torna-se, pois, indispensável que os professores assumam maior protagonismo na discussão e implementação de mudanças no Sistema Educativo para que estas se tornem efetivas, contextualizadas e aplicáveis. É crucial que os docentes as sintam como suas, não sendo meros transmissores de informação, mas evoluam para uma escola onde se construam comunidades de aprendizagem baseadas em trabalho colaborativo, redes de partilha (intraescola e interescolas) e desenvolvam capacidades que permitam a inovação, a flexibilidade e o empenho na mudança. Segundo Fullan (2002), cada escola tem um contexto específico e cabe aos intervenientes desses contextos procurarem as melhores respostas às suas necessidades.

2.2 Supervisão

Mintzberg, citado por Alarcão e Tavares (2003), afirma que:

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

Quanto maior é a mudança e quanto mais difíceis são os desafios, mais relevantes se tornam os hábitos. (Covey, 2017, p. 9)

O que se entende por supervisão tem vindo a ser clarificado no decorrer do tempo, nomeadamente pelos autores citados neste estudo.

Para Vieira (2009), a supervisão pode ser entendida como “(...) teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (p. 199). Ou seja, a supervisão implica um processo colaborativo e reflexivo, entre supervisor e supervisionado, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, pois este tem influência nas aprendizagens dos alunos e, em última análise, na qualidade da organização escolar (Alarcão, 2000). O desenvolvimento profissional e as aprendizagens dos alunos estão intrincados com o desenvolvimento e a aprendizagem organizacional. Para que exista uma maturidade organizacional com vista ao sucesso dos alunos, tendo por base a supervisão, é necessário o comprometimento de toda a comunidade (Alarcão, 2002). Num sentido mais lato, a supervisão visa “o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119).

M. A. Moreira e Vieira (2011) referem que “(...) as atividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa” (p. 11). Podemos então afirmar que a supervisão, para passar da teoria à prática, deve materializar-se em práticas promotoras de qualidade educativa.

Recorrendo a Alarcão e Tavares (2003), considera-se que

a supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas, assumindo-se como campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico. (p. 156)

Quanto aos princípios da supervisão, que devem ser promotores de desenvolvimento profissional, mudança e inovação, destacamos os referidos por M. A. Moreira e Vieira (2011): “indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação” (p. 10), essenciais na regulação do processo de supervisão.

Alarcão e Tavares (2003) identificam nove cenários de supervisão que sistematizam as práticas supervisivas mais utilizadas. Os autores não têm como objetivo incluir nestes cenários todas as formas possíveis de supervisão, mas sim agrupar as várias facetas mais

relevantes do processo de supervisão, sendo que os cenários não se excluem, e podem coexistir. Os cenários são:

a) o cenário de imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; i) o cenário dialógico. (pp. 16-17)

Após a sua compreensão e análise crítica, equacionámos algumas questões que nos pareceram pertinentes que, de acordo com Sá-Chaves, (2000a), pretendem "contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos..." (p. 185).

O cenário de imitação artesanal "consistia em colocar futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia fazer e transmitia a sua arte ao neófito" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17). Como se pode constatar, este modelo assenta no pressuposto da existência de um modelo, numa continuada inalterabilidade do saber resumida à perspectiva em que os professores aprendem a fazer a copiar o mestre. O mestre, capacitado de autoridade (professor metodológico) demonstrava e o futuro professor repetia a prática, caracterizando o conhecimento como um saber específico e transmissível.

O saber fazer passava de geração em geração como forma de perpetuar a cultura do artífice e artesão, afastando a possibilidade de inovação numa estagnação que não beneficiava o desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

Este postulado levanta-nos questões: como o que é ser bom professor? Existirá um modelo de bom professor? O que é experiência, tendo em conta as variáveis que interagem no processo ensino-aprendizagem?

A dificuldade de existir um único modelo de bom professor, cuja aplicabilidade fosse eficaz em diferentes contextos de ensino-aprendizagem levou ao destronamento do cenário de imitação artesanal.

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada "procura desvendar não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18). Verificamos que este cenário tem como pressupostos que o professor domine os modelos teóricos e possa observar diferentes professores em diferentes contextos. Enquanto no primeiro cenário o professor é um sujeito passivo, neste já tem "(...) um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica" (Alarcão e Tavares, 2003, p. 21).

Conforme Alarcão e Tavares (2003), para Dewey o cenário da descoberta guiada levantava as seguintes questões: os atos de ensino correspondem a aprendizagens efetivas? Em que circunstâncias se produzem as aprendizagens efetivas? Como se produzem? Porque se produzem? Era necessário verificar “não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18).

Dá-se então uma dimensão analítica ao processo de aprendizagem. Cai por terra um método único, trata-se de descobrir que método funciona com os alunos; os professores; em que circunstâncias.

Dewey evidencia a questão, como é que se faz a integração entre a teoria e a prática? O futuro professor domina os conhecimentos teóricos e através da observação de diferentes professores e da interação com os alunos adquire a sua própria formação. Deve ser capaz neste exercício de observar, intuir, refletir e contextualizar.

A prática pedagógica deveria seguir-se à componente teórica, tendo em conta as seguintes fases:

1ª fase - o professor só deveria preocupar-se com a observação.

2ª fase - o professor passaria a integrar atividades cada vez mais complexas, participando em algumas tarefas de ensino antes de assumir o grupo, não sendo a supervisão demasiado rígida, de modo a possibilitar ao futuro professor a aquisição e desenvolvimento da capacidade autocrítica.

A componente prática tinha como objetivos concretizar a componente teórica, tornando-a mais viva e mais real, e permitir ao professor desenvolver as "ferramentas" necessárias ao exercício da sua profissão.

Perante este cenário, transparece a problemática do que serão bons modelos. O facto de se preconizarem como bons modelos ações que resultaram num determinado contexto observado, sê-lo-ão se alterarmos as suas variáveis?

O cenário behaviorista, segundo Houston e Howsam (1972), evidencia três características fundamentais: a) definição operacional dos objetivos; b) responsabilidade e c) individualização, estabelecido em situações de pequenas tarefas e pequenos grupos, de microensino. Alarcão e Tavares (2003), referem que dada a complexidade do ato de ensinar e conscientes de que o futuro professor não abrange toda essa complexidade, um grupo de investigadores propôs-se a:

- Identificar as competências de maior utilidade;
- Desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências.

A técnica psicopedagógica utilizada foi a do microensino. Partia-se do princípio que todos os professores executavam determinadas tarefas.

Na prática os novos professores gravavam uma miniaula em vídeo onde aplicavam tarefas previamente planeadas e demonstradas pelos seus supervisores. A dificuldade da tarefa era considerada proporcionalmente à experiência do supervisionado. Após a aplicação os vídeos eram analisados individualmente, tanto pelo futuro professor como pelo supervisor, de maneira a perceber o sucesso da performance relativamente às competências que se queriam desenvolver com essas tarefas e seguindo-se a definição de novas estratégias. A discussão posterior visava a partilha das soluções e era realizada com a ajuda do supervisor e dos colegas. Por fim, o futuro professor repetia a tarefa numa outra miniaula com outros alunos considerando as sugestões obtidas para melhorar a performance (Alarcão & Tavares, 2003).

Uma das críticas mais apontadas a este modelo foi a descontextualização das competências, que apareciam de forma isolada, sem ligação espontânea à atividade ou às necessidades reais de aprendizagem da mesma. Além disso, é considerada apenas a performance relativa às competências que se queriam desenvolver, numa amostra reduzida e desproporcional ao paradigma de sala de aula, descurando outras oportunidades e outras possíveis competências.

Estamos de acordo com Alarcão e Tavares (2003) quando estes afirmam que com o microensino se perpetua a imitação do modelo e se descontextualizam as competências (*skills*), que muitas vezes são competências isoladas, sem se ter em conta o conteúdo a ensinar, as necessidades do momento e o contexto do ensino. Trata-se de uma atuação com variáveis pré-determinadas. Os mesmos autores referem ainda que neste cenário se atribui maior importância à forma como se ensina do que ao conteúdo.

Neste modelo poderíamos problematizar se são valorizadas as necessidades reais do professor e dos alunos em contexto e como é possível um treino de competências isoladas?

Os modelos anteriormente analisados recaem maioritariamente na formação inicial, em contrapartida, o que vamos expor vão além desse tipo de formação, podendo ser adequados a uma aplicação no dia a dia com vista ao desenvolvimento em *continuum*.

O cenário clínico caracteriza-se “pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais do ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 25-26) e desenrola-se em ciclos.

As ideias-chave deste modelo essencialmente desenvolvido por Cogan (1973); Goldhammer, Anderson & Krajewski (1980) são: colaboração, iniciativa do professor e supervisor como elemento de apoio, mas para que o supervisor seja um elemento de apoio deve reunir características propícias a uma relação de ajuda. Alarcão e Tavares (2003) pressupõem que

o professor fosse, ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. Este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; Mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise. (p. 24)

Por Clínico, entende-se a observação da prática e análise dessa mesma prática (Cogan 1973; Goldhammer et al., 1980). O elemento chave deste modelo é a colaboração entre supervisor e supervisionado com vista ao aperfeiçoamento da prática docente. O supervisionado é, de certo modo, agente de mudança e o supervisor o colaborador nesse processo, tendo como elementos básicos planificar, interagir e avaliar. Desenvolvia-se, analisando situações reais da formação, refletindo sobre as atitudes, tomadas de decisão, tendo em conta a multiplicidade de fatores da sala de aula, chamada “clínica”. O aluno, futuro professor, deveria ter uma atitude ativa no sentido de solicitar colaboração ao supervisor, do qual se vai libertando progressivamente através da sua própria aprendizagem.

A problemática aqui encontrada é a posterior descontinuidade e rutura com a prática supervisora como se um processo de desenvolvimento pudesse terminar e não precisasse de melhorar.

O cenário psicopedagógico dá grande enfoque ao desenvolvimento do professor como pessoa e tem subjacentes as distinções entre memorização e compreensão dos conteúdos e as relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem entre o supervisor e o professor e entre o professor e os seus alunos (Alarcão e Tavares 2003).

Para Stones (1979), que apoia a sua teoria na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, em ambos os processos de ensino-aprendizagem pretende-se desenvolver: a capacidade de resolver problemas e tomar decisões coerentes e conscientes; a capacidade de adquirir conceitos; competências e transferi-las para situações novas (contextualizá-las). Para o autor, a premissa que sustenta a supervisão é que esta é acima de tudo ensinar (Alarcão & Tavares, 2003). No entanto, estas relações de aprendizagem são diferentes, uma vez que tanto o supervisor como o formando são adultos, proporcionando-se uma relação mais próxima, mais pessoal e mais facilitadora do diálogo, embora não deixe de haver uma relação de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste modelo é o “desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente”, baseando-se essa capacidade “num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29).

O supervisor tem como função ensinar conceitos, apoiar o desenvolvimento de capacidades e competências; explorar os conhecimentos de que dispõe para que, num clima

de encorajamento constante, ajude a resolver problemas (influenciando diretamente no desempenho do professor, influencia indiretamente os alunos). Não basta ao formando ter conhecimento técnico (cultura pedagógica), é necessário que adquira uma intencionalidade da compreensão de ações, valorizando na prática a especificidade própria do saber profissional (prática pedagógica).

Neste cenário, o ciclo de supervisão é constituído por três etapas:

a) preparação da aula com o professor ou formando (que se subdivide em fase 1- planificação e fase 2- interação); b) discussão da aula (que se subdivide em fase 1- planificação e fase 2- interação); c) avaliação do ciclo de supervisão. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 31)

Os autores referenciam que o professor é detentor de *skills* (competências) que não podem ser adotadas de forma mecanicista. O "saber fazer" é a apropriação do "saber" em contexto, ou seja, dando o *feedback* mais adequado no momento mais oportuno. Este modelo leva-nos a questionar a importância da reflexão.

No cenário pessoalista a formação de professores deve

atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas perceções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as perceções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34)

Neste cenário, numa perspectiva construtiva ao nível cognitivo e inter-relacional (Alarcão & Tavares, 2003), o elemento fulcral é o autoconhecimento que leva ao desenvolvimento pessoal e profissional deixando de dar primazia a uma observação objetiva do comportamento do professor para passar a uma observação que tem em conta alguma subjetividade. A maturidade psicológica associada ao desenvolvimento pessoal colabora no desenvolvimento das competências profissionais. O processo de formação tem em conta, o grau de desenvolvimento holístico dos agentes em formação. É um processo de autoconstrução onde se valorizam as perceções, as emoções, as cognições e objetivos do supervisionado. A organização das experiências e a ajuda do supervisor, na reflexão sobre essas experiências, é uma das estratégias de supervisão que tem em conta o supervisionado como pessoa e com um projeto pessoal. A ênfase da atuação do supervisor reside no clima relacional que encoraja e facilita a aprendizagem.

Parte-se assim da descoberta pessoal do supervisionado, procurando equilíbrio, permitindo-se uma evolução, numa atitude de um ser em desenvolvimento num processo de autoformação continuado. Ralha-Simões (citada por Alarcão & Tavares, 2003) entende que

os desenvolvimentos pessoal e profissional não são completamente proporcionais, podendo um estar mais aprofundado do que o outro.

Consideramos pertinente questionar se este cenário não se tornará demasiado intrapessoal.

O cenário reflexivo baseia-se “no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). É uma abordagem construtivista, reflexiva, com a ideia de que a sala de aula não é um ambiente controlado e que o professor deve ser capaz de agir nesse ambiente, permitindo-lhe dar respostas criativas, adequadas, baseadas num conhecimento que lhe advém da sensibilidade, da flexibilidade, da ciência, da técnica, da arte, o que Schön (1998) denominou por *artistry*, para caracterizar as competências que nascem de contextos espontâneos e problemáticos, e que pela sua imaterialidade só podem ser trabalhados na reflexão sobre a ação que os dessepultou.

A competência para agir no imprevisível assenta num conhecimento tácito, inerente e simultâneo às ações dos profissionais que vai além da simples aplicação da lógica e da técnica e que, mantendo a linha de pensamento de Schön (1983, 1987), nasce espontaneamente de ações singulares, que ele entende por “*know-how*”, ou seja, conhecimento na ação.

Este cenário combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação, permitindo um conhecimento baseado na ação e estruturado pela reflexão. O supervisor é um elemento a quem cabe a função de facilitar o entendimento das situações, o saber atuar e saber ordenar o conhecimento que nasce da ação/reflexão. Segundo Schön (1987) deve encorajar: a reflexão na ação – nível cognitivo; a reflexão sobre a ação – nível cognitivo; a reflexão sobre a reflexão na ação (dimensão meta cognitiva).

Estamos perante um paradigma reflexivo que nos leva a questionar se este processo sistemático e contínuo tem em conta a dimensão emocional.

O cenário ecológico tem “em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37). O cenário ecológico tem por inspiração o modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979).

Neste cenário ecológico o desenvolvimento pessoal e profissional é visto como algo inacabado, ocorre na interação entre os contextos nos quais o formando se encontra envolvido. Neste processo de supervisão o supervisionado constrói o seu conhecimento ajudado pelo supervisor, que deve proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados, que facilitem ao supervisionado transições ecológicas, ou seja,

desempenho de novas atividades, o assumir de novos papéis e a interação com outras pessoas até então desconhecidas (Alarcão & Tavares, 2003; Formosinho, 2002).

Este cenário pressupõe três aspetos: Homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e educador e o desenvolvimento dos alunos; Condições de articulação facilitadoras entre a formação inicial e contínua; Articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, para que haja conexão de esforços.

Alarcão e Tavares (2003) advogam a articulação entre a via conhecimento – ação (na instituição de formação) e a ação – conhecimento (centro de estágio).

Conscientes da importância de todos os princípios enunciados serem fundamentais surge-nos uma questão: é possível um supervisor com pouca experiência adotar este cenário?

O que o cenário dialógico nos traz de novo é

atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção crítica da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40)

O cenário dialógico tem aspetos coincidentes com o cenário pessoalista. Nos estudos de Waite, citado por Alarcão e Tavares (2003) os professores são “agentes sociais” que se devem fazer ouvir e assumir a natureza “contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (p. 40).

Este cenário evidencia os contextos discursivos entre supervisores-professores e entre professores-professores com vista ao entendimento e valorização das suas perspectivas, desenvolvendo o professor mais no seu coletivo do que no seu individual (Alarcão & Tavares, 2003).

Os intervenientes neste processo assumem relações de parceria que privilegiam a “consciencialização do colectivo identitário dos professores” e não a “concepção hierarquizada do supervisor” (Alarcão & Tavares, 2003), cuja autoridade, para além do seu próprio conhecimento e do conhecimento do mundo profissional, advém das suas competências interpessoais, com vista à inovação, levando à mudança. Segundo Alarcão e Tavares (2003), “O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência” (p. 42).

Equacionamos a questão como se valoriza a dimensão pessoal do professor.

Estamos de acordo com Alarcão & Tavares (2003), quando afirmam que os cenários expostos não se anulam, interpenetram-se, todos contendo elementos válidos, cada um revelando diferenças históricas e culturalmente contextualizadas sobre o mesmo fenómeno.

A supervisão surge como um “processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41). Segundo os mesmos autores, o conceito de supervisão continuará a evoluir e a trazer proporcionalmente novos cenários consoante as diversificadas exigências que vão sustentando a profissionalização. (Alarcão & Tavares, 2003)

Os caminhos têm de estar interligados, do saber ao saber fazer e do fazer ao saber. Só assim a prática poderá ser consciente e refletida. A grande via de aprendizagem faz-se pela prática, pela reflexão e pela experiência, pelas suas inter-relações. Tudo isto tem necessariamente de ter como suporte uma relação emocional positiva, humana, desencadeadora do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa/profissão.

No sentido de relacionar os vários modelos, Sá-Chaves (2002) apresenta-nos o cenário Integrador, em que a supervisão não é *standard*, pois só assim se pode respeitar o direito à diferença de cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na sua atividade profissional. É, segundo a autora, um modelo “algo inacabado e suscetível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionalização” (p. 16).

Também assim entendemos que o professor pode respeitar o direito à diferença de cada aluno e o número infinito de variações que ocorrem na aula: não tendo aulas *standard*.

Partilhamos a opinião de Alarcão e Tavares (2003), visto sabermos que não pode haver modelos definitivos. O supervisor tem de ter uma capacidade de integração ajustada a cada contexto e a cada supervisionado, gerindo de forma “acrobata” saberes e atitudes.

O cenário de supervisão não-*standard* atua como um sistema no qual o particular e o geral e o individual e o coletivo se integram. Sendo globalizante e integrador faz o cruzamento entre teoria-prática, ação-conhecimento, investigação-ação, com vista ao “desenvolvimento cognitivo dos alunos e garantir uma prática consciente e refletida, mas que igualmente assegura a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Hargreaves (1998, 2003), Perrenoud (2001, 2002a), Sá-Chaves (2002, 2003), Schön (1998), entre outros, dizem que os indivíduos, bem como as organizações, atingem o grau superior de maturidade quando desenvolvem a reflexividade.

A supervisão promove a reflexão crítica sobre a ação profissional fomentando o crescimento e a melhoria das práticas e da aprendizagem. Segundo Alarcão e Roldão (2010), as suas qualidades são:

o estímulo ao pensamento; promoção de práticas de reflexão e questionamento; partilha de experiências e comunicação entre colegas; conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente; pesquisa de informação científica; desenvolvimento de autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito); flexibilidade de estratégias; continuidade no

acompanhamento; apoio (pedagógico-didático e pessoal e humano) e desafios ao desenvolvimento; crítica construtiva; disponibilidade; feedback; liberdade de ação e inovação; abertura a novas perspectivas; bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar). (p. 65)

Também não existe supervisão sem autorreflexão, pois não podemos refletir em conjunto se não tivermos a nossa própria reflexão efetuada. Só assim ela é um fator fomentador de desenvolvimento profissional. O que é preciso é que haja vontade de refletir sobre as práticas, de partilhar os conhecimentos e pensar em conjunto sobre as práticas e os resultados alcançados e a alcançar.

É ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir mudança através de uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação continua, crítica e construtiva. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

A reflexão facilita o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de reformular a experiência, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda avaliar ações no sentido de construir novas aprendizagens. (Formosinho, 2002, p. 115)

A supervisão deve surgir na escola, nas suas lógicas de ação, construindo uma cultura de melhoria, unificando a equipa de trabalho que constitui a organização escola no sentido de ser criteriosa face aos seus objetivos sem uniformizar atuações que coloquem em causa a inovação e a emancipação. Assim,

uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. (Alarcão, 2001, p. 26)

Pede-se à supervisão que responda a solicitações sociais e educativas e que produza resultados. Segundo Alarcão (2001), "(...) se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo" (p. 27).

J. L. Gonçalves e D. Gonçalves (2010) referem que

a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da

ação, assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação. (p. 241)

É preciso também ter consciência que o conceito de supervisão está associado a uma multiplicidade de outros conceitos, tais como “formação, avaliação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino, coordenação, liderança, inspeção/fiscalização” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16), e por isso pode facilmente perder a sua identidade. Contudo, não é nesse pressuposto que assenta este trabalho, mas sim no pressuposto que a supervisão pode efetivamente contribuir para a melhoria da escola e que a escola não é apenas uma organização, é uma organização que aprende. Para além do que caracteriza uma escola como organização, a reflexividade sobre a ação transforma-a numa organização aprendente. Do processo educativo devem resultar aprendizagens úteis a todos os seus constituintes e que respondam às necessidades da sociedade onde estes cidadãos estão integrados, no entanto, a sua inclusão nas dinâmicas da escola depende das lideranças e dos objetivos traçados pela e para a organização.

A implementação da supervisão na prática letiva entre pares é uma fonte de aprendizagem contínua. Nesse sentido de supervisão entre pares, numa visão mais democrática e à base da confiança, esta assenta na ideia “de que alguém pode aprender com o outro, mesmo que este não tenha um estatuto diferente” (Sá-Chaves, 2011, p. 178), mas pode, ainda assim, partilhar os mesmos interesses e praticar funções semelhantes, partilhar experiências e conhecimentos, refletir em conjunto e aprenderem mutuamente horizontalmente (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Sá-Chaves, 2012).

Segundo J. A. Gonçalves (2009), para o desenvolvimento do professor, o supervisor deve ser empático, cordial, disponível, ter a habilidade de proporcionar um ambiente positivo, ter capacidade de comunicação e em especial saber ouvir e compreender, porque supervisionar é monitorizar, entreajudar, encorajar numa situação em que ambos, supervisor e supervisionado, dão o seu melhor através da reflexão para resolverem problemas com que se debatem. Assim sendo, o líder/supervisor deve ser alguém amplamente envolvido (Covey, 2017), aceite pelos seus pares como supervisor, com características que promovam um ambiente positivo (capaz de prestar atenção, ouvir, encorajar, reconhecer a individualidade, ser disponível, ...), bem como um trabalho colaborativo (autorreflexão, reflexão, ser claro e objetivo no seu discurso, ajudar a encontrar respostas para problemas, ...) sem autoritarismos (Glanz, 2003; Pérez, 2009; Reis, 2010; Sousa, 1990). O líder/supervisor deve ser alguém que aprende ao ensinar e ajuda a aprender (Freire, 1996), sendo necessário deter isso na consciência (M. A. Guerra, 2006). Já em 1992, Fullan e Hargreaves referiam que o sucesso do processo superviso está também dependente do conhecimento que se tem do

supervisionado como pessoa, dos seus objetivos, da cultura de escola e da realidade em que trabalha.

De igual modo, Maio et al. (2010) afirmam que a supervisão deve ter uma perspectiva formativa que possibilite o aperfeiçoamento e a adaptabilidade das práticas com vista a ser um “bom” professor. Destacam ainda que supervisor e supervisão devem ter uma perspectiva reguladora e facilitadora a fim de promoverem ambientes de confiança que conduzam a professores reflexivos, colaborativos, empenhados, interventivos e inovadores ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A supervisão é um processo dinâmico, contínuo, sempre inacabado, que envolve a comunidade escolar (figura 1).

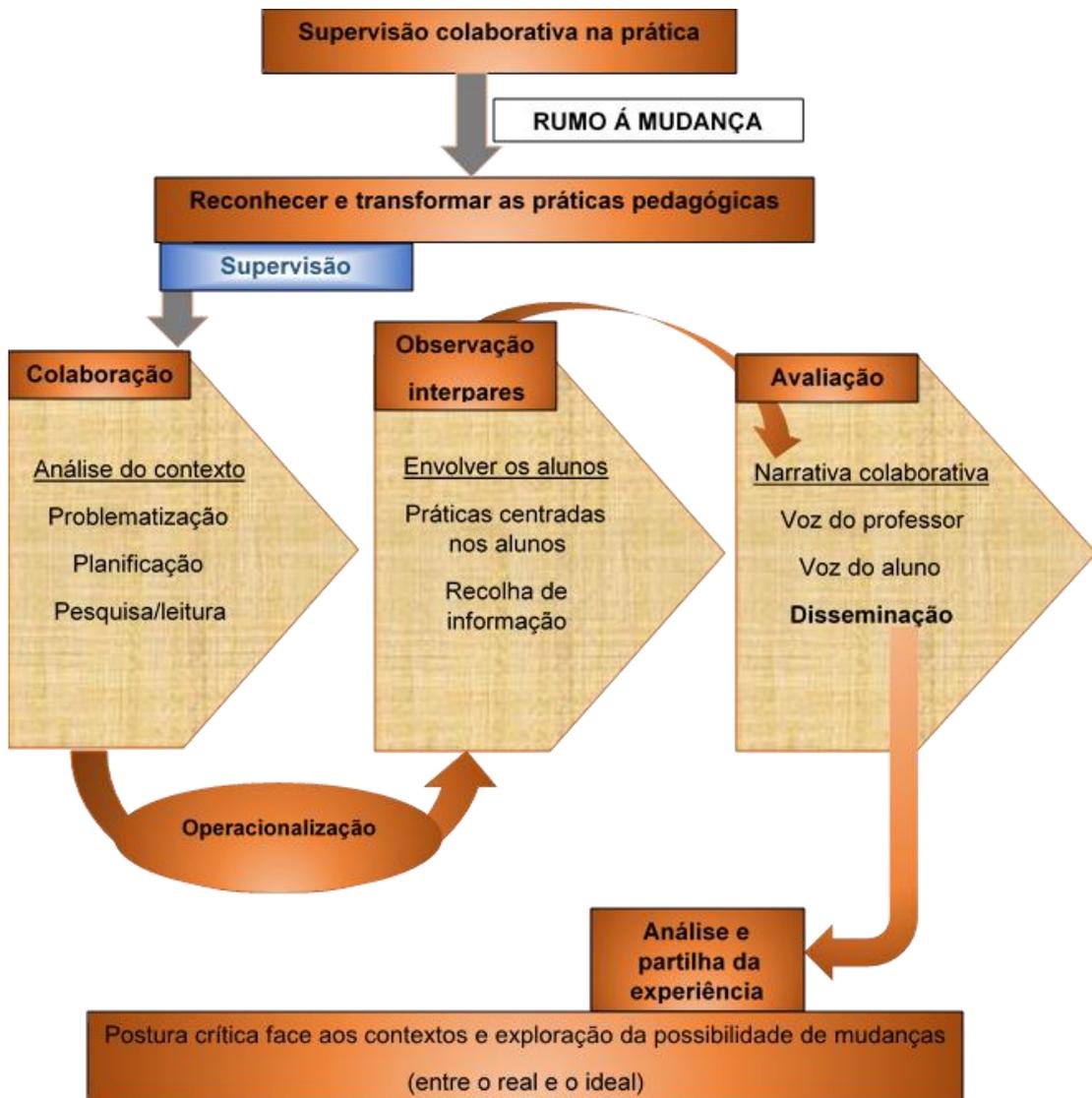


Figura 1. Supervisão colaborativa na prática. Adaptado de “Supervisão e inovação: Caminhos de (trans)formação na escola”, de F. Vieira, 2017, Conferência realizada no Congresso Supervisão

Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Sendo a condição natural da escola o sucesso educativo, devem ser adotadas práticas promotoras de qualidade educativa, tendo como “ingredientes”: dinâmicas de trabalho em equipa, reutilizando competências; estimular a reflexão, o debate e análise de boas práticas; preparar professores para lideranças colaborativas e estimular diferentes formas de aprendizagem entre pares (análise, reflexões, questionamento, pesquisa, investigação). Desta forma, podemos concluir que se trata de uma supervisão colaborativa. Esse mesmo entendimento é explicitado na figura 2, conforme Vieira (2017).



Figura 2. Supervisão colaborativa. Adaptado de “Supervisão e inovação: Caminhos de (trans)formação na escola”, de F. Vieira, 2017, Conferência realizada no Congresso Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Para que a organização escola dê resposta às necessidades atuais, é imperioso ter presente que tudo o que é feito na organização escola deve refletir-se na sala de aula. Não podemos esquecer que as práticas dos professores têm o poder de influenciar o sucesso escolar dos alunos, tal como é defendido por Gauthier (2014):

Há 40 anos, ou mais, acreditava-se, geralmente, que o professor constituía uma variável descartável no desempenho do aluno. Acreditava-se que o desempenho escolar dependia de fatores periféricos tais como o *status* socioeconômico. Hoje, após muitos estudos podemos afirmar o que é chamado de "fator professor". A importância deste fator é tal que, nos últimos

anos, muitas das reformas apresentadas em vários países para garantir o sucesso educativo dos alunos, colocou o professor no âmago das mudanças almejadas. (p. 1)

A qualidade da performance do professor na sua prática, a sua interferência no contexto de sala de aula e na relação que mantém com os alunos tem vindo a ser evidenciada (Perrenoud, 2000) quando se procura aprofundar o desempenho de aprendizagem dos alunos, tendo-se vindo a confirmar que o seu sucesso é maior perante o “bom professor” e o seu ensino de qualidade. Porque o inverso também se verifica é imperativo insistir e investir em docentes de qualidade.

Goodwin (2010), Hanushek (2002), Hanushek e Woessmann (2010), Hattie (2003, 2009, 2012), J. Lopes e Silva (2011), Marzano (2003), Taylor, Roehrig, Soden, Connor, e Schatschneider (2010), The Learning Curve (2012), reiteram essa influência do professor sobre os resultados dos alunos. Dois fatores são essenciais nesta influência de relação professor-aluno: a confiança de que todos podem aprender (Nieto, 2005) e as expectativas no papel um do outro e em si mesmos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a adotarem posturas positivas que os conduzam ao sucesso esperado.

Segundo (Hattie, 2003), as expectativas que os professores manifestam em relação ao sucesso das aprendizagens dos seus alunos corresponde a 30% da causa desse sucesso, as posturas dos alunos em relação à aprendizagem 50% e os restantes 20% dividem-se em fatores como situação familiar, relação aluno-aluno, contexto e organização escolar e curricular. Dado que as expectativas dos professores interferem nas aprendizagens, é imperativo que estes tenham expectativas elevadas dos seus alunos para que estes alcancem o seu potencial/sucesso.

De acordo com J. Lopes e Silva (2011), um “professor experiente e perito” (p. XXIII), não só deve possuir conhecimento acerca da matéria que tem de transmitir como deve saber transmiti-la na imprevisibilidade das situações e alcançar os alunos. Os mesmos autores acrescentam que se os professores se empenharem em constante evolução e aprendizagem conseguem mais facilmente transmitir a paixão de aprender aos alunos. Para Goodwin (2010), a transmissão de conhecimentos, a interação com os alunos, o desenvolvimento da aula são fatores determinantes em detrimento da experiência de ensinar.

A sala de aula é da responsabilidade do professor, mas todas as salas de aula, no seu conjunto, são da responsabilidade de todos. Cada professor deve abrir as portas da sua sala, partilhar o seu saber fazer para que todas as salas de aula possam ser cada vez melhores.

Para que tal aconteça, com base no preconizado no quadro das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, nas Grandes Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, a escola deve ter como instrumento dinâmico o diagnóstico, apoiado nas variáveis do contexto,

nos processos e nos resultados, que interagem entre si e se constituem como informação diagnóstica e prospetiva clarificando o futuro da organização, potenciando o consenso em redor das prioridades, permitindo atuar mais eficazmente perante os desafios e facilitando o foco dos intervenientes quanto aos objetivos e estratégias (análise SWOT). Esta análise constitui uma base de conhecimento contextualizado para as tomadas de decisão no âmbito da organização escolar (redistribuição de recursos, reorganização de grupos, estabelecimento de parcerias, trabalho específico de diferenciação pedagógica, práticas de ensino colaborativas e de supervisão) e de implicação da comunidade escolar como um todo na construção de respostas para o desenvolvimento da escola. Os recursos da escola devem convergir para agir sobre os fatores internos e externos que influenciam o sucesso educativo.

Como tal é necessário que se passe do EU ao NÓS (a inovação está nas escolas a partir do momento em que se trabalha em grupo, porque o trabalho colaborativo tem a vantagem de trazer valor acrescido ao trabalho individual), que se tome consciência de que os professores fazem parte do problema, querem a mudança e acreditam nela e para que tal aconteça é necessário:

- Liderança partilhada: constituição de grupos de trabalho para planeamento e execução de atividades; delegação de autonomia no(s) grupo(s) para tomada de decisões, comprometendo todos na tomada dessas decisões; manutenção da (inter)comunicação constante (informação atualizada); partilha das responsabilidades dos resultados alcançados.
- Visão e objetivos partilhados: visão co-construída, com predominância de formas de trabalho colaborativo e organização do trabalho para atingir os objetivos e metas da escola.
- Organização aprendente: reflexões sistemáticas sobre o ensino e aprendizagem; identificação e partilha de modelos de boas práticas (observação de aulas a pares); formação que responde às necessidades identificadas, professores aprendentes.
- Direitos e responsabilidades dos alunos: ouvir os pontos de vista dos alunos, atribuir-lhes responsabilidades e ter exigência e rigor no cumprimento dos seus direitos e deveres, de modo a que todos os alunos adquiram as aprendizagens que lhes permitam ser cidadãos do século XXI, com as competências, atitudes e valores necessários à vida em sociedade.

Todo o conjunto de práticas desenvolvidas na escola deve retratar uma cultura de escola forte, sustentada por lideranças que fomentem a reflexão, a partilha e a colaboração com o objetivo primeiro de promover uma formação de qualidade aos seus alunos.

A supervisão é um exercício que deveria ser desempenhado por todos os professores, pois, em última análise, além do trabalho entre pares, os professores deveriam ser supervisores dos seus alunos. Assim, para despoletar o processo é fundamental reconhecer que, pelo menos os agentes de liderança intermédia, neste caso, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma, deveriam ter formação que lhes permitisse serem promotores dessas práticas (J. Lopes & Silva, 2011), cabendo aos diretores das escolas ou agrupamentos de escola o seu incentivo respondendo com eficácia à liderança (Fullan, 2003). É essencial que os professores, em colaboração, aperfeiçoem os seus desempenhos e que essa melhoria tenha reflexo na comunidade educativa e se traduza numa mais-valia.

A OCDE, a Comissão Europeia, a Rede Eurydice (rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Nacional de Educação aconselham a implementação da supervisão nas escolas, pois irá promover a mudança e a inovação. Admitimos, tal como Nóvoa (1988) que

a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador. (p. 8)

E se é visível a pouca vontade dos professores em aceitar “inovações” devido às constantes reformas a que têm sido sujeitos, estamos convictos que a obrigatoriedade de melhorar a eficácia do ensino pode ser mais facilmente conseguida se a supervisão fizer parte do conjunto de ações de formação contínua (desmitificação do conceito). Entre 1975 e 1985 surgiram organizações por iniciativa do Ministério da Educação com o objetivo de

apoiar as escolas, formar os professores em serviço numa vertente mais prática; incentivar iniciativas locais (...); ser o suporte dos professores na adequação de materiais curriculares às realidades locais (...); aproximar as escolas (...) fomentando trocas de experiências entre professores. (Estrela, Eliseu, & Amaral 2007, p. 317)

Na perspetiva de Barroso & Canário (1999) estas organizações tinham como objetivo promover a articulação e o trabalho coletivo entre professores e destes com a organização escolar e com a comunidade Citando F. Gonçalves (2006) “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido, mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo” (p. 17). Apesar dessa

formação de professores ser uma mais-valia, não passa só pelos docentes solucionar os problemas com que atualmente se confrontam as escolas face às constantes mudanças da sociedade, sobretudo se não tiverem o apoio do Estado, das famílias e das instituições sociais que envolvem a comunidade escolar.

A supervisão configura-se como um meio para alcançar a mudança, um instrumento de inovação através da autorreflexão e reflexão, da partilha de saberes, da descoberta de respostas de forma a conseguirem-se melhores práticas pedagógicas e melhores resultados. O encontrar de soluções, a compreensão dos problemas, a partilha que obriga a uma prática colaborativa, a um ambiente de tolerância ao erro que conduz à inovação, são aspetos importantes a serem tidos em conta quando se fala de supervisão, a qual, como teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem, apresenta potencialidades na inovação das práticas educativas. Todavia, a sua capacidade de transformar obedece à visão de educação e de formação profissional de quem a orienta.

Assim sendo, a supervisão pode servir propósitos muito diversos, mas o que é relevante para o presente estudo é a supervisão interpares e a forma como pode ser desenvolvida de modo a favorecer a ação dos professores na compreensão da complexidade da prática educativa para se embrenhar nela e procurar caminhos de superação. De acordo com Vieira (2017), a supervisão reconhece os constrangimentos e os dilemas da ação educativa e do trabalho dos professores, valoriza a participação de todos e caracteriza-se como uma ação de (trans)formação tendencialmente coletiva, favorecendo a constituição de comunidades aprendentes.

A supervisão é um conceito que ainda não é completamente claro para os professores, nem é entendido como um apoio ao seu desenvolvimento pessoal e profissional que pode fomentar o autoconhecimento a partir da reflexão sobre as práticas, facilitar um desenvolvimento efetivo, levando à melhoria das mesmas, o que permite o sucesso dos alunos e conseqüentemente à sua realização profissional. A atitude provém de uma visão de supervisão em que as relações de parceria entre colegas são substituídas pela ideia de controlo, avaliação, fiscalização e hierarquização das relações, uma vez que é entendida apenas como uma forma de inspeção e avaliação da prática docente (Daresh, 2006), como os decretos-leis nacionais dão a entender (Gaspar et al., 2012).

“Se por um lado assistimos a movimentos que conduzem a uma maior autonomia profissional dos professores, por outro lado, pela via da avaliação (de escolas, de professores, aferida de alunos), regista-se um reforço do controlo sobre a educação” (Gaspar et al., 2012, p. 32)

Embora o conceito de supervisão tenha origens no âmbito da inspeção e do controlo, tal como enfatizado por McIntyre e Byrd e Duffy (citado por Vieira & Moreira, 2011), a nova

visão do conceito chegou a Portugal por volta da década 80, quando introduzido por Alarcão como alternativa ao termo de orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003), pelo que seria de esperar que essa limitada conotação já tivesse sido contornada.

As noções que ainda hoje persistem sobre o conceito de supervisão também estão ligadas de alguma forma ao início de carreira onde prevalece o controlo e a interferência da entidade supervisora hierarquizada.

Continuamos a considerar ser urgente difundir o conceito de supervisão como o entendemos, abrangendo as noções de autorreflexão, reflexão conjunta, trabalho colaborativo, partilha, formação, ambiente positivo com tolerância ao erro, com vista à construção de novos saberes, respeito pela individualidade, objetivos partilhados com vista à mesma missão, passagem do EU ao NÓS.

A supervisão ainda se depara atualmente com algumas barreiras como falta de condições para implementar trabalho colaborativo, ou mesmo criar hábitos para o realizar, face ao excesso de trabalho com que os professores se deparam no dia a dia (M. Estrela, 2010), resistência pessoal (Alarcão, 2001), pouca vontade de partilhar problemas profissionais, ideia de que dentro da sala de aula mandamos nós e nós é que sabemos como fazer, entre outros fatores, dependendo da realidade da organização escola. Contudo, quando a supervisão é aplicada, comporta vantagens e benefícios (Alarcão & Roldão, 2010).

Os professores e o seu desenvolvimento encontram-se no centro da mudança educativa, sendo a supervisão um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. Quando os professores conseguirem relacionar-se de forma a experienciar a supervisão como forma de apoio, esta será convincente e útil e o crescimento do indivíduo será efetivo.

Para que a mudança educativa ocorra, é necessário abandonar hábitos enraizados, perceções rígidas.

As práticas reflexivas revelam um processo preponderante no desenvolvimento das interações no âmbito da supervisão e no sentido do desenvolvimento profissional, o que leva a uma renovação na escola (Fialho, 2016).

Acreditamos que a supervisão é uma área emergente de intervenção, com uma vasta área de exploração para desenvolver, com grandes possibilidades para os profissionais e organizações.

Sabemos que aceitar a mudança, a transformação, é um processo lento e moroso, mas as escolas devem começar a implementar novas dinâmicas, nomeadamente a supervisão. Encontramo-nos numa época desafiante, com gerações de alunos cada vez mais exigentes e detentores de hábitos e conhecimentos que não se compadecem com um ensino dito tradicional. As mudanças da sociedade refletem-se na organização escola e os seus profissionais precisam acompanhar os tempos.

2.3 Do tecnicismo à reflexividade

Educação = a sistema aberto. O sistema educativo desenvolve uma relação bilateral com outros sistemas - social, político, económico, religioso, entre outros -, de tal forma que pode ser considerado simultaneamente produto e produtor da realidade sociocultural envolvente. (D. Gonçalves, 2009, p. 11)

Referindo Machado e Escola (2014), a educação sempre foi afetada pela realidade de uma sociedade que a envolve e condiciona. Atualmente, segundo os mesmos autores, é necessário formar cidadãos capazes de uma inserção autónoma, crítica e criativa no mundo atual, o que implica um conhecimento que muito se afasta do ensino aludido como “tradicional” que se apoiava na memorização e na exposição oral com o objetivo de transferir o conhecimento os alunos. Um saber limitado a um conjunto de pessoas, nomeadamente professores, não coincide com o paradigma atual. De acordo com Cuban (1993), as principais características desse ensino são:

- O professor expõe oralmente os conteúdos;
- Os alunos recebem a informação passivamente;
- O ensino é para a turma, não tendo em conta a individualidade do aluno;
- O tempo de aula é dominado pelo professor;
- O professor baseia o ensino no manual;
- As carteiras são dispostas em fila voltadas para o quadro e para a secretária do professor.

Parte destas características encontram-se diluídas, mas esta realidade só pode ser alterada por decisão dos professores, atendendo à urgência da mudança e tendo em conta a sua importância nas aprendizagens dos alunos como temos vindo a constatar.

Segundo Day (2001), “As salas de aulas estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos. Ensinar é, por isso, um processo complexo” (p. 17).

Em condições semelhantes, há diferenças no desempenho dos alunos, o que atualmente é explicado pela atuação do professor (J. Lopes & Silva, 2011). Para se perceber esta mudança, é necessário analisar como desempenha o professor a sua influência e o seu

impacto segundo o contexto socioeconómico ou a sua escola, mas nem sempre foi assim, há cerca de 40 anos a corrente era a oposta, o professor era uma variável que não influenciava o desempenho do aluno (Nóvoa, 2011, 2016).

O estudo de Hattie (citado por J. Lopes & Silva, 2011), fundamentado em cerca de quinze anos de investigações e mais de cinquenta mil estudos, verificou que atualmente o professor é quem tem maior peso sobre o sucesso dos alunos.

O professor de hoje não é o mesmo de outrora, nem o mesmo de amanhã, tempos diferentes, perspetivas diferentes, quer da profissão quer do profissionalismo. Na segunda metade do século XX verificou-se ser essencial que os professores efetuassem uma aprendizagem ao longo da vida, atualmente defende-se o desenvolvimento pessoal e profissional com base naquilo que temos vindo a defender.

Para Tracy (2002), os professores são aprendizes com necessidades específicas de aprendizagem. Nem sempre houve esta visão de professor aprendente e a realidade mostramos que estes revelam alguma resistência a esta mudança de paradigma. Numa visão do professor enquanto aprendente são necessárias mudanças na sua própria forma de estar, criando ruturas com rotinas (nomeadamente as mantidas desde a formação inicial), o que obriga a um esforço de desconstrução de hábitos (Morgado, 2005; Covey, 2017; Nóvoa, 1991; Palomar & García, 2010; Sampaio, 2011). E como desconstruir hábitos, quer sejam da formação inicial ou outros, requer mais trabalho do que aprender, os professores mantêm uma postura de reprodução dessa aprendizagem (Sá-Chaves & Amaral, 2000). A formação inicial era encarada como suficiente para os professores serem técnicos (Alarcão & Tavares, 2003; García, 2013) exercendo as suas práticas sem novas qualificações até ao fim da carreira (M. J. Moreira, 2011).

Segundo García (2013) e Pacheco (1995) a partir da formação inicial pensada para fomentar um conjunto de saberes concretos sobre determinada matéria o professor tornava-se especialista do ensino.

Ainda hoje temos resquícios do pensamento que predominou até cerca dos anos 90: o desenvolvimento profissional era a formação inicial. Nos anos 90, o desenvolvimento profissional do professor começou a integrar a formação contínua com a formação inicial assente nos pressupostos de uma formação ao longo do tempo, interativa, inacabada, realizada com regularidade dentro ou fora da escola (Alarcão, 1996, 2001, 2002, 2009). Para García (2013), a formação contínua tem como fim a consolidação de conhecimentos com vista à aquisição de novos saberes para garantir um melhor desempenho.

A conceção de formação inicial que vigorou até aos anos 90, segundo Alarcão (2009), era a de uma supervisão muito centrada no professor, bem diferente da que apareceu posteriormente, onde a supervisão era centrada no coletivo dos professores. Como se

depreende, nem sempre a supervisão teve presente o papel basilar do professor e nem sempre equacionou o seu desenvolvimento ao longo da carreira, tendo inicialmente, enfoque na formação inicial (Alarcão, 2002). A supervisão era, portanto, um processo em que o desenvolvimento profissional do professor tinha como objetivo diretrizes referentes à prática pedagógica (A. Afonso, 2010; M. A. Moreira & Vieira, 2011).

Conforme já mencionado, o cenário de imitação artesanal de Alarcão e Tavares (2003), utilizado na formação inicial de professores, previa a imitação de um modelo praticado pelo especialista no ensino (mestre), numa linha de visão tecnicista (García, 2013). Os futuros professores praticavam com o professor mais experiente e com ele aprendiam a ensinar (Pacheco, 1995). Este cenário não contemplava características como reflexão, experiências, diálogo ou contextos como elementos de aprendizagem, e segregava a teoria educativa e as práticas, desconsiderando a integração dos conhecimentos da experiência do formando, ficando restringido à aplicação de uma “receita” (Zeichner, 1993) de forma passiva (B. Santos, 2007). O professor apenas implementa a teoria educativa (M. Estrela, 2010) descontextualizada na prática do formando, supervisionava o seu treino (B. Santos, 2007), reduzindo-se a um mero aplicador de “receitas” e normas (Alarcão, 1996). Sendo um técnico, as suas práticas perante a diversidade ficavam estagnadas pelas respostas padrão, como consequência da falta de reflexão, da ausência da integração do saber, da sua experiência e da mutabilidade dos contextos.

A diversidade dos problemas práticos que surgiam em diferentes contextos era ignorada dando origem à desvinculação entre o conhecimento profissional e as competências profissionais exigidas nas práticas (Schön, 1998). Não se verificava a valorização do conhecimento obtido através das práticas e do contexto, fundamental para solucionar problemas que não podem nem devem ser resolvidos com pré-receitas e pré-formatações (Gómez, 1995). A permanência desta postura começou a deixar de ser compreendida porque, segundo M. H. Silva (2000), havia necessidade de o professor deixar de ser considerado um técnico, que não reflete, que se limita a aplicar “prescrições”, acrítico e com um desempenho normalizado que, por ser pouco inovador, deixou de estar enquadrado de forma eficiente para dar resposta aos desafios com que a escola se depara atualmente (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; B. Santos, 2007). O professor necessitava de ser recriado, tornar-se em alguém que adapta a teoria à prática face ao contexto, que produz o seu próprio conhecimento, pois no seu dia a dia depara-se com uma diversidade de situações para as quais as teorias educativas não oferecem resposta. E por isso foi começando a surgir uma perspectiva diferente: a de professor reflexivo (Alarcão & Tavares, 2003).

Não se deve menosprezar/desvalorizar a importância do conhecimento académico, mas é necessário integrar nele o conhecimento produzido em contexto profissional que advém

de uma relação dinâmica e em permanente transformação, ou seja, estabelecer uma nova forma de estar tanto para o professor como para o seu desenvolvimento profissional. Assim, o professor deixa de ser um reproduzidor das teorias que aprendeu (técnico) e passa para um contexto onde faz a integração dos conhecimentos teóricos com a experiência contextualizada para solucionar problemas da sua profissionalidade (Alarcão & Tavares, 2003).

A profissionalidade é uma constante aprendizagem obtida da reflexão sobre a ação do dia a dia, transformando acontecimentos do quotidiano em experiências significativas e individuais (P. Almeida, Lameiras, & Henriques, 2009).

Para Kolb (1984), a aprendizagem é um processo de onde advém o conhecimento, através da reflexão sobre a ação em confronto com os conhecimentos teóricos, o que implica um processo de transformação que leva a um desenvolvimento profissional.

P. Almeida et al. (2009) consideram que a teoria experiencial se efetua entre os intervenientes e o contexto onde estão inseridos, centrados em ciclos de aprendizagem com base nas interações entre a experiência/abstração e ação/reflexão. Esta aprendizagem, realizada com base na experiência, leva o profissional a estabelecer uma relação de equilíbrio entre o conhecimento e a ação, tornando-o capaz de refletir e encontrar soluções, fazendo com que aprenda a aprender. Tem de haver observação, reflexão, diálogo entre os profissionais e os investigadores sobre os conteúdos e como os aplicar na prática, para se verificar um crescimento efetivo.

A aprendizagem experiencial centra-se nos alunos e nas atividades e para que resulte é preciso existir a reflexão pessoal sobre a experiência e a aplicação a outros contextos. Esta aprendizagem admite recursos variados, facilitando a compreensão e a aquisição de informação. Com base no mencionado, o professor amplia o seu conhecimento profissional, fazendo a conexão do conhecimento académico (teoria educativa) com o experiencial (experiência vivida num contexto de ação).

Day (2001) considera que o desenvolvimento profissional é um processo complexo, que se desenvolve ao longo de toda a vida pessoal e profissional e inclui múltiplas formas de aprendizagem, intrincadas e complexas. Serão estas aprendizagens que permitem a renovação, a evolução do pensamento, a ação, bem como o seu compromisso social. De acordo com este autor, na figura 3 estão descritos os fatores capazes de aumentar a qualidade do desenvolvimento profissional.

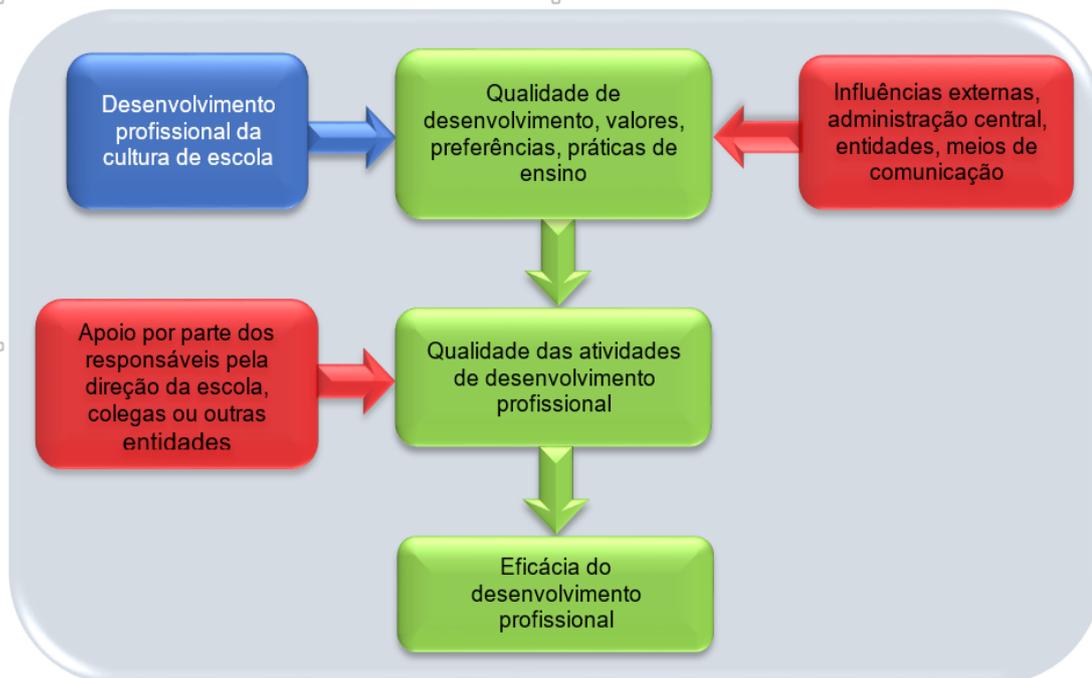


Figura 3. Fatores potenciadores de qualidade de desenvolvimento profissional (Adaptado de Day, 2001, p. 20)

Apesar dos professores tecnicistas serem pessoas que detêm conhecimento, são dependentes de orientações, pois não incluíram nas suas práticas a reflexividade e a partilha, tão necessárias à construção do conhecimento (Aubert et al., 2008; B. Santos, 2007). É necessário que o professor seja capaz de fazer a transição, de promover a mudança e o seu desenvolvimento profissional, ser flexível, aberto à inovação, reflexivo, capaz de partilhar e perceber que a aprendizagem se faz com todos, constituindo-se num impulsionador de inovação.

Sá-Chaves (2000a) afirma que

Também a ideia de aprendizagem enquanto investigação, identificação e procura de soluções para os problemas, experimentação, desenvolvimento de projetos e produção de materiais parece repor não apenas uma atitude cientificamente mais rigorosa, mas também um esforço visível de ultrapassagem das perspectivas de racionalidade tecnicista de cariz fragmentante, dicotomizante e hierarquizante dos saberes. (p. 130)

M. Estrela e Estrela (2001) consideram que quando um professor articula os conhecimentos teóricos com as práticas e a partir daqui reorganiza ou produz novos conhecimentos para dar resposta às necessidades, deixa de ser um professor tecnicista e passa a ser reflexivo, pois obrigatoriamente teve que refletir sobre o conhecimento que

experienciou. Quando reflete sobre as suas práticas, como e para quê, o professor deixa de ser um simples transmissor de conhecimento (Morgado, 2012).

A reflexão é essencial para que se possa analisar o sentido das práticas e esta análise leva-nos a um conjunto de ações que permitem entender que caminho percorrer no desenvolvimento profissional com vista a dar respostas adequadas às necessidades contextuais (Oliveira, 2010). No entender de Lourenço (2005),

a reflexividade surge intimamente relacionada com a margem de poder atribuído ao professor de modo a que este possa analisar e modificar a sua ação. Este fator assume especial relevância pois, ao permitir a capacidade de intervenção docente na realidade observada, vai desencadear um processo de crescimento pessoal e profissional. (p. 64)

Para Schön (1998), a reflexão a partir da ação é um processo que leva à consolidação de conhecimentos e à aquisição de novas capacidades por parte dos professores. Através da obtenção, desenvolvimento e domínio das habilidades cognitivas e metacognitivas (Day, 2004; Herdeiro & Silva, 2008) é possível a reflexão sobre a prática, com base no conhecimento, no questionar de forma crítica a sua prática, os valores que estão implícitos, os contextos em que se desenvolvem e os efeitos repercussivos que conduzem à sua melhoria, levando-os a desenvolverem-se pessoal e profissionalmente.

Numa inevitável “praticidade” (Roldão, 2007) a reflexão sobre as práticas permite a obtenção de respostas às situações reais que delas emergem e obriga a terminar com hábitos rotineiros. A autorreflexão sobre as práticas induz a que o professor se torne um investigador destas (Alarcão & Tavares, 2003; García, 2013; J. Lopes & Silva, 2011; Roldão, 2012). Morgado (2012) advoga, de igual modo, que os professores, ao tornarem-se investigadores das suas práticas, deixam de ser atores passivos, o que lhes permite dar respostas aos desafios que lhes são colocados de uma forma constante. Bahia (2009) defende que o professor tenha uma atitude investigativa sobre a sua prática, seja reflexivo, que questione e verifique as respostas que encontra, para que possa ter consciência do seu conhecimento pessoal e profissional. Nesta perspectiva, os professores para adequarem as práticas às realidades devem investigar, pois o ato de ensinar deve ser uma ciência educacional e uma arte pedagógica (Sá-Chaves, 2012). É conveniente que tenham presente que a prática, o conhecimento e os valores precisam ser constantemente revisitados e analisados como problemas. Deste modo criam estratégias para as novas teorias que possam ser conciliáveis com as teorias em uso. Assim, o professor questiona o que antes era considerado inquestionável, é recetivo a novo conhecimento, debatendo-se consigo mesmo no que respeita a questões emocionais, racionais e críticas. Reflete não só sobre a sua prática, mas também sobre o que ocorre fora dela, o que o leva a uma reflexão conjunta/colaborativa com

os pares. A reflexão-sobre-a-ação leva o professor a ter noção do contributo que a ação desenvolvida teve nos resultados (Schön, 1998).

Segundo B. Santos (2007), o professor desempenha uma função mais alargada quando reflete e de acordo com Alarcão (2003) “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (p. 45). Esta capacidade de reflexão sobre a ação e na ação fazem emergir os problemas das práticas, cujo conhecimento leva o professor a encontrar respostas, num processo dinâmico que permite o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 2003; Bolívar, 2000; DuFour & Mattos, 2013; Elliot, 1994; Roldão, 2000; Schön, 1983, 1992, 1998; Wenger, 2006). A reflexão sobre os problemas e a procura proativa da sua solução transforma o professor e melhora o seu desenvolvimento profissional capacitando-o para a resolução de problemas (Tavares, 1997).

Alarcão (2009) realça a importância da autossupervisão, pois para que se faça uma autossupervisão é necessária uma análise reflexiva dos contextos (atitudes e metodologias) com o intuito de avaliar a sua prática de modo a debelar os aspetos menos positivos.

Sem uma autossupervisão não se pode proceder à reflexão em conjunto que hoje se preconiza no trabalho colaborativo para encontrar soluções para os problemas em contexto, pois quem não se autossupervisiona não pode dar grande contributo à discussão coletiva. No entanto, a maior parte dos professores continua isolado, com portas fechadas, sentindo-se assim mais protegidos (Hargreaves, 1998; Herdeiro, & Silva, 2008). Neste sentido, Rodrigues (2010) afirma que “Saber pouco sobre os contornos e a amplitude de determinados problemas é uma coisa, reconhecer que eles existem é outra, pensar sobre eles e enfrentá-los é outra ainda” (p. 13).

A reflexão leva a que a escola deixe de ser de “tamanho único” e passe a ser uma escola com respostas adequadas aos seus alunos, uma escola que reflete e cria as suas próprias teorias com base nas respostas às questões que levaram à criação dessa mesma teoria (Cosme, 2018; Fullan, 2008; Nóvoa, 2003).

Verificam-se, portanto, alterações na escola decorrentes de imposições da sociedade atual as quais se refletem na escola e a obrigam a uma forma de estar diferente para a qual concorrem a supervisão e o desenvolvimento profissional (Harris, 2002; Reis, 2013; Roth & Lee, 2004).

Segundo Caldeira (2015) e Sampaio (2011), para que as escolas sejam capazes de oferecer um ensino de qualidade, devem ter claramente definidos os seus objetivos de modo a que os professores, tendo por base o seu desenvolvimento profissional, possam contribuir para essa qualidade. Tal como afirma Formosinho (2002)

o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning*. (p. 10)

A aprendizagem ao longo da vida é fundamental pois potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos processos formativos onde os professores se integram (Forte, 2005; D. Gonçalves & Nogueira, 2014). Segundo M. Fernandes (2000) exigem-se “agora do professor capacidades relacionais, de trabalho em equipa, de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de criatividade e de abertura à inovação e a parcerias múltiplas” (p. 80).

O conhecimento adquirido na formação inicial, apesar de ser fundamental, deve ser complementado pelo conhecimento que advém do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, sendo que é na escola que se “aprende a profissão de professor” (Canário, 2007, p.17). Esta obrigatoriedade da complementaridade da formação inicial com a formação ao longo da vida deve-se à efemeridade do conhecimento atual (Choupina, 2012). Neste sentido, Sá-Chaves (2000a) considera que

pensar formação é então fazer entrar também no jogo a dimensão *ignorância* que correspondendo à impressibilidade contextual da ação prática só é definitivamente capturável no exato momento da ação, o que subtende um exercício reflexivo dialético entre o conhecido e o desconhecido, a produção *in loco* de um saber sempre novo, porque único. Agir é, por isso, pensar. (p. 48)

M. Fernandes (2000) refere que “é preciso não esquecer que hoje muitos professores têm que aprender a ensinar de uma maneira diferente daquela com que foram ensinados” (p. 78), o que é corroborado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) quando afirma que recorrentemente “(...) ensinamos como fomos ensinados” (p. 15) e que o desapego a esses hábitos é lento e doloroso.

Por outro lado, o desenvolvimento pessoal e profissional pode passar por aprendizagens formais, não-formais ou informais (Coombs, Prosser, & Manzoor, 1973).

A aprendizagem intencional divide-se em formal e não-formal (Libâneo, 2010), no caso dos professores confere certificação (créditos) ou grau académico e desenvolve-se em instituições próprias com programas pré-determinados. A aprendizagem informal acontece sem intencionalidade, decorrente das vivências do dia a dia. Estes tipos de aprendizagem estão interligados e complementam-se.

Guskey e Yoon (2009) sustentam que o desenvolvimento pessoal e profissional constitui uma obrigação contínua ao longo da vida do professor, o que segundo Day (2007)

integra um desafio permanente. É necessário não olvidar que o desenvolvimento pessoal e profissional influencia a aprendizagem dos alunos, tendo em conta que é a partir deste desenvolvimento que o professor desenrola o seu modo de atuação em sala de aula. Como confirmam Tucker e Stronge, (2007), “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (p. 9). Day (2001), no seu estudo sobre esta problemática, enuncia dez princípios dos quais realçamos os abaixo mencionados por os considerarmos mais pertinentes no que respeita à nossa temática:

1. Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos.
2. Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente.
3. É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino.
4. (...).
5. (...).
6. (...).
7. (...).
8. Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.
9. O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.
10. Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo. (pp. 16-17)

Sendo a formação inicial insuficiente, é necessário encontrar outros caminhos em que se possa continuar a qualificar, amadurecendo-se (Ponte, 1994). Conclui-se, portanto, que o professor deve estar consciente da sua relevância como um dos pilares da sociedade (Burant, 2009), sendo imperativo que adeque as suas pedagogias (C. Ferreira, 2013). O professor não se pode deixar ficar pelo reconhecimento da existência de problemas, deve refletir neles e procurar ultrapassá-los adotando um papel ativo tanto na sua aprendizagem como na de cada

aluno (J. Lopes & Silva, 2011). É imperativo que o professor adeque a sua pedagogia às novas realidades, refletindo sobre as suas práticas, dada a mutabilidade dos contextos (C. Ferreira, 2013).

E por isso, na perspectiva de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) devem ser conferidos meios aos professores no âmbito escolar para que estes exerçam plenamente o seu exercício reflexivo, porque “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p. 181). E não sendo o mesmo que a simples ação de pensar, caracteriza-se por ser uma procura constante de um questionar permanente, pela procura de encontrar soluções, por ser curioso. Nessa complexificação da ação de pensar, Freire (1996) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem de se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Consequentemente, o professor pode adquirir autonomia e descobrir as potencialidades que possibilitam o seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2009).

Assim sendo, a autorreflexividade revela-se fundamental, como afirma Oliveira (2010), tem um papel muito importante, como já mencionado, pois não se pode dar o que não se tem, e, se o professor não desenvolver a sua capacidade de autorreflexividade, num processo conjunto de reflexão terá pouco para contribuir.

Contudo, não é suficiente um professor fazer apenas autorreflexão, porque, embora tenha refletido, essa reflexão não partilhada leva ao isolamento, tanto no que diz respeito ao conhecimento como às práticas; o que, como temos vindo a realçar, não conduz ao desenvolvimento profissional (Alarcão, 1996, García, 2013). Para existir desenvolvimento profissional é preciso autorreflexão e reflexão partilhada de forma a construir e reconstruir novos saberes. O professor que reflete conjuntamente com os seus pares, com quem partilha os problemas decorrentes da sua prática procurando soluções, melhora a qualidade do seu ensino (J. Lopes & Silva, 2011).

A autorreflexão e reflexão partilhada são inerentes à supervisão, logo, à melhoria das práticas pedagógicas. Contudo, a supervisão continua a estar ligada a noções como autoritarismo, o que justifica a resistência dos professores à sua adoção (M. J. Moreira, 2011), embora devesse ser vista como um meio conducente à melhoria da educação através de um caráter formativo intra e interpessoal (Alarcão & Tavares, 2003).

Os professores ao serem um dos fatores mais importantes na aprendizagem nos alunos (J. Lopes & Silva, 2011), devem ser também profissionais aprendentes, ou seja, alunos toda a vida (Cadório & Veiga-Simão, 2012; Day, 2001; Espírito-Santo, 2009). É fundamental alterar o sentido pejorativo da supervisão porque esta leva ao envolvimento do professor no seu desenvolvimento profissional, mas tal só acontece quando aquele o entende como

necessário e não quando imposto. A imposição leva à recusa, à ineficácia, causando um efeito oposto ao desejado (Boavida & Ponte, 2011; Sá-Chaves, 2000a). Quando os professores se envolvem, porque sentem de algo lhes é necessário, criam condições para a mudança, logo sentem-se mais satisfeitos com a profissão o que implica maior sucesso nos alunos, assim como uma maior realização.

A alteração do conceito de desenvolvimento profissional leva a que o professor se responsabilize pela sua aprendizagem e pela dos outros, alterando tanto o conceito de supervisão como o papel de supervisor (Alarcão & Tavares, 2003). A supervisão deve ser vista como um processo de partilha, realizado num contexto colaborativo, positivo, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e ao desenvolvimento pessoal dos pares e da organização (Cadório & Veiga-Simão, 2012).

O professor do século XXI deve, além de ter um desenvolvimento profissional adequado (aquisição de múltiplos e diversificados conhecimentos humanos, relacionais, cognitivos e práticos), ser um profissional capaz de tomar iniciativas, ser inovador, criativo, ligado à comunidade e atento aos problemas globais.

3. Profissionalidade

Educação – Processo de **formação pessoal** de um indivíduo (desenvolvimento autónomo das suas potencialidades e tendências) **orientado** por outras pessoas que o ajudem a descobrir e a desenvolver tais capacidades. Processo simultaneamente intra-ativo e interativo: a educação implica sempre **comunicação e interação** entre o **sujeito** e o **meio social**. (D. Gonçalves, 2009, pp. 6-7)

A escola aprendente deve passar a considerar a importância do professor e do seu desenvolvimento pessoal e profissional e romper com o individualismo, que dificulta as relações interpessoais e impossibilita a partilha, o dinamismo e o trabalho colaborativo e construtivo (Cadório & Veiga-Simão, 2012). O isolamento do professor não cultiva o apoio dos pares devido à falta de trabalho colaborativo, partilha (feedback, troca de opiniões construtivas, repensar práticas), ou seja, o isolamento fomenta o desânimo e o cansaço (Hargreaves, 1994), dificultando a correta realização do desenvolvimento pessoal e profissional (Espírito-Santo, 2009).

O trabalho colaborativo não implica uma rutura total com práticas individuais, até porque, como temos vindo a perceber, para uma reestruturação eficaz do conhecimento também é pertinente saber trabalhar isoladamente (Fullan & Hargreaves, 2001).

O conhecimento é algo em permanente construção, numa perspetiva universal, mas também individual. Universal porque fica à mercê da humanidade e individual porque cada um lhe deverá atribuir o significado que melhor lhe aprouver para o seu desenvolvimento.

É, pois, oportuno encarar a supervisão como sendo “mais que um processo de desenvolvimento, que se realiza através da edificação do conhecimento, como aprendizagem da vida pessoal e/ou profissional” (Sá-Chaves, 2000b, p. 88). A formação do professor deve ser contínua, sistemática, não circunscrita a uma formação inicial; deve visar a melhoria, ou seja, os profissionais devem implicar-se ativamente no desenvolvimento do processo formativo, por forma a adquirirem novos conhecimentos, novas competências, desenvolvendo ou consolidando práticas ou conceitos já adquiridos, facultando-lhes, assim, a possibilidade de uma intervenção a nível profissional.

J. Lopes e Silva (2011) referem que

não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (...) Implica ainda pensar que o ser humano evolui ao longo de toda a sua vida, e assumir que terminar um curso e ingressar numa atividade profissional não é um ponto de chegada mas antes um ponto de partida para uma nova fase.... (p. 106)

Poderemos concluir que a construção de conhecimento não é extrínseca ao indivíduo, pelo contrário, pressupõe uma intervenção direta relativamente ao objeto sobre o qual se constrói o conhecimento. A prática profissional constitui um espaço muito importante de construção de conhecimento, pois a partir das experiências profissionais, e refletindo sobre as mesmas, chega-se a um crescimento pessoal e coletivo. Como aos profissionais é reservado um papel fulcral no seu processo formativo, compete-lhes definir os conteúdos ou temas que melhor se adequem às suas necessidades e aos seus interesses, após um processo reflexivo sobre conteúdos ou situações problemáticas com que os mesmos se debatem, numa postura dialógica de partilha e negociação.

Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com a reflexão sobre o dia a dia em contexto de trabalho, o que leva o profissional a ter a capacidade de enfrentar novas e diferentes situações da sua prática com soluções mais ajustadas e por vários refletida (Alarcão & Tavares, 2003; García, 2013; Nóvoa, 2013; Sá-Chaves, 1997; Schön, 1987).

A aprendizagem experiencial ocorre pela interação entre o indivíduo e a situação que o faz aprender e/ou compreender a experiência (Kolb, 1984), originando um conhecimento de natureza mais intuitiva e outro de natureza mais refletida e distanciada, conhecimentos esses “válidos, relevantes e complementares para a compreensão dos complexos processos em que intervém a dimensão humana, como é o desenvolvimento da pessoa” (Alarcão, 2002, p. 227).

Nesta dimensão humana, a aprendizagem decorre da reflexão que emerge da ação, das emoções, dos sentimentos, das vivências e da experiência de vida. Podemos considerar que a relação que se estabelece entre o professor que exerce o cargo de coordenador de departamento e os professores, entre o coordenador de diretores de turma/ciclo e os diretores de turma e entre o diretor de turma e o conselho de turma, ou mesmo entre professores e alunos, é uma relação supervisiva. Reforça-se a premissa de que a relação entre os diferentes intervenientes do processo supervisivo tem como objetivo melhorar a qualidade das práticas, M. A. Moreira e Vieira (2011), apoiando o desenvolvimento das mesmas, de saberes e de valores, culminando no progressivo da organização escolar (Alarcão, 2000).

Na legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), o coordenador de departamento é considerado uma liderança intermédia e preferencialmente deve ter formação

em supervisão, no entanto, ainda não foi reconhecida a importância desta formação para o desempenho dos cargos de coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma, mesmo sendo estes indispensáveis para a qualidade das aprendizagens dos alunos e da imagem que se transmite da escola para a comunidade.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, já mencionava que a administração e gestão da escola são asseguradas por órgãos próprios, novamente plasmados no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O artigo 18.º refere: “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (p. 3354). Os artigos 42.º, 43.º, 44.º e 45.º dizem respeito às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Transcrevem-se pela importância de que se revestem as normas aí inscritas e alguma inexecutabilidade de as fazer cumprir.

Artigo 42.º - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica

1 – Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

2 – A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Artigo 43.º - Articulação e gestão curricular

1 – A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

2 – A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.

3 – O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

4 – (Revogado.)

5 – O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

6 – Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

- a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;
- b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;
- c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

7 – O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

8 – Para efeitos do disposto no número anterior considera-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.

9 – O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (artigo 5 e 9, s.

10 – Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento

Artigo 44.º - Organização das atividades de turma

1 – Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada:

- a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:
 - i) Os professores da turma;
 - ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;
 - iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

2 – Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o diretor designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

3 – Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes.

4 – No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 45.º - Outras estruturas de coordenação

1 – No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico.

2 – A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno.

3 – Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico-pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. (pp.3359-3360)

Dadas as funções descritas no ponto 2 alíneas a), b) e c) do artigo 42.º, depreende-se que os órgãos de gestão intermédia são compostos, entre outras estruturas referidas no artigo 45.º, por coordenadores de departamento, diretores de turma e coordenadores de ciclo (nas escolas continuam a ser tratados como coordenadores de diretores de turma) que assumirão as funções de supervisores.

Alarcão (2001) destaca o trabalho de Senge (1994) quando refere a importância da liderança: “Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana” (p. 20).

Para além de funções de liderança, o coordenador de departamento, o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma deveriam assumir também a função de supervisor, conducente a obter todas as potencialidades na melhoria da qualidade da escola. Contudo, depois de uma análise da legislação, verificamos que essa função, na maioria dos casos, está comprometida, tendo em conta as horas atribuídas para o desempenho do cargo e as tarefas burocráticas inerentes ao mesmo.

Na perspetiva de uma organização escola aprendente, Alarcão e Tavares (2003) elencam as funções que um supervisor (o coordenador de departamento, o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma) deve desempenhar como líder de comunidades aprendentes, assim como os conhecimentos que deve possuir:

dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e hetero-supervisão; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; colaborar no processo de autoavaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos. (pp. 150-151)

No complemento desta ideia, recorre-se a Alarcão (2014) que apresenta

a supervisão pedagógica e institucional como um processo que tem como pretensão o acompanhar e regular a atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento num determinado contexto. Assim, este processo que se desenrola num ambiente formativo e estimulante, torna necessária a monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança, sempre centrado nas possibilidades de desenvolvimento. (p. 31)

Sendo o coordenador de departamento, o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma elementos de liderança na escola, as suas performances terão repercussão ao nível das suas atuações e, por conseguinte, ao nível da atuação dos pares liderados.

Alarcão (2001) explicita que “As lideranças intermédias têm funções de gestão e como tal, devem ser articuladores da construção, monitorização e avaliação, com responsabilidades ao nível da mobilização coletiva, do projeto político-pedagógico-curricular de uma escola” (p. 75). Inference-se, portanto, que as lideranças intermédias da escola, enquanto supervisores, no seu papel de liderança, marcam a diferença no processo superviso dinamizado pela escola e, por conseguinte, terão impacto na sala de aula no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Trigo e Costa (2008), a liderança nas escolas tem assumido um papel de destaque com o intuito de aumentar os níveis de eficácia e qualidade. Tendo presente este contexto, verificamos que a gestão intermédia deverá não só responder ao que está consagrado na lei, mas também às expectativas e envolvimento da comunidade escolar. Logo, estes cargos devem ser exercidos com eficiência e eficácia adotando uma liderança eficaz e convincente, entendida como

uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos

comuns. Mediante um conjunto de actividades e projectos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa. (Bolívar, 2003, p. 256)

Na liderança, a capacidade de reflexão sobre as práticas é uma mais-valia, pois só assim é possível aperfeiçoar intervenções futuras cada vez mais conscientes. Podemos, conseqüentemente, concluir que ao refletir e concetualizar sobre as experiências profissionais se atingirá um valor formativo e que a compreensão dos contextos profissionais é produto dos intervenientes enquanto observadores participantes e implicados. Contudo, a formação ou o desenvolvimento profissional, designadamente dos professores que exercem os cargos de gestão intermédia já citados, só serão possíveis se o supervisionado se autoimplicar (trabalho colaborativo), uma vez que, e parafraseando Sá-Chaves (2000a), “ninguém poderá fazer na vez de ninguém (...) mas também dificilmente alguém o poderá fazer sozinho” (p. 130).

Para serem atingidos objetivos, o supervisor deve ser responsável, disponível, compreensivo e firme promovendo atitudes que cultivem a capacidade de crescimento mútuo, ser um bom mediador, quer a nível da relação quer a nível da instituição. Deve, ainda, possuir um grau de competência, formação específica e experiência, ser reconhecido pela equipa e aceite por esta. À semelhança de Katzenbach e Smith (1993), entendemos que uma equipa é mais do que um grupo e que os grupos só se transformam em equipas quando desenvolvem um sentimento de implicação partilhada, procurando estabelecer sinergias (cooperação positiva e emocional) entre todos os seus membros. Goleman, Boyatzis e Mckee, citados por Trigo e Costa (2008) entendem que o líder deve estar em sintonia emotiva com o supervisionado: “liderança com ressonância” (própria do líder com inteligência emocional desenvolvida) por oposição a liderança dissonante (sem estar em sintonia)” (p. 566).

Verificamos que quando existe uma equipa, e não apenas um aglomerado de pessoas, esta tenderá a ser coesa, existindo interdependência entre os elementos que a constituem, proporcionando um trabalho de reflexão sistemática e de crescimento continuado, fundamental a qualquer processo. O sucesso de uma equipa de trabalho – coordenador de departamento/professores, coordenador de diretores de turma/diretores de turma ou diretor de turma/conselho de turma – e a sua satisfação são proporcionais à comunicação e, para que esta seja clara e eficaz, é necessário remover todos os ruídos, estabelecendo uma relação aberta e de confiança. O olhar do supervisor, coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma e diretor de turma, deve despertar e alargar o campo de

análise, permitindo uma nova visão sobre a situação, o que, pela comunicação entre todos e pela troca e partilha de informação, permite construir e reconstruir o conhecimento.

A relação de ajuda estabelecida como forma de relação interpessoal permite “ver” as pessoas por dentro, compreendê-las, senti-las, respeitá-las, criando verdadeiras relações empáticas, visando estabelecer apoio para o desenvolvimento das práticas e do conhecimento, melhorando a qualidade das mesmas e fomentando a inovação nos contextos escolares através do desenvolvimento da autoestima e de um suporte emocional. Com efeito, segundo Vieira (1993), o supervisor desempenha um papel extremamente importante, devendo ter características pessoais como simpatia, sensatez, bom senso, disponibilidade, ser inovador e ter alguma experiência profissional.

Casanova (2001) refere que o supervisor “deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso” (p. 16) e, de acordo com Goleman, Boyatzis e Mckee (citados por Trigo & Costa, 2008), “sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens” (p. 566).

Também o saber do profissional é, segundo Alarcão (1996),

um saber fazer sólido, teórico prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que em cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (p. 13)

A atividade profissional é, para Schön (1987), uma “atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura da ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de artistry” (citado por Alarcão, 1996, p. 13).

Tal como já mencionado, a construção do conhecimento consolida-se numa aprendizagem constante, que acontece ao longo da vida, enquanto processo de formação e desenvolvimento humano (pessoal e profissional). Sá-Chaves (1999) sublinha, ainda, que os “processos de construção pessoal e coletiva dos saberes” só são possíveis pelo “efeito multiplicador da diversidade” (pp. 16-17) devido ao potencial que se gera com a troca de saberes. No nosso entender, o efeito multiplicador da diversidade é inerente às relações estabelecidas entre os elementos da gestão intermédia entre si e com os outros. Só assim se pode atingir a excelência.

Ninguém é completa e eternamente competente, pois os saberes degradam-se rapidamente, as práticas desatualizam-se (Perrenoud, 2000), impondo-se um processo de crescimento profissional com base na consciencialização, na reflexão e na constante procura de respostas, consoante a ecologia das situações (Nóvoa, 2013). Para Tavares (1997), a

competência científica, pedagógica e pessoal assenta no “saber, saber-fazer, saber ser e estar”, aspetos que obrigam a um desenvolvimento ininterrupto e ao longo da vida.

O próprio conceito de supervisor também se tem vindo a alargar pela mesma necessidade e “surge como líder facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p. 19). Alarcão e Tavares (2003) salientam, ainda, que “a nova conceção de supervisor em situações organizacionais e educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas; a) interpretativas; b) de análise de avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional” (p. 151).

O ato de supervisionar comportou interferências de correntes sociais e humanas que postulavam o conceito de aprendizagem, de construção do conhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional, segundo uma matriz concetual histórica e culturalmente contextualizada. Corroborando Sá-Chaves (2000a), pretendemos “contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias supervisivas e o desenvolvimento das competências reflexivas” (p. 185). Consideramos, portanto, ser este o caminho que nos pode conduzir do racionalismo técnico à supervisão humanizada, logo, a práticas pedagógicas concordantes com as necessidades da sociedade em que estamos inseridos.

Para Alarcão e Tavares (2003), existe uma espiralidade entre a supervisão e o desenvolvimento pessoal e profissional que pressupõe uma aprendizagem permanente, sistémica e imprescindível aos aspetos que caracterizam o contexto atual do sistema educativo. Efetivamente, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional passa pela formação ao longo da vida que decorre de um cenário que se interliga com um significativo número de fatores e que influencia no sentido de uma transformação permanente, pelo que parece ter de existir uma ligação entre as problemáticas pessoal e profissional e a necessidade de medidas de acompanhamento nesta dimensão, onde podem estar inseridas as lideranças de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma. Daí a relevância destes cargos de gestão intermédia portadores de um estatuto de “parceiro” político estratégico dada a “visão” abrangente, integradora e sistemática que detêm.

Para clarificar e esclarecer a importância da relação supervisiva no contexto escolar, transcrevemos um excerto que consideramos pertinente:

Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-construtivo, inovador, flexível psicológica e profissionalmente desenvolvido [...] identificando e ajudando na solução de problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande. (Alarcão, 1995, p. 7)

Alcançar a mudança no sistema educativo é uma tarefa difícil e demorada. Ainda assim, se os professores que desempenham cargos de gestão intermédia tiverem formação em supervisão, poderão contribuir grandemente para colmatar as dificuldades inerentes a esta problemática.

3.1 Gestão intermédia

Importa sublinhar que a comunicação educativa não poderá esquecer ou rasurar, por mais fascinante que pareça ser o mundo mediatizado e virtual da comunicação digital, a comunicação interpessoal, o diálogo pedagógico, cada vez mais reclamado numa sociedade ameaçada de desintegração por fenómenos como o individualismo ou o conflito. (Escola, citado por Escola, 2005, p. 344)

À medida que a Escola se ampliou e o seu funcionamento se tornou mais complexo, houve necessidade de introduzir alguns mecanismos de gestão interna. No decorrer dessa reestruturação, estabilizaram-se os órgãos de gestão intermédia que, com a crescente autonomia das escolas, assumem um papel fundamental no seu dia a dia. São órgãos interligados com uma grande responsabilidade na qualidade das práticas pedagógicas. São eles, como temos vindo a referir, que se constituem como alvos do nosso estudo.

Sendo agentes de mudança, os detentores destes cargos devem ser empreendedores, promover o trabalho colaborativo, partilhado, e dominar uma perspetiva sistémica que lhes permita transformar novos conhecimentos em estratégias de ensino eficazes.

A relutância de alguns professores para a mudança numa sociedade em permanente mutação, dificulta a evolução da organização escola. Esta deve ser aprendente e adaptar-se às mudanças que lhe são impostas (normativos legais e sociedade), que só surgirão através da ação dos professores em geral e dos elementos de gestão intermédia em particular.

Embora não tenha sido nossa intenção, neste estudo, debruçarmo-nos sobre o perfil dos docentes que desempenham estes cargos, consideramos que o mesmo não é de descuidar, pois é fundamental que os professores tenham determinadas características para o seu desempenho. Podemos destacar, entre outras, empatia, tolerância, compreensão, competência profissional e disponibilidade.

A liderança do diretor exerce um papel fulcral na organização escola, garantindo a participação de todos os membros e articulando as diferentes contribuições dos gestores intermédios, o que nos remete para o conceito de supervisão.

Segundo Soares e Carvalho (2015),

o diretor terá como tarefa, e segundo uma lógica integradora levar professores e comunidade a partilhar e a defender os valores e a missão da escola, respeitando as autonomias individuais e grupais, bem como os diversos valores, crenças e ideologias que enformam a cultura organizacional escolar. A sua capacidade de liderança deve dinamizar e potenciar relações interpessoais conducentes a uma gestão democrática da escola que valorize a participação alargada dos diferentes atores. (p. 128)

Cabe ao diretor, numa escola em que se promova uma cultura colaborativa, preocupar-se com a distribuição de serviço e a elaboração de horários de modo a facilitar o trabalho colaborativo e permitir que este seja uma prática habitual (S. Almeida, 2012).

O trabalho colaborativo deve ser uma meta a atingir, contudo, existem vários fatores que o dificultam, desde as condições de trabalho à forma como a escola está organizada, e principalmente, segundo Leite e Pinto (2016) à “permanência ao longo de muitos anos na escola de uma cultura em que predomina a solidão no quotidiano dos professores” (p.73).

Consequentemente, a falta de vontade para trabalhar colaborativamente, as difíceis relações interpessoais, a socialização profissional dos docentes e a falta de formação em supervisão, constituem fatores que condicionam as práticas promotoras de sucesso. Aprender a agir como um profissional reflexivo significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação” (Galvão, Ponte, & Jonis, 2018, p. 31).

Sendo que a escola tem como função primordial a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso perante o imperativo de serem detentores de ferramentas para o século XXI, é crucial que cada escola assuma a necessidade de mudança. Conceição e Sousa (2012) salientam que “atualmente os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (p. 82). Damásio (2000, 2017) alude à importância de integrar no seu dia a dia conhecimentos de outras áreas científicas que influenciam as práticas pedagógicas como as neurociências, a psicologia do funcionamento do cérebro, emoções, as teorias da complexidade; A reflexão sobre a homogeneidade e uniformidade do ensino em detrimento da diferenciação pedagógica leva-nos a concluir que esta deveria ter os seus dias terminados, face as necessidades que a sociedade atual impõe aos seus futuros cidadãos (Alarcão & Tavares,

2003; Hattie, 2009; J. Lopes & Silva, 2011; Monseur & Lafontaine, 2009; Nóvoa, 2009; OCDE, 2016). É forçoso legitimar a importância do trabalho colaborativo com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e a relevância da constituição das suas equipas de trabalho, a promoção do bom relacionamento entre elas e, sobretudo, que se entenda que este será um caminho para o sucesso escolar dos alunos e o bem-estar profissional (Ainscow, Beresford, Harris, & Hopkins, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hopkins, 2005; J. Silva, 2002).

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

O trabalho colaborativo deve ser uma das ferramentas da supervisão e do desenvolvimento pessoal e profissional que se impõe para todos. É uma condição indispensável para a formação do cidadão numa sociedade democrática. Normalmente, é assumido nas empresas como um princípio e estimulado pela administração (Caldeira, 2015). No caso da escola, o trabalho colaborativo é uma preocupação mais recente e nem sempre é bem aceite pelos diretores e pelos professores que, quer pela força do hábito de trabalhar isoladamente quer pela falta de condições, não o implementam. Para promover o trabalho colaborativo o diretor deve ser capaz de ouvir pontos de vista diferentes dos seus e aceitar a diversidade.

A este processo de mudança subjazem pressões exógenas ao sistema educativo decorrentes das necessidades de inovação das organizações para dar resposta às constantes transformações que ocorrem na sociedade. Neste processo de mudança, a escola terá que deixar de ser perspetivada como uma organização que assegura a transmissão de conhecimentos para passar a ser entendida como uma organização vocacionada para a potencialidade dos indivíduos e desenvolvimento das suas competências.

Atualmente, as estruturas de gestão intermédia, em particular os professores que exercem os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma, “representam a malha central da organização e, ao mesmo tempo, estão formalmente investidas do poder de a gerir, na medida em que supostamente supervisionam as áreas do saber [...] e o agrupamento turma” (Roldão, 2003, pp. 136-137).

Observando com acuidade os documentos legais anteriormente analisados e as competências neles atribuídas ao coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e ao diretor de turma, verifica-se que estas intersejam diferentes domínios da ação.

Contudo, a gestão intermédia vê-se numa situação complexa porque se por um lado tem de estabelecer relações interpessoais horizontais, por outro tem de responder em situações de relação vertical que, por vezes, pela sua forma de ver e estar, contrariam as ideias e/ou evidências daqueles com quem deve ter uma relação empática, o que facilmente origina conflitos impeditivos de um bom desempenho do seu cargo.

Sendo o coordenador de departamento, o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma elementos fulcrais da organização pedagógica da escola (coordenação pedagógica, acompanhamento do percurso escolar dos alunos e ligação com os pais e encarregados de educação), devem desenvolver a sua ação supervisiva entre os docentes, e destes com o diretor, com o objetivo de adequar o processo de ensino e aprendizagem à individualidade dos alunos.

Salientamos que o desempenho destes cargos, na sua essência, influencia as práticas pedagógicas, logo, a imagem da escola na comunidade.

3.2 Coordenador de departamento

(...) aos coordenadores compete desenvolver a qualidade do sistema educativo, através da monitorização colaborativa dos seus intervenientes, com base num trabalho de coordenação, supervisão, mediação, organização e promoção de sistemas relacionais que envolvem todos os atores em prol do mesmo objetivo. (Salgueiro, 2012, p. 13)

Destacando-se como líder de determinado grupo curricular, o coordenador de departamento é responsável por supervisionar os professores que integram o seu departamento, de maneira a criar condições para práticas pedagógicas conducentes ao sucesso, devendo promover um ambiente de colaboração mútua, favorecendo relações de confiança (Maio et al., 2010). É importante destacar que a nomenclatura “coordenador de departamento”, “coordenador de departamento curricular”, diz respeito à mesma função, variando apenas a sua utilização consoante os autores como se poderá perceber em seguida.

Fullan e Hargreaves apresentam algumas noções que esses coordenadores devem ter presentes durante o seu desempenho:

- a) Compreender a cultura da sua escola;
- b) Valorizar os professores, promovendo o seu crescimento profissional;
- c) Promover a colaboração e não a cooptação;

- d) Preparar listas de opções e não de imposições;
- e) Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger. (citado por Abelha, 2005, p. 43-44)

Portanto, referindo-se à mesma função, Oliveira (2000) entende o coordenador de departamento curricular como:

Na sua essência, um Coordenador de Departamento Curricular é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervivo. No entanto (...), na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes. (p. 47)

Também Vilas-Boas (2012) refere que o

(...) gestor intermédio tem de estar preparado para a constante adaptação das suas tarefas à realidade escolar, isto é para além do seu desempenho primal como professor que mantém relações com alunos, tem de se relacionar com a direção da escola e com os colegas de departamento sendo que cada professor é um indivíduo, o gestor intermédio tem de ter competência emocional para conseguir promover o sucesso relacional/pessoal. (p. 39)

Ainda na mesma senda, Alarcão e Tavares (2007) salientam que o coordenador de departamento curricular “tem de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projeto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias” (p. 149). Cabe ao coordenador de departamento curricular “(...) fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e aprendizagem colaborativas, ajudar e organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 149).

No que respeita ao perfil e competências de um coordenador de departamento curricular, Vilas-Boas (2012) menciona que “(...) um trunfo extra para a conquista de objetivos dentro do grupo é o poder relacional” (p. 89). Prosseguindo esta ideia, a mesma autora refere que o coordenador de departamento no cumprimento das suas funções deve

(...) demonstrar um perfil de líder com visão abrangente para as mais variadas situações, deve orientar os seus pares de forma clara e objetiva, sem ruído e/ou interferências (...) deve, ainda ser motivador, mesmo nos períodos mais conturbados e nas situações mais difíceis, independentemente da sua opinião pessoal; envolver e envolver-se com os seus pares, de forma a ganhar a confiança deles e assim garantir a liberdade de expressão em sede de departamento. (Vilas-Boas, 2012, p. 89)

A colaboração ainda não é uma prática enraizada e formalizada nas escolas e como Viana e Fernandes (citados por Leite & Pinto, 2016) indicam, advém do “sentimento de professores sobre a sobrecarga de trabalho e o quanto as reuniões para a organização dos processos colaborativos lhes causavam o sentimento de onerar ainda mais o seu atribulado quotidiano” (p. 86). Segundo Leite e Pinto (2016), o trabalho colaborativo que ainda vai prevalecendo decorre “por iniciativa e interesse dos professores e das direções das escolas, compreendendo-se assim, a sua grande redução” (p. 86). O que se verifica é que esse trabalho de colaboração acaba por se resumir a reuniões, onde se procede à planificação de conteúdos e atividades, troca de materiais pedagógicos, com limitada reflexão dirigida para a melhoria das práticas educativas, subsistindo uma menor atenção à identidade da turma, à individualidade do aluno com vista a um ensino diferenciado e atividades adequadas àqueles alunos. Assim, apesar das reuniões com alguma periodicidade, muito trabalho e muito desgaste, os professores ainda não constituem uma equipa coesa que partilha os mesmos valores, objetivos, continuando a trabalhar na maioria das vezes isoladamente, sendo o seu trabalho de pouca eficácia (Comissão Europeia, 2015a, 2015b).

Atualmente a escola sofre pressões contínuas que não lhe permitem mais continuar de costas voltadas a um mundo globalizado com características muito específicas e absolutamente divergentes do que era num passado recente. A atuação profissional na contemporaneidade, obriga à eficácia, o que se consegue através de um conhecimento contextualizado e construído com todos os atores da organização escola. Para que esse coletivo funcione, seja coeso, tenha o mesmo rumo, é necessário uma escola cujos gestores intermédios, onde estão inseridos os coordenadores de departamento, tenham formação em supervisão, sejam capazes de construir um ambiente que promova uma envolvimento onde haja tolerância ao erro, diálogo sobre as práticas, partilha de objetivos, fazendo com que o professor deixe o seu isolamento, o seu individualismo, e faça ativamente parte de um todo, onde se realiza profissionalmente e consegue que os seus alunos atinjam as aprendizagens e o sucesso almejado. Quando o quadro anterior se verifica, podemos afirmar que o professor está num contexto formativo e de desenvolvimento profissional, pois a reflexão, a troca de saberes, a procura de informação para resolver problemas, permite que este se desenvolva para, no e pelo trabalho colaborativo.

No Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, emanado pelo Ministério da Educação, que se encontra em vigor é reconhecido em teoria, que o coordenador de departamento, enquanto parte integrante da gestão intermédia escolar, é uma peça crucial na organização de maneira a atingir as metas de aperfeiçoamento do sistema educativo consideradas pelo Governo (p. 3341). Contudo, na prática, o que se verifica é uma desvalorização do mesmo quando a tutela

deixou de reduzir na componente letiva as horas que atribuía para o desempenho do cargo, o que, em nosso entender, passa uma imagem de menosprezo pelo mesmo. Se a isto juntarmos a “exigência” de o coordenador possuir formação especializada “atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p. 3341); podem ser designados segundo uma ordem de prioridade estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (p.3345; p.3359-3360), mas se não houver professores que preencham este critério, o cargo pode ser desempenhado por quem não tem formação, podendo ser designados segundo uma ordem de prioridade estabelecida no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (p. 3345; pp. 3359-3360), não havendo obrigatoriedade de adquirir essa formação durante o desempenho do cargo, constatamos que para a tutela a importância do cargo é relativa. A estas duas questões acresce o facto de não haver qualquer incentivo para que o professor que desempenha o cargo aposte na sua formação e desenvolvimento profissional. Verifica-se, contudo, alguma democraticidade na eleição deste coordenador de departamento, dado que é eleito a partir de três nomes indicados pelo diretor, em que posteriormente apenas os seus pares do departamento curricular intervêm na eleição e considera-se eleito o que reúna mais votos (p. 3345). Entendemos que para desempenhar um cargo de tanta complexidade e responsabilidade, que obriga a uma significativa dedicação e empenho, confronte-se o quadro legislativo, deve prevalecer a boa vontade da parte de quem o desempenha para o fazer com eficácia e qualidade.

Em suma, a tarefa do coordenador de departamento é uma tarefa árdua e complexa, mas é um dos pilares da organização escola. Para que o seu desempenho seja eficaz e conducente à melhoria da qualidade do ensino, que é o seu objetivo final, é necessário que ele seja entendido como gestor intermédio e que lhe sejam facultadas as condições para exercer o seu cargo conforme está teoricamente consagrado na lei (Anexo 4), tornando-se, então, um efetivo supervisor, promotor de ambientes propícios ao desenvolvimento profissional dos colegas e não alguém que apenas estabelece pontes entre os elementos do seu departamento e o diretor.

3.3 Coordenador de diretores de turma/ciclo

O percurso das alterações legislativas foi dando destaque às estruturas de gestão intermédia e, por conseguinte, ao coordenador de ciclo que deveria ter adquirido um papel

fulcral na orientação e supervisão, mas, em nosso entender, ainda está longe de atingir esse patamar, o mesmo acontecendo com o reconhecimento da sua importante função.

Segundo Vilas-Boas (2012), o facto de se ser coordenador acarreta “ter consciência da extrema importância estratégica na organização escolar. Estes órgãos são condicionantes na qualidade educativa e pedagógica da escola, mas também são eles que detêm o poder relacional e comunicativo para dentro e fora da escola” (p. 38).

Para o exercício do cargo de coordenador de ciclo, vulgo coordenador dos diretores de turma, consideramos ser relevante ter em conta competências de relacionamento e liderança, bem como conhecimento de supervisão.

A coordenação de ciclo é definida no artigo 42.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, como “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” que estabelecem a ligação entre o conselho pedagógico e o diretor, “no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (p. 3359).

À semelhança do coordenador de departamento, também o coordenador de diretores de turma/ciclo, enfrenta no seu desempenho situações de grande complexidade, pois

além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico. (M. Fernandes, 1998, p. 117)

Esta situação agrava-se, ainda, porque a sua coordenação é vista como um veículo de informação entre diretores de turma e conselho pedagógico, tendo o coordenador de ter disponibilidade permanente para resolver questões do foro administrativo e burocrático.

Este coordenador não é percebido como um supervisor ou alguém que interfira nas práticas pedagógicas dos seus pares, conceção que não defendemos, pois um coordenador de diretores de turma/ciclo deve interferir, e interfere, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, senão vejamos: quando olhamos para este cargo de forma simplista, podemos dizer que o coordenador, ao manter os diretores de turma atualizados quanto à legislação, ao esclarecê-los das suas funções, ao auxiliar na parte burocrática das suas tarefas, nomeadamente através da elaboração de documentos facilitadores do desempenho do cargo, liberta o diretor de turma de alguma carga burocrática transmitindo-lhe um sentimento de segurança e facultando-lhe mais tempo para se ocupar das questões essenciais: a aprendizagem dos alunos. Se verificarmos mais atentamente, constatamos que a estes coordenadores cabe o papel de promover, junto dos diretores de turma, ambientes que promovam saberes que em conselho de turma promovam o bem-estar e o sucesso dos alunos

que devem estar plasmados no Plano de Trabalho de Turma articulado com o projeto educativo de escola. Assim como os outros coordenadores, a estes também compete, serem supervisores, promovendo hábitos de reflexão, estimulando o trabalho colaborativo entre os diretores de turma, pois estes, na partilha dos seus saberes contextualizados, constroem um novo saber específico para o desempenho das funções, fornecendo-lhes respostas adequadas às questões emergentes. Se os diretores de turma tivessem como hábito este processo supervisoivo, seria certamente mais fácil transportá-lo para os conselhos de turma assumindo-se como supervisores dos seus pares e dos alunos.

Consideramos que os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretor de turma/ciclo e diretor de turma são interdependentes, mas sabemos que o grande centro de promoção de aprendizagens conducentes ao sucesso dos alunos, em particular, e da turma, no global, se encontra nos conselhos de turma, pelo que a coordenação dos diretores de turma exige uma obrigação de mudança de postura.

Verifica-se, ainda, que muitos diretores de turma não reúnem o perfil adequado para o desempenho do cargo, quer porque não têm experiência, quer porque foram nomeados porque não existiam outros para o desempenho do cargo, quer por necessidade de gestão dos horários escolares. Como é do conhecimento geral, também não podemos esquecer que a classe docente está envelhecida e que existe algum desinvestimento por parte de professores mais velhos e mais experientes, muito porque a organização onde estão inseridos se complexificou apresentando-se mais exigente no desempenho do cargo, gerando-se uma situação conflituosa entre a necessidade e a prática. Por esses motivos, e pelas exigências atuais que a sociedade impõe à escola, o papel do coordenador de ciclo/diretores de turma deveria ser, finalmente, entendido como fulcral no desenvolvimento profissional dos elementos que integram o seu conselho.

Ao coordenador de ciclo competem as funções que vêm estipuladas nos respetivos regulamentos internos e que são da responsabilidade de cada escola, à exceção do mencionado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no seu artigo 42.º, ponto 1, alínea c) “coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso” (p. 3359). Apesar das suas funções não estarem tipificadas nos normativos legais, estes remetem para que constem nos regulamentos internos das escolas. Depois de analisados os documentos orientadores nas escolas em estudo, verificamos que existem coincidências nas suas atribuições em todas as escolas (Anexo 4).

Entendemos, tendo por base o atrás mencionado, ser importante que o coordenador de diretores de turma/ciclo tenha formação em supervisão pois seria uma mais-valia para o seu desempenho.

Para Bolívar (2003), “a ironia da realidade escolar é que as instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender” (p. 81).

E embora os normativos legais recentes atribuam acrescida importância ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento e coordenador de diretores de ciclo/turma, e os mesmos sejam considerados uma gestão intermédia, e no caso do coordenador de departamento, ainda seja solicitada uma formação especializada, como já mencionado, a prática não é coincidente com o enunciado nos normativos. Por exemplo, os cargos de coordenador deixaram de beneficiar da redução da componente letiva e não são acrescidos de remuneração. Trabalhando entre iguais sem qualquer benefício, diariamente sujeitos a escrutínio, porque devem os coordenadores investir e empenhar-se no desempenho eficaz deste cargo que lhes traz como consequência desgaste emocional e psicológico, ao que acresce desgaste a nível pessoal com prejuízo das próprias relações familiares, já que, enquanto se empenham na resolução de problemas da organização escola, não têm tempo para resolver os pessoais?

Acresce a esta problemática o facto de estes cargos atualmente pressuporem que o coordenador promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colegas com vista às melhorias das práticas pedagógicas e à inovação. Atendendo a que o sistema educativo está constantemente a ser comparado com o desempenho do sistema empresarial, há equivalência com o que se passa nas empresas? Também defendemos que deve existir avaliação, mas o desempenho destes cargos não é avaliado diariamente de forma informal, e regularmente de forma formal, quando se procede nos diferentes órgãos da organização escola (pais e encarregados de educação, alunos, conselhos de turma, conselhos de diretores de turma, departamentos curriculares, conselho pedagógico, equipa de avaliação, direção, diretor, conselho geral, comunidade, inspeção) à análise dos resultados dos alunos como consequência das práticas?

A motivação com o trabalho pode ajudar a explicar porque algumas pessoas se sentem felizes no seu emprego. A motivação é uma força que impele para a ação, no sentido em que, quanto mais motivada está a pessoa, maior é o esforço que dedica à concretização dessa ação. Mas, quanto maior é a motivação, maior é a persistência para alcançar os objetivos desejados, mesmo perante adversidades – maior é o esforço, a dedicação e a perseverança para alcançar os objetivos. (Palma & Lopes, 2012, pp. 125-126)

3.4 Diretor de Turma

A família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu. (J. Alves & Leite, 2005, p. 5)

A primeira referência feita ao diretor de turma surgiu nos finais do século XIX com a nomenclatura “Diretor de Classe” e o objetivo de coordenar os professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos.

Atualmente, os diretores de turma são professores que estão integrados nas estruturas de gestão intermédia das escolas (Boavista & Sousa, 2013), refere que estes designados pelo diretor da escola de entre um dos professores da turma. A escolha inscreve-se “de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, p.3354). Nesse sentido, começa-se por lhes competir “coordenar o trabalho do conselho de turma” (Decreto-Lei n.º 37/2012, de 2 de julho, p. 3360), ao longo de um ciclo (Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho). Estes desempenham vários papéis relacionados com o bem-estar dos alunos, com sua efetiva aprendizagem e com a subjacente coordenação dos professores do conselho de turma com vista à qualidade das aprendizagens da turma e do aluno em particular. Enquanto gestor pedagógico, o diretor de turma faz a ligação escola-escola (professores da turma), família (encarregados de educação) como mediador e gestor de conflitos com vista à integração plena do aluno e a ligação escola-família-comunidade (Boavista & Sousa, 2013). Assim consideramos que este deve ser entendido como um gestor e um líder de relacionamentos interligados dos diferentes atores, designadamente entre alunos-professores, professores-professores, professores-escola e escola-família/comunidade.

O diretor de turma é o garante da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, é o representante da instituição para a família e comunidade, é o elemento mais conhecedor da realidade escolar e, por isso, o ator mais bem posicionado para promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias à escola (Castro, 1995).

No entanto, segundo Zenhas (2006), o perfil do diretor de turma sempre foi definido pelos normativos legais de forma incompleta e muito pouco clara, sendo, na maior parte deles, simplesmente omitido ou esquecido.

O diretor de turma, ao desempenhar o papel de líder intermédio, pela sua posição estratégica na ligação entre os principais atores educativos, assume um papel superviso inequívoco no inter-relacionamento entre os diferentes agentes educativos na comunidade. O exercício do seu cargo é determinante na organização escola (Boavista & Sousa, 2013), pois

deve equilibrar, como mediador, os vários agentes educativos, tendo como objetivo um ambiente apropriado ao desenvolvimento e formação do aluno, prevenindo possíveis desvios. O seu desempenho é circunscrito a três fatores: carga burocrática e administrativa (que limita a sua disponibilidade para ser supervisor e para um efetivo trabalho colaborativo), formação específica (formação em supervisão e outras consideradas necessárias ao seu desempenho) e perfil pessoal (empatia, cordialidade, assertividade, disponibilidade, capacidade de ouvir os outros sem juízos preconcebidos, entre outros).

A análise da legislação em vigor referente ao cargo de diretor de turma, cuja resenha dos aspetos mais relevantes se encontra no Anexo 4, permite ver que há tarefas em comum, nomeadamente as de carácter burocrático. E também, completando o que já foi constatado em cima, requer-se ao docente que exerce este cargo que sejam de preferência docentes profissionalizados e com experiência no desempenho do mesmo. Todavia, segundo o nosso ponto de vista, na prática organizativa das escolas existem muitas incongruências na designação deste cargo, salientando-se, entre outras, a necessidade de gerir os horários de acordo com as imposições superiores que, em nosso entender, atribuem maior ênfase a questões económicas em detrimento da qualidade do ensino. Não podemos deixar de realçar que, entre os cargos em estudo, o de diretor de turma é o único com duas horas de redução da componente letiva, Despacho normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho, ponto 4 do art. 10.º, [p.18966- (4)], o que consideramos insuficiente, mas pelo menos revela algum reconhecimento da exigência do cargo pela tutela.

Na promoção do sucesso educativo atribui-se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos. [p 18966-(2)]

Ao diretor de turma compete a coordenação das atividades do conselho de turma que se concretiza através da articulação e promoção da comunicação e de formas de trabalho colaborativo entre professores, alunos, pais e encarregados de educação. A outro nível, é-lhe exigido que coordene, adequadamente, e em colaboração com os restantes docentes do conselho de turma, atividades, conteúdos, estratégias, métodos de trabalho específicos a cada aluno e à situação concreta do grupo/turma, bem como o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter global e integrador. Acresce ao exercício deste cargo uma colossal carga de aspetos burocráticos na qual se integra a elaboração do Plano de Trabalho

da Turma (PTT) que devia ser particularmente responsável pela promoção de um bom ambiente educativo e pela adoção de medidas que conduzam à melhoria das condições de aprendizagem do aluno em particular e da turma na globalidade.

O PTT, que é da responsabilidade dos professores que compõem cada conselho de turma, é coordenado pelo diretor de turma. É um espaço por excelência para execução da articulação curricular, definição de estratégias adequadas à turma e à individualidade dos alunos. É um documento aberto e dinâmico que deve ser avaliado e reestruturado regularmente a fim de estar sempre de acordo com a realidade da turma. Contudo, este documento foi-se esvaziando do seu objetivo primordial transformando-se numa mera burocracia sem reflexo nas práticas.

Consideramos que as funções que deveriam ser mais relevantes no desempenho do diretor de turma são as de natureza supervisiva nas quais se destacam as relativas à coordenação do conselho de turma (são estes docentes que desenvolvem as competências necessárias ao progresso do aluno), às aprendizagens dos alunos e as respeitantes à relação com os pais e encarregados de educação. Os conselhos de turma são de grande relevância para melhorar as práticas pedagógicas e reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que todos os professores responsáveis pela turma estão neste órgão e são estes que melhor conhecem cada um e todos os alunos. Todavia, acaba por prevalecer o apego prioritário de cada professor ao grupo disciplinar/departamento com o qual mantém uma ligação profissional mais estreita e próxima (Martinho, 2015).

Ser diretor de turma é um desafio e este deve estar preparado (Boavista & Sousa, 2013) para uma ação concertada, com objetivos definidos e atribuição de responsabilidades e condições anteriormente determinadas. Muitas vantagens decorrem da ação dos diretores de turma, entre as quais damos destaque à capacidade de conduzir o grupo de modo a que aprenda a gerir as diferenças interpessoais e a aproveitar os ganhos coletivos decorrentes da divergência de opiniões, pois esta dinâmica requer a existência de competências especiais fundamentais à vivência num mundo global cheio de contradições. Ao tornar-se um colega do colega, à procura de resposta para questões comuns, o diretor de turma aumenta e faz aumentar o desenvolvimento profissional dos envolvidos e combate um problema que subsiste, o isolamento, um dos fatores que limita o desenvolvimento profissional, tornando-se um obstáculo à melhoria das práticas, das aprendizagens e, conseqüentemente, ao sucesso dos alunos. De igual modo, estando inseridos numa organização que se quer aprendente e, ao conservar este isolamento, a escola não evolui, não é eficaz, impedindo as necessárias mudanças para que acompanhe os tempos (Alves & Flores, citado por S. Almeida, 2012).

Concluimos desta análise que, apesar da relevância do diretor de turma na estrutura das escolas, a maioria ainda não percecionou a abrangência da sua influência e importância,

já que lhe competiria promover, mais diretamente, a qualidade das práticas pedagógicas, o que não se verifica. Segundo Boavista e Sousa (2013) “apesar de haver um enquadramento legislativo que lhes concede responsabilidades específicas na coordenação dos professores da turma, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização” (p. 82).

Embora o poder central lhe reconheça um papel importantíssimo nas estruturas de gestão intermédia, e em especial no papel conducente ao sucesso educativo, como podemos verificar no Programa Nacional para a Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE), mais uma vez a tutela não revela coerência entre a teoria e a prática pois, por exemplo, é-lhe pedido que exerça funções de supervisão, mas não lhe é solicitada, nem facultada, formação que o ajude no desempenho deste desiderato, nem lhe é aliviada a carga burocrática ou administrativa, não havendo suficiente redução de carga letiva nem redução de funções.

Muitas mais considerações haveria ainda a tecer que interferem no dia a dia do desempenho dos cargos em estudo e da qualidade do ensino, mas que são exógenas a este estudo. A título de exemplo, destacamos a existência de profissionais portadores de doenças limitativas e professores pouco competentes (desde os desmotivados, aos que estão à beira da reforma, aos que não têm vocação) que continuam dentro da organização a prejudicarem-se e a prejudicar o desempenho dos outros.

Contudo, não partilhamos da crítica que entende que esta situação se deve à falta de avaliação interna, porque só se pode dizer que são “maus” profissionais porque, de algum modo foram avaliados por elementos da comunidade educativa (diretor, colegas, alunos, pais/encarregados de educação, nalguns casos até por eles próprios).

3.5 Aspetos emergentes

A sociedade da informação e da comunicação vai emergindo como marca distintiva da nossa civilização conformando de forma decisiva a dimensão política, social, cultural e educativa, outorgando à informação o estatuto nuclear em todo o processo civilizacional. Em face das alterações a comunicação educativa vê-se revestida de novas responsabilidades, quando se confronta com a necessidade de discutir as grandes questões que no presente animam o debate entre educadores e professores e visam preparar a adaptação da escola à sociedade da informação e da comunicação. (Escola, 2005, p. 344)

Atendendo à análise anteriormente efetuada aos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma percebe-se que é imprescindível que a tutela reconheça claramente a importância da formação especializada, nomeadamente em supervisão, para que esta reverta na melhoria da qualidade educativa de forma mais fácil. Contudo, os normativos legais não reconhecem a formação especializada em supervisão como um requisito para o exercício do cargo de coordenador de ciclo e diretor de turma, nem sequer tal é mencionado. No nosso entendimento, este tipo de formação criaria conceções de educação e de escola mais apropriadas face à provisoriedade do conhecimento e da ação dos docentes, pelo que consideramos necessário o reconhecimento claro desta formação por todos os implicados no processo educativo. O conceito de supervisor aponta para a co-construção do conhecimento profissional dos professores, simultaneamente distanciada e presente, com validade para adotar as metodologias consentâneas à particularidade do seu contexto.

Como referido por Dias e Ribeiro (2015) “o supervisor desempenha um papel de modelo” devido à sua “vertente pessoal” e “vertente profissional” (p. 147).

Se quisermos listar ou circunscrever as competências exigidas para o desempenho eficaz dos cargos de gestão intermédia visados neste estudo, é oportuno ter presentes e clarificadas as competências intrínsecas que lhes são solicitadas a nível de comportamento, de capacidade de comunicação, de organização e de autoavaliação.

Conjuntamente com as características primárias mencionadas, emerge que o ambiente interno de uma escola (decisivo na qualidade das aprendizagens) pode ser, em larga medida, influenciado pelo modelo de supervisão adotado pelas estruturas de gestão intermédia, em particular pelo coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e pelos diretores de turma. A aspiração de um supervisor deve ser delinear novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (trabalho colaborativo), criando de conhecimento contextualizados, assumindo-se e comprometendo-se em garantir inovação que deverá estimular, criar, arriscar e experimentar, e praticar (ambiente positivo). Este conhecimento é, necessariamente, sistémico e holístico – contextual, organizacional, pessoal, comunicativo e ético. O conhecimento que emerge do trabalho colaborativo, da partilha, do ambiente positivo, com margem de tolerância ao erro, de uma forma articulada e progressiva, reconhecendo as diferenças e a consciencialização da sua importância introduz, garantidamente, melhorias na educação.

A nível de comportamento destacamos: a sensibilidade perante os valores e posturas do grupo; o reconhecimento das suas necessidades; a capacidade de saber ouvir as opiniões dos vários elementos e de valorizar o contributo de cada um.

Quanto à capacidade de comunicação, salientamos a definição e atuação sistemática nos canais de comunicação estabelecidos no grupo com o intuito de averiguar se todos os elementos compreendem os conteúdos de eventuais decisões e o porquê das mesmas.

A capacidade de organização obriga à interação do grupo/trabalho colaborativo quanto à definição de metas, à atribuição de responsabilidades e à individualização de estratégias (posterior partilha) que permitam a resolução de problemas.

Relativamente à capacidade de autoavaliação, destacamos, entre outras, a consciência das motivações (autorreflexão, reflexão) e o nível de aceitação expresso pelos elementos do grupo.

A influência da formação especializada em supervisão na promoção da qualidade da educação ainda pode ser objeto de alguma divergência, mas nós contestamos com as potencialidades de que se reveste no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Alonso (1998), diz-nos que

a supervisão em contextos de formação contínua deve ser desenvolvida numa perspetiva de «colaboração organizacionalmente induzida» a partir de dentro, única forma que propicia o envolvimento ativo e autónomo dos professores no processo de supervisão. (p. 225)

Mais do que das funções, das competências ou dos papéis a desempenhar, é das pessoas e das relações interpessoais (ambiente positivo) que dependem as formas de participação. Para Medina (1998), “o trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento” (p. 31). Pelo referido, pode concluir-se da complexidade que está inerente ao perfil dos docentes que exercem os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretor de turma, pois a sua ação formal pode encontrar-se estatuída, mas o espaço da personalidade tem de permanecer em aberto.

Aprofundando a importância da dimensão pessoa no desempenho destes cargos segundo os estudos de Damásio (2000), as emoções estão ligadas “às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter” (p. 55). Compartilhamos ainda, a importância do “conhecimento de si”, procurando não perder de vista que

é através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente. Mas o impacto completo e duradouro dos sentimentos exige também a consciência, pois só com o

advento do sentido do si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta. (Damásio, 2000, p. 56)

No quadro teórico da supervisão é relevante a dimensão dos afetos e das emoções, isto é, o autoconhecimento do professor como um dos conhecimentos profissionais (Damásio, 2017; Elbaz, 1988; Sá-Chaves, 2000a). Segundo Pinheiro (2005),

interessa igualmente compreender as questões de cultura na sua dimensão comunicativa/discursiva, ideológica (crenças e concepções) e pragmática (relações de poder e de autoridade afetadas pelo esquema organizacional adotado). É, pois, urgente que usemos pensar a aprendizagem (pessoal, profissional, organizacional) como um processo – complexo e inacabado – que nos conduza à realização pessoal, dando uma resposta de qualidade às necessidades da sociedade, uma vez que a Escola, enquanto organização aprendente, é constituída por um “tecido vivo” capaz desse nome. (p. 72)

Para Senge, as organizações aprendentes são aquelas em que “os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (citado por Bolívar, 1997, pp. 83-84). Para esse fim importa adotar um pensamento sistémico que permita ter em conta a causa da complexidade dos problemas para que possam ter uma solução perdurável (Senge, 1992).

Bolívar (1997), refletindo sobre a escola aprendente, mostra, com base em autores como Argyris e Schön, Garvin, Lewitt e March, e Senge, algumas definições que nos possibilitam compreender as características das organizações aprendentes, das quais destacamos:

- A aprendizagem organizacional é o processo pelo qual uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, competências, comportamentos e valores;
- As organizações são vistas como contextos de aprendizagem para recolherem deduções do historial das rotinas que orientam a sua ação;
- Uma organização aprendente expande-se no conhecimento para criar no futuro respostas adequadas às necessidades que lhe são impostas mais tarde. São organizações capazes de ultrapassar as dificuldades, identificar os problemas e criar novas oportunidades;
- Uma organização escola deverá ser constituída por um grupo de pessoas com metas comuns (incluindo os objetivos pessoais), com um compromisso conjunto de rever periodicamente os valores das referidas metas, modificá-las e desenvolver

continuamente modos mais efetivos e eficientes para as atingir (desenvolvimento pessoal e profissional).

Deste conjunto de definições surgem saberes e competências de que a escola, enquanto organização aprendente, necessita para a resolução eficaz dos seus problemas. Salientamos, assim, a determinante influência que o exercício dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e de diretores de turma possuem neste contexto, destacando, igualmente, a importância que assume a supervisão, o trabalho colaborativo e o ambiente positivo, entre os diferentes atores da comunidade educativa. O *continuum* de aprendizagem e de reflexão conjunta sobre a qualidade das aprendizagens/respostas impostas pela sociedade destacam-se como forças impulsionadoras de uma organização que construindo a mudança, constrói o futuro.

3.6 Avaliação de desempenho docente

Entendemos esclarecer que o sistema de avaliação de docentes não foi alvo de estudo em profundidade neste estudo, apenas foi nosso objetivo, neste estudo, verificar se o mesmo interfere no dia a dia dos professores e das suas práticas.

Contudo, de forma a contextualizar este sistema de avaliação, procedemos a uma breve resenha histórica pós 25 de abril de 1974.

O modelo de avaliação de desempenho de docentes que hoje existe, começou, e tem vindo a sofrer modificações, desde o 25 de Abril de 1974. Até 1986 era apenas de carácter administrativo sendo atribuída ao docente a classificação de “Bom” desde que não tivesse nenhum processo disciplinar. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº46/86, de 14 de outubro (capítulo IV, artigo 36.º), inaugura-se uma nova fase, que liga a avaliação do desempenho docente, à qualidade do ensino:

A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. (p. 3076)

Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 139-A/1990, de 28 de abril, a avaliação de desempenho docente passou a ser “Satisfaz” para todos os docentes desde que não houvesse um deficiente relacionamento com os alunos, a recusa de cargos pedagógicos e se tivesse concluído a formação contínua prevista na lei. A nota era atribuída pelo órgão de gestão da escola, mediante a apresentação de um relatório crítico elaborado

pelo docente, referente à atividade desenvolvida. A partir de 1998 com a publicação do Decreto-Lei nº1/1998, de 2 de janeiro, a atribuição de “Bom” e “Muito Bom” previa a apresentação de um requerimento do candidato a apreciar pela comissão de avaliação do conselho pedagógico. Para a atribuição “Não Satisfaz”, “Bom” ou “Muito Bom” havia necessidade de recorrer a um elemento externo à escola, de reconhecido mérito. A avaliação da prática docente passou a efetuar-se através de um documento de reflexão crítica do desempenho.

Com o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, procedeu-se à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Este Decreto-Lei menciona no seu preâmbulo ser indispensável estabelecer “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva” como “condição essencial para a dignificação docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores” (p. 502).

O artigo 40.º refere ainda que a avaliação de desempenho dos professores “visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (p. 508).

No artigo 42.º, ponto 2, podemos ler que

A avaliação do desempenho concretiza-se nas seguintes dimensões:

- a) Vertente profissional e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. (p. 509)

O relatório de autoavaliação que o professor tinha que apresentar contemplava os seguintes itens:

- a) Prática letiva;
- b) Atividades promovidas (plano anual de atividades);
- c) Análise dos resultados obtidos (face às metas fixadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada);
- d) Contributo individual para os objetivos e metas fixados no projeto educativo do agrupamento ou escola não agrupada;
- e) Formação realizada e seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Esta avaliação tem de contemplar os objetivos individuais previamente acordados entre o avaliado e os avaliadores através da apresentação, por parte do avaliado, de um

documento no início do período de avaliação onde constam os objetivos que se propõe atingir. O grau de cumprimento desses objetivos é referência essencial para a classificação atribuída. No final do período de avaliação, o docente entrega o seu documento de autoavaliação.

São intervenientes neste processo de avaliação: avaliado; avaliadores; comissão de coordenação de avaliação de desempenho e, eventualmente, encarregados de educação.

O artigo 45.º, no seu ponto 1, refere que a avaliação realizada pelo coordenador do departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- a) Preparação e organização das atividades letivas;
- b) Realização das atividades letivas;
- c) Relação pedagógica com os alunos;
- d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. (p. 510)

No artigo 45.º, ponto 2, é referido que para a avaliação efetuada pelo órgão de direção executiva os indicadores de classificação ponderam o seguinte:

- a) Nível de assiduidade;
- b) Serviço distribuído;
- c) Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo;
- d) Participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projetos conjuntos de melhoria da atividade didática dos resultados das aprendizagens;
- e) Ações de formação contínua concluídas;
- f) Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;
- g) Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação;
- h) Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente e nos termos a definir no regulamento interno da escola. (p. 510)

O artigo 46.º, no seu ponto 2, refere que

o resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações obtidas em cada uma das fichas de avaliação e é expresso nas seguintes menções qualitativas:

- Excelente – correspondendo a avaliação final de 9 a 10 valores;
- Muito bom – de 8 a 8,9 valores;
- Bom – de 6,5 a 7,9 valores;

Regular – de 5 a 6,4 valores;
Insuficiente – de 1 a 4,9 valores. (p. 511)

As menções qualitativas referidas correspondem ao grau de cumprimento dos objetivos fixados.

O artigo 46.º, no seu ponto 3, estabelece a aplicação de quotas, o que inviabiliza a atribuição de menções “Muito Bom” e “Excelente” a alguns professores cujo mérito foi reconhecido:

Por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da Administração Pública são fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito bom e Excelente, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas as quais terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola. (p. 511)

O processo fica concluído com a entrevista entre avaliadores e avaliado para dar conhecimento da proposta de avaliação e facultar um momento conjunto de apreciação do resultado.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, no seu preâmbulo, alude aos mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente a avaliação dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respetiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes sobre o sistema de classificação. (p. 226)

Tendo em conta o Estatuto da Carreira Docente e o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, as escolas devem continuar os procedimentos necessários à avaliação.

Em 23 de junho de 2010 é dada nova redação ao Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, através do Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, e substituído o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho, enquadrando e regulamentando um novo modelo de avaliação. O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, vem proceder a alterações ao sistema de avaliação de desempenho docente que

visam assim clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação, tendo em consideração os princípios e objetivos subjacentes à

avaliação do desempenho dos trabalhadores da Administração Pública, bem como as recomendações efetuadas pelo conselho científico para a avaliação de professores e pela OCDE. (p. 2238)

Mantendo-nos no preâmbulo deste Decreto Regulamentar constatamos que

a avaliação de desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Por outro lado, a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação. (p. 2238)

Com este decreto continua a haver limitações de acesso às menções de “Muito Bom” e de “Excelente” através de quotas.

A 1 de janeiro de 2011, a progressão na carreira ficou congelada, situação que se manteve até 31 de dezembro 2017.

Consideramos que a partir daquele momento o sistema de avaliação entrou em estado vegetativo, pois deixou de contribuir para a progressão na carreira como era um dos seus objetivos. Por tal, não procedemos à análise dos normativos legais relativos à avaliação até à atualidade, embora citemos um excerto do preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, por evidenciar que a tutela tem noção das dificuldades que este sistema de avaliação gerou nas escolas: “potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa, ...” (p. 855).

Cabe, portanto, salientar que não é de admirar que muitos professores tenham visto neste modelo um fator de divisão dos docentes, pois enquanto uns consideravam que era uma forma de progredir na carreira mais rapidamente (professores com menção de “Muito Bom”, “Excelente”), outros entenderam que o sistema não era justo pois não valorizava o trabalho na globalidade e, mais grave ainda, pela atribuição de quotas para a avaliação de “Muito Bom” e “Excelente” nem todos os que obtinham essa menção por mérito podiam ser contemplados com ela, tendo a nota que baixar para o “Bom”. Esta situação criou grandes conflitos e desentendimentos não só entre avaliadores e avaliados, como entre colegas, gerando um mau ambiente de escola, que ainda hoje, nalguns casos, não foi recuperado. Assim, percebe-se que a avaliação do desempenho docente “tem suscitado vários debates e opiniões divergentes, não pela sua pertinência e validade pedagógica, mas sim, pelo “mal-

estar” criado no seio da classe docente, dada a forma como tem sido implementada.” (Dias & Ribeiro, 2015, p.127).

Também nessa ideia de conflito entre docentes, Silva, Machado, e Leite (2014) entendem que os princípios da supervisão e as da avaliação acabam por ser dispares, e se a avaliação visa formular juízos que estão na base na progressão da carreira, é perceptível que nesse âmbito a participação dos intervenientes, supervisor e supervisionado, não é igual, nem a forma como estes a percebem. Esse ambiente de desconforto, patente em muitas escolas, é ainda ditado pela dificuldade de relacionamento que se observa entre os diversos atores (Marchão, 2011) especialmente quando em situações destas. No nosso entendimento, se todos os avaliadores tivessem formação em supervisão, dominando os pressupostos que defendemos, teria sido possível a implementação da avaliação de docentes de uma forma menos conturbada, tanto mais que os normativos indicavam que os avaliadores eram supervisores, o que na prática não aconteceu.

O ambiente de trabalho na organização escola não é algo de somenos importância, pois dependendo desse ambiente, uma escola será mais ou menos aberta à mudança e ao sucesso educativo, cumprimento primordial da sua função.

Os avaliadores estão no centro desta problemática, visto que os avaliados entendem que a maioria dos avaliadores não reúne as competências necessárias para desempenhar essa função. Ideia que, segundo D. Fernandes (2008), é bem possível.

Entretanto, como a progressão da carreira ficou congelada, mesmo os que eram a favor do sistema de avaliação ficaram contra ele por se ter esvaziado do seu objetivo.

Ficou, ainda, a ideia de que a avaliação dificultou a progressão da carreira tendo sido ligada a uma forma de impedir a progressão (por via das quotas). Concomitantemente também deixou de contribuir para o seu objetivo primordial, a melhoria das práticas pedagógicas.

D. Fernandes (2008) admite que a pouca aceitação dos professores a este modelo de avaliação de desempenho está na base do insucesso. Refere, também, que avaliadores e avaliados têm que ter presentes alguns fatores, tais como: transparência (devem ser estabelecidos critérios simples, claros e relevantes desde o início do processo); objeto (melhoria das práticas pedagógicas assente no desenvolvimento pessoal e profissional); avaliadores (credíveis e com competência reconhecida pelo avaliado); simplicidade (processo simples, mas não simplificado); credibilidade (avaliação de qualidade, para poder ser válida); utilidade (contribuir para a qualidade da organização escola e da aprendizagem); participação (participação informada de todos os intervenientes no processo); ética (eticamente irrepreensível).

Todavia, nem tudo correu mal com a implementação deste sistema, também se verificaram alguns aspetos positivos, como o surgimento de troca de ideias e a oportunidade de refletir sobre as práticas letivas.

É nosso entender que é essencial desenvolver um sistema de avaliação válido, credível e estável, que reconheça o mérito de todos para que a comunidade e a sociedade também o possa reconhecer.

3.7 Formação

Os conteúdos disciplinares, os conhecimentos, as atividades a desenvolver, as estratégias, os meios e os materiais de ensino-aprendizagem, ainda que sejam muito importantes e não devam, de forma alguma, ser descurados, não são os mais determinantes para desenvolver a dinâmica de mudança que se torna cada vez mais premente e urgente na nova sociedade que terá de ser mais reflexiva e dialogante, em que os cidadãos na sua grande maioria, não apenas alguns, serão induzidos e, em certa medida, forçados a aprender a pensar, a desenvolver elevadas capacidades de adaptação e de reconversão que lhes possibilitem fazer frente aos problemas que a vida lhes irá certamente colocar dos modos mais variados e imprevistos. (Tavares, 1996, p. 24)

O professor deve ser um profissional no pleno exercício da sua autonomia, com capacidade para se desenvolver como participante ativo e crítico, empenhado e consciente em ambientes educativos (Raya, Lamb, & Vieira, 2007).

Nos anos sessenta e setenta a formação estava ligada à noção de treino e teve uma grande influência na formação de professores através de ações pontuais e de atualização a que se chamava “reciclagem”. A esta visão simplista e tradicional seguiu-se um novo entendimento de formação que veiculava uma ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001, 2005; Fullan & Hargreaves, 1992;

García, 2013) numa linha de desenvolvimento em *continuum* bem afastada da noção de complementaridade da formação inicial (García, 2013). É necessário, ainda, ter em conta que

numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, onde abundam as situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia. (M. Fernandes, 2000, p. 24)

Em 1991, Nóvoa, afirma que “após a formação inicial (anos 70) e a profissionalização (anos 80), chegou a vez de a formação contínua (anos 90) ocupar a ribalta do debate educativo em Portugal” (p. 19). No ano seguinte, 1992, a formação de professores é vista pelo mesmo autor como a interseção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, e surgiu, então, a noção de uma formação contínua centralizada na investigação e na reflexão. Para além disso, Nóvoa (1992) alerta para o facto de

a formação contínua de professores ter ignorado sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se», por outro lado, não tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas”, impedindo que “a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente. (Nóvoa, p. 24)

Assim “falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (Nóvoa, 1992, p. 29). Também Leite (2001) refere que “as mudanças têm mais probabilidades de acontecer quando as escolas se tornam “instituições inteligentes” e que “a melhoria educacional está relacionada com o desenvolvimento dos professores na investigação sobre os processos concretos de desenvolvimento do currículo” (pp. 2-3).

Uma “escola curricularmente inteligente” é uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social” (Leite, 2003, p. 124). Assim, a escola

desenvolve processos de autoanálise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação. (Leite, 2001, p. 5)

António Nóvoa (1992) reforça o sentido desta ideia quando diz que

a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (p. 25)

Tendo em conta o supracitado, podemos constatar que as céleres mudanças da sociedade exigem um olhar mais cuidado sobre a formação que é disponibilizada, pois encontra-se aquém do desejável.

Refletindo, verificamos que as profissões que vão existir num futuro próximo hoje ainda não estão definidas, mas os indivíduos que as irão desempenhar são os que já nasceram, logo, não nos é difícil entender que é crucial dotá-los de competências para estarem aptos a fazer o que, posteriormente, for delineado como necessário.

Hargreaves (2003) diz-nos que o ensino é uma profissão paradoxal. Espera-se que o professor seja capaz de construir comunidades de aprendizagem, sociedade do conhecimento, da informação, que desenvolva competências conducentes à inovação, à flexibilização, fundamentais ao socioeconómico; mas, ao mesmo tempo, espera-se que ele seja um fator de intervenção, resolvendo os problemas que a sociedade do conhecimento cria: perda do sentido de pertença à comunidade, aumento do desequilíbrio entre ricos e pobres. É neste paradoxo que o professor como profissional se tem de desenvolver, devendo estar plenamente consciencializado dos problemas que o rodeiam e optar pelo trabalho colaborativo com base na reflexão e na partilha para que possa dar respostas adequadas ao contexto em que está integrado. Por este facto, consideramos que é da maior importância o desenvolvimento pessoal e profissional, contínuo e permanente, nomeadamente através de formação centrada na escola.

A formação exigida pela sociedade em constante mutação obriga a um desenvolvimento pessoal e profissional permanente e contínuo que, em nosso entender, deverá ter por base o conceito de supervisão anteriormente defendido, com a existência de autorreflexão, reflexão partilhada num ambiente positivo de colaboração, partilha, tolerância ao erro, criatividade, inovação, resposta às necessidades de uma organização aprendente, colegialidade. Esta deverá acompanhar todo o percurso profissional do docente devendo mesmo ser, obrigatória no desempenho de cargos de gestão intermédia, de modo especial aqueles que servem de base ao nosso estudo. Ao realizar-se no seio do grupo de colegas, a supervisão torna-se um dos elementos indispensáveis à mudança pois, com a ajuda de um

colega supervisor no contexto do grupo de disciplina, de turma e/ou de escola, esta adquire a dimensão que defendemos.

Este processo exige que o professor se envolva, se sinta verdadeiramente responsável, com poder para arriscar na inovação, tomando decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida (J. L. Gonçalves & D. Gonçalves, 2010). A consciência da necessidade de mudança e de conseqüente formação não deve ser imposta pelo exterior, antes pelo contrário, deve ser uma descoberta própria, que lhe permitirá construir e desenvolver novos percursos adaptados à sua realidade.

Decidir é um sintoma de emancipação, é caracterizador de um espírito inquieto na procura da liberdade que a sua autonomia concretiza ao fazer-se sujeito da própria história.

Posicionamento contrário ao da escola burocrática que limita a ação dos atores educativos a simples cumpridores de regras, manipulados e submissos às relações de poder dominantes. (Carvalho, 2017, p. 42)

A escola é uma organização onde não devem existir cânones ou soluções pré-formatadas, é necessário que a comunidade educativa seja capaz de lidar com os novos problemas e com a complexidade e imprevisibilidade das realidades, tentando encontrar as soluções adequadas à realidade do contexto. Não se podem resolver novos problemas com soluções do passado ou, pior ainda, esperar que “alguém” os resolva. O conhecimento construído de forma colegial surge intrinsecamente ligado à conceção de formação centrada na escola, isto é, a uma formação vocacionada para a resolução dos problemas inerentes à ecologia singular dos contextos (Portugal, 1992).

Sem querermos cair em simplismos reducionistas, podemos dizer que a existência se vai fazendo à custa de decisões que, ora tomamos, ora deixamos de tomar, como se enquanto seres sociais não possamos deixar de decidir. E somos grandemente afetados por essas decisões mesmo quando não é uma atitude própria, mas concretizada por outros que executam em nosso nome pelo poder que lhes é conferido. O risco que é inerente à decisão supõe a existência de um desagradável peso que muitos preferem não suportar. (Carvalho, 2017, p. 13)

O Estado, como instituição poderosa capaz de resolver “tudo”, é um mito, pois o modelo de sociedade para o qual foi criado já não existe.

Conforme Day (2001), o ensino impõe

que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma

como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação. (p. 16)

Ao longo da sua vida profissional, é previsível que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001, p. 16).

Para J. A. Gonçalves (2000) torna-se necessário

um processo de formação ao longo da vida que dê resposta consentânea às necessidades específicas de cada momento do seu “vivido” como professores, que lhes possibilite a (re)construção, de forma continuada, do seu conhecimento profissional, ao mesmo tempo que promove a sua capacidade de reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que não é apenas de natureza cognitiva, mas que, tal como o próprio ensino, exige um empenhamento emocional. (p. 95)

A comunidade escolar tem mais poder do que imagina, há que tomar consciência e agir. Está especialmente na mão dos professores pretender e implementar a mudança e entendê-la como uma etapa do seu desenvolvimento profissional. É mais importante que estes saibam claramente qual o caminho a seguir, do que andar perdidos a gastar energia sem chegar a lado nenhum. É pertinente que os professores se comecem a preocupar rapidamente com a preparação dos seus alunos para a vida, inserida num mundo globalizado e em permanente transformação.

Para Day (2001),

há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula. (p. 213)

Tendo em conta a legislação em vigor relativa à formação contínua de professores, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, estabelece no seu preâmbulo

um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. (pág. 1286)

Ainda se pode ler, no seu artigo 3.º:

A formação contínua dos docentes baseia-se nos seguintes princípios:

- a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) Autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;
- f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa. (pág. 1287)

Em contexto de formação contínua, centrada na escola, a supervisão, atuando de dentro para fora, e colocando o seu enfoque na observação e reflexão sobre o próprio ensino e sobre a colaboração e entreajuda, possibilita ao professor a tomada de consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adequação da escola ao mundo em transformação permanente. Com efeito, desenvolve-lhe a capacidade de se interrogar “sobre o quê”, o “como” e o “porquê” do que acontece, isto é, contribui para a sua evolução facilitando a mudança e a inovação nas práticas pedagógicas e na própria escola. Neste sentido, o professor pode e deve propor a formação que entenda adequada à resolução de problemas e ao seu desenvolvimento profissional.

Aos centros de formação compete, entre outras funções, e de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), promover a realização de ações de formação de acordo com as necessidades identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação. A partir destes elementos, o centro de formação deve elaborar o plano de formação anual que apresenta aos professores/escolas.

Todavia, efetuando uma análise do plano de formação do Centro de Formação e Associação de Escolas (CFAE) – quatro concelhos (Anexo 3) –, que abrange as escolas em estudo, constata-se que, na prática, a formação oferecida não parece corresponder às necessidades efetivas dos docentes, da especificidade do contexto escolar e das exigências preconizadas. A formação disponibilizada surge, assim, como um conjunto pouco articulado e sem uma perspetiva global, traduzindo-se numa oferta que, em nosso entender, não responde às necessidades reais de formação. Por um lado, os CFAE deveriam responder às necessidades de formação das escolas, mas verifica-se que estas, na maioria dos casos, têm dificuldade em perspetivar e definir um pacote de formação de acordo com as necessidades

dos seus docentes. Por outro lado, a oferta disponibilizada pelos centros de formação deveria distinguir, claramente, o que é oferta de formação contínua (função primordial dos CFAE) do que é formação cultural, pessoal ou de outro tipo que, embora necessária e profícua, não deverá ser entendida como prioridade dos centros de formação. Por isso, muitas vezes, o plano de formação apresenta-se como uma mera listagem de ações, que nos leva a questionar a mais-valia que acrescenta ao processo educativo e, se nada acrescenta, não deveria estar no seu domínio.

No nosso entender, as escolas e/ou CFAE, além de diagnosticar necessidades, devem definir prioridades e escolher modalidades de formação que deem resposta aos projetos educativos das escolas associadas. O plano de formação dos centros de formação deveria ser aglutinador dos diferentes projetos oferecendo uma resposta conjunta aos problemas diagnosticados pelas diferentes comunidades educativas que representam. Contudo, não podemos deixar de destacar que estes mesmos centros se debatem com graves dificuldades financeiras, estando por esse motivo impedidos de promover as ações solicitadas pelas diferentes unidades orgânicas. A este problema, crescem outros de carácter burocrático relacionados com a acreditação das ações necessárias para dar provisão ao solicitado pelos professores/escolas.

Nestes últimos anos, foi uma mais-valia a possibilidade da deslocalização do processo formativo para o interior da escola, o que significa um reforço da formação baseada nas práticas profissionais e ter um professor de cada unidade orgânica (membro da Secção de Formação e Monitorização da Comissão Pedagógica do Centro de Formação Associação de Escolas) a integrar uma assembleia do CFAE onde deve comunicar as necessidades de formação.

É necessário que a oferta de formação contínua seja adequada para poder alterar as perceções pouco abonatórias existentes sobre a mesma. É preciso terminar “o divórcio entre os centros e as escolas que as impediu de se tornarem polos de formação e limitou drasticamente o eventual impacto de formação na mudança da cultura organizacional da escola” (M. Estrela, 2003, p. 59). É urgente que a formação contínua assuma como objeto preferencial os atos profissionais dos professores recorrendo a modalidades formativas que possam atribuir o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projetos aí desenvolvidos.

As comunidades educativas devem, a partir destes pressupostos, organizar os seus planos globais de formação e definir as modalidades formativas que favoreçam a formação centrada na vida escolar e nas práticas profissionais, assumindo como finalidade a melhoria da qualidade dos serviços prestados, quer a nível educativo e das aprendizagens, quer a nível da interação da escola com a comunidade.

Mais uma vez, referimos que deve ser exigida outra postura aos centros de formação, mas devem também ser-lhes fornecidos os meios para tal. Temos, como exemplo, o Plano Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) a aplicar nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, em que, nas cinco medidas que cada escola podia apresentar, se deveria solicitar a formação necessária para atingir as metas a que a escola se propunha. Se algo foi feito no primeiro ano do projeto, deveu-se, como habitualmente, à boa vontade dos professores. Entendemos que a formação, de alguma forma, passou para segundo plano na maioria das escolas por não responder às necessidades dos docentes.

É nosso entender, ainda, que as modalidades de formação a privilegiar deverão ser os círculos de estudos, as oficinas de formação, os projetos e os estágios, em detrimento das modalidades de seminário, de curso ou módulo de formação, uma vez que o formando não pode ser entendido apenas como o objeto da formação, mas como parte interveniente e ativa, permitindo uma articulação entre o ato de formar e de ser formado (Instituto de Estudos Sociais e Económicos [IESE], 2005).

Para melhorar o desenvolvimento profissional do professor, J. Lopes e Silva (2011), apontam alguns princípios:

- Coerência;
- Relacionamentos fortes;
- Normas de conduta e desempenho;
- Currículo alicerçado;
- Alargamento das experiências práticas;
- Abordagem baseada na investigação ação;
- Parcerias entre universidades e as escolas;
- Estratégias explícitas;
- Avaliação baseada em padrões profissionais. (p. 20)

A investigação também nos diz que o desenvolvimento profissional é fundamental, mas não se traduz diretamente em ganhos para os alunos. Consideram os autores supra referidos que um professor eficaz é aquele que improvisa, testa o seu ensino, tem “paixão” pelo ensino e pela aprendizagem, cria laços afetivos com os seus alunos, acredita que estes são capazes e partilha com eles os sucessos atingidos, desafia-os a pensar, propõe-lhes formas de trabalhar diferenciadas, gera na sala de aula um ambiente positivo simultaneamente exigente e cativante que permite ter o respeito dos seus alunos, domina largamente os conteúdos e tem um entendimento aprofundado do seu ensino e do efeito da aprendizagem deste nos seus alunos.

É nossa opinião que se os professores fossem ouvidos nas suas necessidades de formação se sentiriam mais implicados nas escolhas/decisões tomadas pela escola e pelos CFAE, tendo como consequência uma maior implicação e sentido de pertença, o que acabaria com a sensação de frequentar ações de formação desnecessárias ao seu desenvolvimento profissional. Ao sentirem-se ouvidos, e ao ter resposta às suas necessidades, certamente os professores se sentiriam, também, mais compelidos a colaborar nas propostas dessas ações. Esta dinâmica de ação/reação traria as mais-valias necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, razão prioritária da existência das ações de formação contínua.

Isto implica, claramente, a verificação de alguns pressupostos básicos, designadamente no que concerne:

- À problematização, na realidade da comunidade educativa, dos deveres e papéis profissionais do professor e identificação dos problemas sentidos nas diferentes comunidades escolares;

- À assunção, por parte dos professores, da necessidade de trabalhar em grupo e da partilha de experiências entre os participantes;

- Ao reconhecimento da necessidade de aprofundamento teórico dos temas tratados nos contextos experimental, reflexivo e de investigação-ação;

- À definição de metodologias de avaliação dos projetos.

Em nosso entender, um modelo de formação que assente nos pressupostos atrás enunciados, é o que trará mais-valias, ou seja, melhores resultados na formação dos docentes, considerados como profissionais integrados numa realidade escolar concreta, irrepetível noutros lugares e ligada aos projetos educativos das escolas enquanto organizações autónomas.

Afastada deste rumo assistiremos ao definhar da escola e não poderemos esquecer que o declínio da escola é sintoma, indício de um empobrecimento ou de um acentuado definhamento dos homens. Tal acontece sempre que por detrás do professor já não se perfila o homem, mas antes ficou em seu lugar alguém que se deixou apagar em nome de uma entidade abstrata que tem como função receber e acumular dados, em vez da nobre preocupação em ser ele próprio, tornar-se pessoa, consciência livre em estreita relação com outros. (Escola, 2005, p. 351).

4. Metodologia

Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 120-121)

Na sociedade atual, a escola concebe-se como uma organização incumbida de desenvolver no seu seio estratégias que a façam “prosperar”, à semelhança de outras organizações, sem, contudo, reprimir as especificidades que a consagram como uma conquista e um bem coletivo.

Nesta linha, pretende-se com este estudo compreender a mais-valia da supervisão e das lideranças intermédias na transformação das práticas letivas.

Terminado o referencial teórico que constitui este estudo, após termos descrito a justificação da nossa investigação, iremos apresentar neste capítulo as opções metodológicas, os motivos que levaram à seleção dos participantes, a estratégia de investigação, as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

A metodologia adotada no desenvolvimento desta investigação fundamentou-se em critérios que possibilitassem, de uma forma coerente e sustentada, atingir os objetivos definidos. Considerando que as finalidades do estudo intersejam o campo da compreensão do fenómeno estudado com o seu contexto, entendemos que existe necessidade de utilizar abordagens qualitativas sem qualquer preocupação de estabelecer generalizações.

4.1 Desenho metodológico da investigação

Não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos. É também preciso definir bem o que se observa, circunscrever o campo de análises empíricas nos espaços, geográfico, social e no tempo. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 157)

Uma opção metodológica tem de refletir a natureza do estudo e o tipo de informação que deseja alcançar para poder selecionar adequadamente procedimentos com vista à obtenção de conhecimentos sobre uma determinada realidade.

Sabendo-se que as ações das pessoas estão impregnadas de subjetividade por serem construídas sobre relações que se estabelecem entre os sujeitos, e que as mesmas são influenciadas pelo contexto onde se desenvolvem, considerámos ser o paradigma interpretativo aquele que melhor nos permitiria compreender o modo como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que estão envolvidos. Naturalista, já que é direcionado a contextos reais.

Não esquecendo que temos como objetivo com este estudo a compreensão do fenómeno estudado dentro do seu contexto (“A mais-valia da supervisão e das lideranças intermédias na transformação das práticas letivas”), adotámos para o efeito uma metodologia de natureza fundamentalmente qualitativa – *estudo de caso*, por considerarmos que o estudo individual e específico do problema, dentro da realidade de um mesmo contexto, permite contextualizar e viabilizar esta opção.

Na opinião de Yin (2005),

os estudos de caso representam a estratégia a seguir quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p. 19).

Ainda segundo o autor, um estudo de caso com qualidade deverá incorporar “ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou” (Yin, 2005, p. 109).

Segundo Sousa (2005),

o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural. (pp. 137-138)

Também para Bell (2008), o estudo de caso é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância, pois “tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (p. 23).

Apontamos outras razões que nos levaram a recorrer ao estudo de caso de natureza comparativa: um maior conhecimento do comportamento e experiência humanos num ambiente de trabalho específico, a escola; obtenção de uma visão holística do caso, através da compreensão da informação recolhida; porque se acredita que práticas e conceções dos professores são fortemente influenciadas pelos contextos nos quais ocorrem; porque nos interessa ainda, neste estudo, apresentar os dados de uma forma mais descritiva e interpretativa para melhor compreendermos as conceções dos professores sobre supervisão e influência das lideranças intermédias nas práticas letivas.

Trata-se, como referem Bogdan e Biklen (1994), de um estudo de natureza qualitativa, onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, sendo o objetivo do investigador o de compreender com pormenor o que pensam os professores inseridos nesses contextos e como desenvolvem os seus quadros de referência. Temos presente que, num estudo de caso, o investigador é o principal instrumento de recolha, tratamento e análise de dados.

Também para A. Estrela (1994), o recurso a uma metodologia qualitativa exige do investigador qualidades como treino e manejo de uma grande diversidade de técnicas e organização estruturada do processo metodológico, comportando a seleção de técnicas e instrumentos adequados ao objeto de estudo e a sua ordenação sequencial pertinente, que configuram modelos específicos de investigação e tratamento de dados complexos sobre os quais se constrói, finalmente, a indução das conclusões particulares.

Segundo Freixo (2011), uma investigação qualitativa tem como objetivo “descrever ou interpretar mais do que avaliar” (p. 146). O uso desta metodologia possibilita-nos compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências uma vez que enfatiza “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Logo, não foi preocupação nossa generalizar os resultados ou validar teorias, mas sim compreender o contexto real onde decorreu o nosso estudo e dar sentido à investigação.

Procura-se assim que o nosso estudo se baseie em métodos qualitativos que “privilegiam a compreensão das complexas inter-relações de tudo o que existe” (Stake, 2007, p. 23).

Bell (2008) afirma que

os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão,

em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa. (p. 19-20)

Consideramos que a escolha de uma metodologia de investigação implica que o investigador tenha a noção do que pretende estudar e do conhecimento que pretende construir, tendo em conta a realidade envolvente. Segundo Pardal e Correia (1995) os “métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente à intencionalidade, enquadram com relação à teoria, o plano de trabalho de investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos técnicos de recolha de informação sobre o objeto do estudo” (p. 7).

Como já brevemente indicado, as metodologias utilizadas neste estudo inseriram-se num tipo de investigação qualitativa e comparativa, pautando-se pela reconcetualização paradigmática de matriz investigativa/reflexiva, construtiva e ecológica. Destaca-se o conhecimento entendido como um projeto de vida, dinâmico, inacabado e como um processo de desenvolvimento pessoal, ou seja, como um construir-se para formar e ajudar outros nas construções dos seus percursos, não podendo, obviamente, ser algo *standard* e de “tamanho único”.

Nunca perdendo de vista o objeto que queremos investigar, achamos que o estudo de caso é o que melhor se adapta, tendo em conta que, segundo Fortin (2009), “é empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo” (p. 164). Para além disso, esta autora refere que o estudo de caso permite uma investigação não só do indivíduo, mas também de uma família ou um grupo/organização.

4.2 Técnicas de recolha de dados

A recolha de dados é um processo que segundo Quivy e Campenhoudt (2003) “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação” (p. 183).

As técnicas de recolha de dados são um instrumento de trabalho que permitem, junto de pessoas ou de unidades de investigação definidas, coligir e organizar o maior número de informações para realização de uma pesquisa, logo, devem ser escolhidas em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho pois influenciam os resultados. Saliente-se, ainda, a importância de o investigador ter uma visão global do seu projeto, prevendo em todas as

etapas interrogações acerca de implicações posteriores. À semelhança de Pardal e Correia (1995), consideramos que

a verificação empírica, enquanto conjunto de operações através do qual o corpo de hipóteses se sujeita ao teste de verificação, para que seja levada a bom termo, passa pela seleção criteriosa de técnicas, pela construção cuidada dos respetivos instrumentos e sua administração. (p. 49)

Desta forma, foi necessário elaborar os instrumentos específicos para a recolha dos dados, a partir da qual fosse possível fazer uma análise recorrendo ao conteúdo. Conforme referido anteriormente, na recolha de dados foram utilizados instrumentos que consistem na utilização das seguintes técnicas: entrevista na modalidade semiestruturada e análise documental.

4.2.1 Inquérito por entrevista

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), podem atribuir-se à investigação qualitativa cinco características:

(1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador acaba por ser o principal instrumento; (2) os dados recolhidos pelo investigador assumem, sobretudo, um carácter descritivo; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos; (4) os dados recolhidos são analisados de forma indutiva porque não procuram a informação para verificar hipóteses (Carmo & Ferreira, 2008, p. 197); (5) os investigadores que usam a abordagem qualitativa focalizam a sua atenção na compreensão do significado que os participantes dão às suas experiências. (pp. 47-51)

E, no âmbito da investigação qualitativa, enquadra-se a entrevista, usada como técnica de investigação neste trabalho. A entrevista é uma técnica de investigação que permite uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo dar informações mais significativas sobre as perceções dos mesmos. Contudo, por se tratar de uma interação entre duas pessoas é necessário estar atento e gerir alguns problemas que podem surgir: i) a influência do entrevistador sobre o entrevistado; ii) diferenças que possam existir entre entrevistador e entrevistado (por exemplo, idade, género, diferenças culturais); iii) sobreposição de canais de comunicação (Carmo & Ferreira, 2008). Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao

investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

A tipologia das entrevistas pode variar entre as entrevistas estruturadas (do género do questionário), as entrevistas semiestruturadas (com perguntas previamente elaboradas, mas com liberdade de resposta e com possibilidade de introdução de novas questões caso se revelem pertinentes) e as não estruturadas (decorrendo da interação entre entrevistador e entrevistado). Neste estudo optou-se pela entrevista semiestruturada (Pardal & Correia, 1995), com um grau de estruturação médio, evitando a acumulação excessiva de informação e, simultaneamente, permitindo alguma liberdade de intervenção ao entrevistado, proporcionando a possibilidade de recolher dados comparáveis entre os entrevistados.

Subjacente à opção por este tipo de entrevista estiveram variadas razões, nomeadamente características como a flexibilidade, profundidade, possibilidade de pedidos de esclarecimentos e outras adaptações, objeto de estudo e características da população-alvo a quem a entrevista se destina. Para N. Afonso (2005), nas

entrevistas semiestruturadas (...) os temas tendem a ser mais específicos. (...) são conduzidas a partir de um guião. (...) é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos. (p. 99)

A opção por este tipo de entrevista (Anexo 5) explica-se pelo facto de ser nossa intenção possibilitar aos entrevistados a hipótese de ampliarem, com espontaneidade, os temas propostos, sem, contudo, perdermos de vista os objetivos a alcançar.

A entrevista foi orientada para a obtenção de resposta, na medida em que os dados a recolher se reportam a áreas temáticas pré-identificadas. Em termos metodológicos, optou-se por fazer incidir a análise em cada uma das áreas, procurando destacar a pertinência das informações nelas contidas, bem como interpretar e compreender as ideias que os docentes têm sobre os temas incluídos nessas mesmas áreas.

Quivy e Campenhoudt (2003) referem que as entrevistas são adequadas para analisar

o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências. (p. 193)

4.2.1.1 Caracterização da técnica

O inquérito por entrevista é um instrumento frequentemente utilizado no âmbito das ciências da educação na recolha de dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam aspetos sobre os quais foram entrevistados (Silvestre, Fialho, & Saragoça, 2014; Tuckman, 2000).

Consideramos imprescindíveis as entrevistas no nosso estudo porque nos permitiram, enquanto investigadores, realizar uma espécie de mergulho em profundidade, facilitando a reunião de toda uma série de informações que, de outro modo, ficariam dispersas. Esta imagem traduzida pela expressão “mergulho em profundidade” remete para o modelo proposto por Joseph Luft e Harry Hingham, designado por Janela de Johari (citado por Carmo & Ferreira, 2008), que traduz a existência de diversas áreas que se estabelecem entre o investigador e os participantes da investigação. Essas áreas são designadas por “(1) área livre; (2) área cega; (3) área secreta; (4) área inconsciente. Logo, quanto maior for o distanciamento do investigador, menor será o seu acesso à área secreta (o ego conhece, mas não partilha) do objeto a observar” (p. 126). Tal implica que o investigador, quando domina todas estas áreas, consegue aprofundar bastante a problemática em causa.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pelo facto de nem ser inteiramente livre e aberta, nem ter por base um referencial inflexível de perguntas previamente definidas. Neste tipo de entrevista, o investigador apresenta-se, geralmente, com uma série de perguntas-guia, relativamente abertas e flexíveis, sobre as quais pretende obter informação da parte do entrevistado incentivando-o a falar abertamente sobre os assuntos, intervindo, apenas, quando considera que o diálogo está a afastar-se dos objetivos da entrevista. Neste caso em particular, pretendia-se recolher dados que nos permitissem a compreensão das representações e práticas sobre supervisão, inerentes às figuras do diretor, coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretores de turma e sua influência na organização e, conseqüentemente, nos processos de ensino aprendizagem; os contributos da formação contínua no desempenho dos cargos e sua resposta à necessidade da permanente atualização dos professores. Estes foram por nós entendidos como informadores chave ou, ainda, informadores potenciais (Demazière & Dubar, 1997; Olabuénaga, 2003), na medida em que sabíamos, *à priori*, que eram testemunhas privilegiadas (Ruquoy, 2005), porque se tratava de professores cuja envolvência e experiência os capacitava para fornecerem informações que iam ao encontro do que intentávamos conhecer/perceber para serem cruzadas com outro tipo de informações recolhidas. Por outro lado, sabíamos que havia muita informação em potência nos nossos entrevistados que nos abririam portas para outras

pistas de investigação e áreas que mereciam mais aprofundamento. Dito de outro modo, calculámos a possibilidade de identificar novos caminhos de investigação, para além da recolha de informações que sabíamos que aqueles entrevistados podiam dar. Neste caso, conforme refere Ruquoy (2005), admitindo que o conhecimento do terreno abre novas hipóteses, importa encontrar um público-alvo adequado e utilizar alguma imaginação para explorar novas perspetivas da problemática em causa.

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista, mormente, a entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004; Olabuénaga, 2003) em profundidade, tem sido considerada como uma técnica importante, na medida em que permite uma aproximação ao contexto em estudo e leva à descoberta de elementos, categorias de análise, que contribuam para a formulação, ou reformulação, dos objetivos da investigação. Para autores como Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é vista como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

Salientemos, agora, as vantagens do uso da entrevista semiestruturada, tendo em conta a opinião de Valles (1997),

(1) a possibilidade de aceder a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; (2) a possibilidade de esclarecermos alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem. (p. 196)

Focalizando-nos na realização propriamente dita da entrevista, tratando-se, evidentemente, de uma técnica que implica uma relação cara a cara, pressupõe vantagens e desvantagens. Nesta linha de ideias, recorremos a Fox (1987) que considera que uma relação frente a frente é muito mais significativa que enviar um papel a alguém pelo correio. Se a relação real for empática, contribuirá para que as respostas obtidas às questões de investigação sejam devidamente escalpelizadas e sinceras. Também é de salientar que se em vez de se estabelecer uma relação empática, durante o diálogo aparecer qualquer elemento que prejudique a relação (ansiedade, desconfiança, agressividade, entre outros), a vontade de responder pode diminuir e por fim terminar a motivação para manter o diálogo.

Importa salientar o facto de que, em qualquer circunstância, o investigador tem, obrigatoriamente, de dominar a temática da investigação de modo a prestar todos os esclarecimentos que venham a ser solicitados pelos entrevistados. Durante o diálogo estabelecido com o entrevistado, o investigador recorreu ao guião de perguntas previamente elaborado, ou seja, a um conjunto de perguntas-guia relativamente abertas e subordinadas a

temáticas específicas (entrevista semiestruturada), cuja sequência podia ser alterada para que o entrevistado pudesse abertamente deixar fluir as suas ideias, com as palavras que achasse mais convenientes e pela ordem que lhe conviesse. Assim, no decorrer das entrevistas, tentou-se adaptar cada questão à resposta anteriormente dada pelos entrevistados, de modo a aprofundar a informação, para, posteriormente facilitar a sua compreensão.

O número de entrevistados no contexto de uma investigação deste género deve ser limitado, pois a sua aplicação e o tratamento de dados são processos morosos, embora no nosso caso tenha atingido um número de entrevistados que se pode considerar com dimensão significativa.

Optámos pela gravação em áudio, após autorização prévia do entrevistado, o que facilitou a aplicação da entrevista, pois não foi necessário fazer registos manuais sempre mais morosos e menos precisos. Isto permitiu ao entrevistador uma maior concentração e disponibilidade para encaminhar o diálogo de modo a obter informação necessária e relevante.

4.2.1.2 Seleção dos entrevistados

Para podermos realizar o nosso estudo, nomeadamente, a nível empírico, seleccionámos intencionalmente quatro escolas que são sede de agrupamento e uma não agrupada, possuidoras de uma imagem pública consolidada. Subjacentes a esta opção estiveram variados fatores:

- acessibilidade que se traduzia em dois aspetos: por um lado, a proximidade geográfica à nossa área de residência o que nos permitiu um acesso mais fácil e frequente às escolas em estudo; e, por outro lado, o conhecimento pessoal das mesmas, bem como de alguns dos seus docentes, designadamente da direção, o que possibilitou maior facilidade de acesso a determinados dados;
- a disponibilidade e interesse manifestados pelos diretores com os quais estabelecemos inicialmente contacto de forma informal, e posteriormente de forma formal (Anexo 1), e a disponibilidade dos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e diretores de turma.

Apesar das escolas estarem organizadas em agrupamento, optámos por recolher dados junto dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico por serem os ciclos em que a investigadora leciona.

Selecionou-se um conjunto de participantes, tendo como critérios de seleção o cargo que desempenhavam nas escolas e a sua disponibilidade para integrarem o estudo.

Para garantir a confidencialidade e o anonimato que assegurámos aos participantes do nosso estudo, os agrupamentos e escola não agrupada foram designados por A, B, C, D e E. Aos diretores foi-lhes acrescentada mais uma letra igual, ou seja, o diretor do agrupamento A, ficou designado pelas letras “AA” antecedido da letra do cargo, ou seja, D AA e assim sucessivamente D BB, D CC, D DD e D EE. Os coordenadores de departamento “CD A1”, coordenadores de diretores de turma/ciclo “CT A1” e diretores de turma “DT A1”, foram, portanto, designados pelas iniciais do cargo, a letra do agrupamento e o número correspondente à sequência do entrevistado.

4.2.1.3 Preparação das entrevistas

Aquando da elaboração do guião da entrevista tivemos em consideração as indicações dadas por A. Estrela (1994), pelo que no guião constam os objetivos e as perguntas-guia, organizadas por blocos temáticos.

As entrevistas visavam recolher dados para o estudo em causa. Assim, procurámos identificar os aspetos mais relevantes que pretendíamos explorar durante a realização das entrevistas e, para tal, elaborámos guiões estruturados em sete blocos temáticos, formulando possíveis questões que serviriam de base à entrevista que se pretendia desenvolver de modo a atingir os objetivos definidos (Anexo 5). Todos os blocos contemplavam perguntas idênticas para os diferentes cargos, à exceção dos 4.º e 5.º blocos que sendo iguais para coordenadores de departamento e coordenadores de ciclo, eram diferentes para os diretores, pois incluíam mais duas perguntas relacionadas com os cargos anteriores. A entrevista dos diretores de turma tinha mais quatro questões em relação à dos diretores, as quais considerámos que possibilitavam um melhor entendimento do nosso problema.

O primeiro bloco temático, comum a todas as entrevistas, tinha como objetivo visar a sua legitimação, criar laços de empatia com o entrevistado, prepará-lo e informá-lo sobre o tema e os objetivos da investigação e solicitar o seu apoio. Os entrevistados foram informados da duração prevista da entrevista e da gravação em áudio, foi-lhes garantida a confidencialidade da mesma, e foram sensibilizados para a importância do seu contributo para o sucesso do estudo, nomeadamente através da partilha de experiências e vivências pessoais. A partir do segundo bloco temático existiram algumas alterações, pelo que o que pretendíamos com cada bloco será descrito por cargo. Através deste bloco temático, foi nosso objetivo obter alguns indicadores sobre: a) o perfil profissional do entrevistado; b) as suas

percepções sobre o processo de formação no desempenho do cargo e c) o seu grau de satisfação em relação à escola onde estava colocado. Quanto ao terceiro bloco temático (Anexo 11) foi nossa intenção verificar: a) as funções que o entrevistado considerava inerentes ao seu cargo e as que privilegiava no desempenho do cargo; b) se o entrevistado considerava que o exercício da supervisão estava inerente ao cargo que desempenhava; c) o seu entendimento de supervisão e o modo como implementava o exercício supervisivo nas suas práticas e, ainda, a que cargos considerava que a supervisão estava inerente.

Tal como mencionado anteriormente, estes blocos contemplam questões diferentes para os diferentes cargos. No caso dos diretores, no quarto e no quinto bloco temático foi nosso intuito apurar: a) as funções que o entrevistado considerava que deviam ser preponderantes para a nomeação dos cargos de coordenador de departamento, coordenador dos diretores de turma/ciclo e diretor de turma (que não são contempladas nos normativos legais e que, por esse mesmo motivo, não pode colocar em prática); b) se considerava importante que os docentes que desempenham cargos de gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) obtenham formação específica para o seu desempenho e qual a importância que atribuía ao desempenho destes cargos nas práticas pedagógicas; c) se considerava que a construção do Plano de Trabalho da Turma (PTT) induz os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas; d) em que medida as alterações decorrentes de um ensino por competências para um ensino por metas é mais uma reforma, ou uma resposta adequada às transformações ocorridas na sociedade; e) se achava que o desempenho dos cargos (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) influencia a imagem de qualidade que a escola pretende transmitir à comunidade e de que modo.

Nestes mesmos blocos, mas relativamente aos coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma/ciclo, foi nosso intento identificar: a) quais as funções que o entrevistado considerava que devem ser preponderantes para a nomeação de coordenador de diretores de turma; b) se o entrevistado considerava importante que os docentes que desempenham cargos de gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) obtenham formação específica para o seu desempenho e qual a importância que atribuía ao desempenho destes cargos nas práticas pedagógicas; c) se o desempenho destes cargos (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) influencia a imagem de qualidade que a escola pretende transmitir à comunidade.

Para finalizar, no que diz respeito aos diretores de turma, foi nosso propósito verificar: a) as funções que o entrevistado considerava que devem ser preponderantes para a nomeação do cargo de diretores de turma; b) se considerava importante que os docentes que

desempenham cargos de gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) obtenham formação específica para o seu desempenho e qual a importância que atribuía ao desempenho destes cargos nas práticas pedagógicas; c) se a construção dos PTT induz os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas e se, em reunião de conselho de turma, se procede em conjunto à articulação curricular; d) em que medida as alterações decorrentes de um ensino por competências para um ensino por metas é mais uma reforma, ou uma resposta adequada às transformações ocorridas na sociedade; e) como avaliava o seu desempenho, enquanto diretor de turma, e o dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, que aspetos considerava que podiam ser melhorados e quais as suas maiores dificuldades no desempenho deste cargo e f) se achava que o desempenho dos cargos (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) influencia a imagem de qualidade que a escola pretende transmitir à comunidade.

No que respeita ao sexto bloco temático (Anexo 13), foi nosso propósito indagar: a) a opinião do entrevistado sobre o atual sistema de avaliação e se considerava que este influencia as práticas dos professores; b) se pode existir avaliação sem relação supervisiva e se o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado. Relativamente ao sétimo bloco temático (Anexo 14), a sua finalidade foi averiguar: a) se o entrevistado foi interveniente ativo no processo de formação contínua na escola e quais as suas perceções sobre o atual processo de formação; b) se considerava que as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade.

A entrevista foi concluída com os respetivos agradecimentos.

Após a elaboração do guião da entrevista, o mesmo foi alvo de uma validação interna por parte dos Professores Doutores Américo Peres, Armando Loureiro e Joaquim Escola, especialistas na área das Ciências da Educação, que, tendo conhecimento prévio da problemática do nosso estudo, assim como das questões, objetivos de investigação e características dos participantes a entrevistar, se manifestaram sobre a adequação, clareza e rigor das questões. Atendendo às sugestões feitas pelos especialistas, procedemos à reformulação do guião que foi, posteriormente, testado numa escola que não faz parte das escolas do estudo.

4.2.1.4 Condução das entrevistas

Antes da realização das entrevistas, foi obtido o consentimento dos participantes, após requerimento aos diretores das escolas que, por considerarem o tema pertinente e a ética

adequada, deferiram o pedido e indicaram os nomes dos professores que se disponibilizaram para serem entrevistados.

As entrevistas foram realizadas nos estabelecimentos de ensino em que efetuámos o estudo. Na fase inicial da sua realização, garantimos ao entrevistado a confidencialidade e sigilo da entrevista. Preocupámo-nos, também, com a motivação e legitimação da mesma, explicando aos entrevistados os objetivos pretendidos, e com a criação de um clima de confiança, empatia e descontração que fosse favorável ao fluir da informação. Foi ainda solicitada permissão para proceder ao registo áudio da entrevista, pedido a que todos acederam. Antecipadamente, foi combinado o dia, o local e a hora com todos os entrevistados, por telefone ou pessoalmente. Uma vez que as atividades letivas estavam a decorrer, respeitámos a disponibilidade dos interlocutores e, sempre que necessário, adiámos e combinámos novas datas. No dia e hora acordados, deslocámo-nos à escola onde o entrevistado se encontrava para realizar a entrevista.

Consideramos oportuno destacar o empenho da maioria dos entrevistados, pela simpatia e fluidez de discurso que em muito facilitaram a nossa tarefa.

Seguidamente, as gravações em áudio foram transferidas para o computador e cada ficheiro áudio recebeu uma designação de modo a possibilitar a sua identificação e necessário tratamento. A este propósito Hill e Hill (2000) destacam a utilidade da gravação das entrevistas por facilitar a análise dos dados recolhidos.

As entrevistas realizadas decorreram ao longo do ano letivo 2015/2016 maioritariamente nos 1.º e 2.º períodos.

4.2.1.5 Obtenção dos protocolos das entrevistas

Após a realização das entrevistas e sua transferência para o computador, as mesmas foram ouvidas de modo a permitir a sua transcrição por escrito num programa de processamento de texto, neste caso o Word.

Este processo foi demorado e cuidadosamente realizado, respeitando o discurso afim de não alterar o significado do conteúdo e originou sessenta e cinco protocolos, onde omitimos todas as referências a dados de índole pessoal, ou outros que pudessem identificar os entrevistados ou as suas escolas (Keeney, Hasson & McKenna, 2001).

4.3 Análise documental

A análise documental, enquanto técnica de recolha de dados, assume, segundo Ketele e Roegiers (1995), formas muito diversas consoante o número e a natureza dos documentos a analisar, do objeto e dos objetivos da investigação.

De acordo com A. Pereira e Miranda (2003),

a análise de documentos pode constituir uma valiosa técnica de recolha de dados qualitativos, desde que se tenha cuidado na sua análise e esta seja feita de forma objetiva, sem influências de ideias preconcebidas, sem prejuízo de se fazer uma leitura crítica, possibilitando assim o cruzamento com outras informações já recolhidas e a escolha dos documentos deverá ser criteriosa, de forma a possibilitar dar resposta à questão de partida. (pp. 34-35)

Tendo em conta o acima mencionado entendemos analisar a legislação e documentos reguladores do funcionamento dos agrupamentos ou escola não agrupada, com vista ao cruzamento de informação.

4.3.1 Caracterização da técnica

A análise documental, segundo Pardal e Correia (1995), é “uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (p. 74).

Esta técnica permite ao investigador aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado de determinadas realidades. Para Bell (2008) qualquer investigação “seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões” (p. 83).

Logo, a pesquisa documental implica a procura “em livros, revistas, teses, monografias, atas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos das informações que interessam” (Sousa, 2005, p. 87) ao estudo.

4.3.2 Documentos analisados

Os Projetos Educativos e o Regulamento Interno, enquanto documentos orientadores e normativos da organização escola, apresentam diversas informações que permitem um melhor conhecimento do contexto e da realidade de cada unidade orgânica em estudo. Estes documentos foram analisados na tentativa de compreender e encontrar justificações para as informações obtidas nas entrevistas sobre os contextos e realidades escolares que as caracterizam.

Analisámos, igualmente, a legislação promulgada, e em vigor, considerada necessária e útil a esta investigação.

4.4 Técnicas de tratamento de dados

Como já referido, foram realizadas 65 entrevistas. No caso do *corpus* das entrevistas, a análise foi orientada em função das áreas temáticas previamente definidas, procurando destacar a pertinência da informação, bem como interpretar e compreender as ideias que os diferentes entrevistados (diretores, coordenadores de departamento, coordenadores dos diretores de turma/ciclo e diretores de turma) manifestaram sobre os temas incluídos em cada área temática. Assim, perante as transcrições, iniciámos um delicado e complexo trabalho de interpretação, visando encontrar os sentidos e significados. Fizemos triangulação de dados, no sentido de obter diferentes perspetivas do mesmo fenómeno e enriquecer a investigação.

4.4.1 Análise de Conteúdo

Para Yin (2005), a análise dos dados consiste em “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo” (p. 137).

Segundo Bardin (2008), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos” (p. 44) e, para Amado (2013), obedece a requisitos como “objetividade, fidelidade, validade e discriminação” (p. 305). Este autor refere ainda que “recolhido o material e transcrito é altura de iniciar o processo de análise [...] que já começou na própria transcrição” (p. 299).

A análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação, permite construir um conhecimento sobre uma problemática através de algumas etapas. Carmo e Ferreira (2008) defendem seis etapas para o percurso da análise de conteúdo: “definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; constituição de um corpus; definição de categorias; definição de unidades de análise; quantificação; e interpretação dos resultados obtidos” (pp. 253-254).

As informações que se obtêm através da entrevista necessitam de um tratamento específico, o recurso à análise de conteúdo que, para I. Guerra (2006), não é só narrar as situações, mas decifrar com que sentido foi feito o discurso. A sua função não é meramente descritiva, mas essencialmente inferencial, pode ou não ser quantificável e apresenta uma dimensão interpretativa que tem de ser controlada para não assumir os contornos da ingenuidade e da extrapolação. Segundo Bardin (2008), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 145).

De acordo com Amado (2000), consiste numa

técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa (Berelson, 1954). Mas através desta descrição procura-se ir mais além e atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise. Entendemos por essas “condições” as intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação (Hogenraad, 1984). (p. 53)

A análise realizada aos dados obtidos nas entrevistas teve por base a leitura das transcrições efetuadas, cujas sínteses se constroem numa grelha. Estas sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista são fiéis, inclusivamente na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Perante a construção de um sistema de categorização objetivo, claro e rigoroso, é possível atribuir significado às palavras pronunciadas pelos inquiridos. Atendendo ao número de entrevistados e à especificidade dos objetivos das entrevistas, optámos por um sistema de categorias não exaustivo, mas passível de evidenciar os dados mais relevantes. As categorias permitem a simplificação do material analisado e facilitam a compreensão do seu sentido. Sendo assim, a importância da definição de categorias de análise é muito significativa, dado que sistematiza as informações recolhidas e a elaboração de inferências.

No presente estudo, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para ordenar, analisar e tratar, com o maior rigor possível, os protocolos das entrevistas.

Os sessenta e cinco protocolos das entrevistas apresentavam um certo grau de profundidade e complexidade, pelo que um dos principais aspetos da nossa investigação foi procurar as relações entre a teoria e a prática, que traduzem a realidade, e podem levar a uma construção do que se investiga. Como nos diz M. Pereira (2001), “a tradução significa sempre a produção de algo que transcende a nossa individualidade e a dos outros, por isso ela nunca é exata” (p. 59).

A organização da análise de conteúdo deverá ser e, neste caso foi, precedida de uma clara definição dos objetivos e em função destes. Segundo Pardal e Correia (1995), pode decorrer em quatro fases:

seleção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis; estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base da investigação, sempre que estandardizados, caso a caso; distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente selecionados; tratamento dos resultados através de recursos estatísticos. (p. 73)

Com efeito, parece-nos que, ao realizarmos a análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de ação e com o nosso quadro teórico de referência, nos aproximámos dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa.

4.4.1.1 *Análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas*

Escolhida a técnica de análise que teve em atenção o desenvolvimento de uma sequência de etapas, e após uma leitura atenta e cuidada dos protocolos das entrevistas, iniciámos um trabalho de carácter metódico e extenso, excluindo porções de discurso que não revelavam qualquer interesse face aos objetivos subjacentes ao estudo empírico. De seguida, e em função dos diferentes blocos temáticos definidos aquando da elaboração dos guiões das entrevistas e da seleção anteriormente efetuada, procedeu-se à elaboração de unidades de registo significativas, que foram distribuídas por categorias e subcategorias temáticas, ajustadas em função da informação obtida. Na continuação deste trabalho, reorganizaram-se as categorias e subcategorias temáticas, sendo a validação externa realizada por investigadores da área. O trabalho foi efetuado no programa Word, onde já

hávamos criado ficheiros com a transcrição das entrevistas. Numa primeira fase, realçámos com cor diferente as porções de discurso que revelavam interesse. Posteriormente, seleccionámos as unidades de registo consideradas significativas, que foram distribuídas por categorias e subcategorias temáticas. Por fim, as porções de discurso foram reorganizadas de acordo com o sistema de categorização para uma maior facilidade de interpretação.

5. Resultados

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas e dos dados obtidos através da leitura dos documentos orientadores dos agrupamentos e escola não agrupada, não esquecendo que os mesmos só foram analisados de acordo com o problema da investigação definido inicialmente.

Para o efeito, apresentaremos os dados das entrevistas de forma descritiva e recorreremos à representação gráfica para facilitar a leitura e a interpretação dos resultados.

5.1 Caracterização sumária das escolas em estudo (com base na análise dos projetos educativos)

5.1.1 Contexto da investigação

O nosso estudo efetuou-se em agrupamentos de escolas do distrito de Coimbra. Coimbra é um distrito de contrastes, entre o mar e as montanhas. A sua situação geográfica permite-lhe desfrutar de uma paisagem variada: praias banhadas pelo Atlântico (Figueira da Foz, Mira...), praias fluviais (Senhora da Graça, Côja...), termas (Curia, Luso...); montanha (Serra de S. Pedro de Açor ou de Arganil, Serra da Lousã...). Este limita a norte com o distrito de Aveiro e com o distrito de Viseu, a leste com o distrito da Guarda e com o distrito de Castelo Branco, a sul com o distrito de Leiria e a oeste com o oceano Atlântico. A principal característica geográfica é o vale do rio Mondego, o maior rio inteiramente português. O Mondego, que domina a hidrografia do distrito, corre de nordeste para sudoeste no curso superior e de leste para oeste no curso inferior. Todo o distrito está incorporado na sua bacia hidrográfica, excetuando-se o litoral norte e a extremidade sueste. Neste rio existe a barragem da Aguieira, que faz fronteira com o distrito de Viseu, e uma outra, significativamente menor, a barragem da Raiva.

O distrito de Coimbra é constituído por 17 concelhos (Arganil, Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Góis, Lousã, Mira, Miranda do Corvo, Montemor-o-Velho, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penacova, Penela, Soure, Tábua e Vila Nova de Poiares) e 155 freguesias, ocupando uma área de 3947 km². De acordo com os Censos 2011, é habitado por 429.987 pessoas (4.07% dos habitantes a nível nacional). 24.1% da população tem menos de 25 anos, 55% tem entre 25 e 64 anos e 20.9% tem mais de 64 anos, donde se

conclui a existência de uma maior percentagem de população em idade ativa. A população é maioritariamente da classe média baixa (30.5%).

Este distrito está recheado de monumentos que revelam bem o seu rico passado histórico, citam-se alguns, a título de exemplo: o Arco e Porta de Almedina, os Arcos do Jardim; o Convento de Santa Clara-a-Nova, de Santa Maria de Celas, de S. Francisco; os Mosteiros de Celas de Lorvão, de Santa Clara-a-Velha; as Igrejas de Santa Cruz, de Santa Justa, de Santo António dos Olivais, de S. Bartolomeu, de S. Salvador e de S. Tiago; a Sé Nova e a Sé Velha, a Quinta das Lágrimas, o Aqueduto de S. Sebastião, o Museu Machado de Castro; o Museu Nacional da Ciência e da Técnica, o Mosteiro de Lorvão, o Museu Monográfico de Conímbriga; todos classificados como Património da Humanidade. São também classificados Imóveis de Interesse Público a Anta do Pinheiro dos Abraços e a Ponte Romana de Bobadela, em Oliveira do Hospital.

Coimbra é um polo de relações com outros municípios (Aveiro, Figueira da Foz, Leiria, Viseu, entre outros) usufruindo de boas acessibilidades rodoviárias com estas cidades, encontrando-se próximo das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto pela sua localização geográfica estratégica.

O nosso estudo, realizado em agrupamentos deste distrito (como anteriormente referido), foi realizado nas escolas sede, por ser aí que se encontrava o nosso público-alvo (professores dos 2.º e 3.º ciclos). Todas as escolas têm boas acessibilidades e enquadram-se em zonas agradáveis a nível paisagístico; situam-se em zona urbana com exceção de uma que fica nos arredores da cidade sendo o perfil dos seus alunos um pouco diferente do das outras escolas, nomeadamente por a família estar mais ligada a empregos nos setores primário e secundário (com ênfase na agricultura e indústria) e a das outras escolas estar maioritariamente empregada no setor terciário (comércio e serviços).

Todas as escolas desenvolvem uma diversidade de projetos e clubes fomentando a participação ativa dos alunos em projetos transversais potenciadores da formação dos alunos em áreas complementares às disciplinares.

A maioria das escolas participa em projetos nacionais e internacionais (Parlamento dos Jovens, Empreendedorismo, Escolíadas, Ilídio Pinho, Erasmus+, entre outras) tendo ganho vários prémios que não podem ser elencados para preservar o seu anonimato.

Estas escolas têm vindo a integrar-se cada vez mais na comunidade em que se inserem desenvolvendo parcerias e protocolos com entidades externas, de ramos variados, integradas no setor industrial, cultural, desportivo e recreativo, umas de renome nacional outras de influência mais regional.

As cinco escolas estudadas são frequentadas por alunos de várias nacionalidades e com incidência em alunos de meio urbano, sendo, também, significativa a existência de alunos de etnia cigana.

Na área escolar do nosso estudo há ainda duas instituições privadas, as quais não foram integradas na nossa investigação. Assim, a nossa área de trabalho é composta por catorze jardins de infância, quinze escolas EB1, dois centros escolares e seis escolas dos 2.º e 3.º ciclos, das quais foram selecionadas cinco por serem sede de agrupamento. À data das entrevistas, a população estudantil destas escolas era de 3760 alunos e 424 professores (predominantemente pertencentes ao quadro de escola há vários anos), não foram apresentados o número de alunos e professores por escola para conservar o anonimato.

Foram entrevistados cinco diretores, dezoito coordenadores de departamento, nove coordenadores de diretores de turma/ciclo e trinta e três diretores de turma.

Embora houvesse entrevistados do sexo masculino e feminino, foram todos tratados por “entrevistados” a fim de evitar qualquer identificação.

5.1.2 Caracterização das Escolas

5.1.2.1 Escola A

A escola A está inserida no núcleo urbano mais antigo da cidade, localizada numa zona de convergência de polos culturais e de outras instituições de ensino de diferentes níveis. A sua localização permite a troca de experiências através de intercâmbios diversos, numa convivência promotora da formação humanística de todos os intervenientes. Concomitantemente tem apostado numa diversidade de projetos e clubes fomentando a participação ativa dos alunos em projetos transversais.

5.1.2.2 Escola B

À exceção da escola sede, as escolas deste agrupamento localizam-se em freguesias não urbanas e servem de polo de desenvolvimento cultural e educativo das camadas mais jovens nessas freguesias. A escola tem vindo a integrar-se cada vez mais na comunidade em que se insere, desenvolvendo várias parcerias e protocolos com entidades externas.

Ao longo do ano letivo são implementados projetos motivadores de aprendizagens transversais através de atividades variadas, desde as culturais (prémio literário, por exemplo) às desportivas.

5.1.2.3 Escola C

A escola C é a única do nosso estudo que não se encontra dentro da zona urbana. Na sua área de implantação, que engloba quatro freguesias, existem indústrias de importância significativa que empregam parte da população e comércios e serviços que são também uma fonte de empregabilidade. As freguesias estão bem servidas de vias de comunicação, embora haja algumas limitações a nível de transporte coletivo. Contudo, o serviço coletivo de transporte para os alunos encontra-se assegurado. A escola tem uma grande diversidade cultural com muitos alunos oriundos do Nepal, Reino Unido, Moldávia, Uzbequistão, Bangladesh, entre outros.

5.1.2.4 Escola D

A Escola D situa-se numa zona escolar e residencial, na parte nordeste da cidade. Encontra-se na proximidade de outra instituição escolar e junto a um extenso espaço verde o que a torna um local muito apazível a nível paisagístico. Pela sua localização é servida por uma boa rede de transportes. É frequentada por alunos de várias proveniências com incidência em alunos de Leste e da China. É significativa a existência de alunos de etnia cigana. Esta escola tem parceria com muitas empresas tanto de carácter industrial como entidades conhecidas como valiosos polos culturais.

5.1.2.5 Escola E

A escola E insere-se numa vasta área urbanizada e com boas acessibilidades. A população discente enquadra-se predominantemente na classe média, embora se venha a verificar um número crescente de alunos a beneficiarem de subsídio escolar. Sob o ponto de vista cultural, a escola promove regularmente diversas atividades: conferências, concursos, debates, exposições, representações teatrais e projetos de intercâmbio com escolas portuguesas e estrangeiras, atividades que têm sido apoiadas por várias instituições.

5.2 Resultados dos inquéritos por entrevista

Os resultados dos inquéritos por entrevista apresentam-se segundo os blocos temáticos constituídos aquando da elaboração dos guiões das entrevistas e tendo em conta os cargos desempenhados.

O primeiro bloco temático, comum a todos os inquéritos por entrevista efetuados, visava a sua legitimação, estabelecer alguma empatia e motivar o entrevistado, informando-o sobre o tema e objetivos gerais da investigação e solicitando o seu apoio. Os entrevistados foram, ainda, informados sobre as condições de realização da entrevista, designadamente quanto à duração prevista, à garantia de confidencialidade, à sua gravação em áudio e à importância do seu contributo para o êxito do estudo, em particular através da partilha de experiências e vivências pessoais.

Todos os outros blocos, embora semelhantes, foram adaptados aos cargos do modo a seguir explicitado.

Diretor (Anexo 6).

O segundo bloco temático dos inquéritos por entrevista (Anexo 10) refere-se à caracterização profissional e motivações do entrevistado para o cargo. Na tabela 1 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 1

Caraterização profissional e motivações para o desempenho do cargo

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Caraterização profissional e motivações para o desempenho do cargo	Habilitações académicas
	Início da atividade docente
	Tempo de trabalho na escola
	Razões para a candidatura a diretor
	Exercício anterior de cargos de gestão
	Formação específica para o desempenho do cargo
	Opinião sobre a importância da formação específica para o desempenho do cargo
	Apreciação da escola, apresentando razões

Os entrevistados D AA, D BB e D DD – recordamos que a letra “D” diz respeito aos diretores – têm como habilitações literárias o mestrado e os entrevistados D CC e D EE a licenciatura. Todos iniciaram a sua carreira na década de 80, entre 1981 e 1987, e todos

exercem funções nas escolas atuais há 22 anos, exceto o entrevistado D CC que trabalha na sua escola há 16 anos.

Relativamente aos motivos que os levaram a concorrer ao cargo de diretor, as respostas têm em comum a melhoria da qualidade do ensino e a vontade de dar o seu contributo para atingir este objetivo, o entrevistado E DD não foi claro na sua resposta, mas depreende-se que também é este o seu objetivo pelas respostas seguintes:

“Gosto pela função e poder contribuir para evolução das pessoas, da cidade e do país.” (D AA)

“(…) resolver uma série de questões, (…) adaptação da escola aos tempos mais modernos, (…) equipamentos, (…) modernização administrativa principalmente uma luta por uma qualidade de ensino (…) a escola podia melhorar (…) promover a uma melhoria do ensino que a escola oferecia. Gosto pela gestão escolar e pelo desenvolvimento de um Projeto. (…)” (D BB)

“(…) tiveram essencialmente a ver com o espírito de missão pela causa pública e o entender que o trabalho que estava a realizarem conjunto com a minha equipa estaria a contribuir para o cumprimento da missão da escola pública. (…) continuar a conduzir o agrupamento nos caminhos da qualidade da ação educativa, da autonomia escolar, da consolidação das boas práticas, (…) do aperfeiçoamento de procedimentos organizacionais e de ensino aprendizagem de qualidade, na busca de soluções inovadoras que permitam responder às exigências da sociedade atual.” (D CC)

“(…) foi no seguimento do meu percurso que já fazia parte da direção como (…) presidente do conselho executivo.” (D DD)

“(…) a experiência de gestão, o gosto pelas funções a desempenhar e o contributo pessoal para a escola.” (D EE)

À questão se já tinham exercido cargos de gestão antes de desempenhar o cargo de diretor e se tinham efetuado formação específica para o desempenho do cargo, todos os entrevistados referiram que já tinham exercido funções de gestão e todos tinham efetuado formação.

“Pós-Graduação em Administração Escolar.” (D AA)

“Curso Técnico do Instituto Nacional de Administração (…) e Mestrado de Administração Educacional.” (D BB)

“Curso do INA, (…) “Curso de valorização técnica orientada para a administração escolar.” (D CC)

“Formação do INA (…) à candidatura e aquando (…) da minha posição de diretor já fiz (…) formação específica a nível do Mestrado nesta área.” (D DD)

“Três anos do Curso de Administração Escolar do ISET; Curso do INA; Curso dos Líderes Inovadores; Curso do ISEG; Pós-Graduação em Administração Escolar (...), entre outras ações no âmbito da Administração Escolar.” (D EE)

Quando questionados sobre a importância da formação para o desempenho do cargo de diretor, todos os entrevistados a consideraram importante, mas o entrevistado D AA considerou o “perfil” como sendo mais importante do que a formação e o D DD acrescentou a experiência profissional.

“O mais importante é o perfil da pessoa, (...) formação também deve ser valorizada.” (D AA)

“Cada vez mais considero que sim, apesar de, quando eu comecei, e quando entrei na direção não tinha propriamente uma formação específica para o desempenho do cargo, (...) hoje já vou tendo alguma (...) entendo que (...) facilitado muito nos primeiros anos em que estive na direção (...) acho importante não só que se tenha essa formação base como também (...) a atualização dessa formação seja feita ao longo dos anos.” (D BB)

“Sim, sem dúvida nenhuma.” (D CC)

“É muito importante ter formação específica antes e durante, (...) no entanto, também é importante ter experiência.” (D DD)

“(...) apesar da experiência que se vai ganhando ao longo dos anos, a formação prévia e durante o desempenho das funções, pode fazer a diferença em termos de atualização.” (D EE)

Questionados sobre o seu agrado em trabalhar na escola, apresentando três motivos, foram unânimes em afirmar que gostavam de lá trabalhar e, embora os motivos não sejam todos iguais, apresentam em comum o ambiente escolar e, dos cinco entrevistados, os entrevistados D CC, D DD e D EE ainda têm em comum um segundo motivo: a contribuição para os resultados obtidos pelos alunos.

“O ambiente; o desafio; ajudar quem mais precisa.” (D AA)

“A proximidade de casa, (...) o ambiente escolar. (...), uma liderança de proximidade, (...). (D BB)

“O bom ambiente e respeito existente na comunidade educativa, (...); existirem no agrupamento docentes competentes que procuram constantemente que todos os alunos obtenham sucesso, envolvendo-se na elaboração e execução de planificações, projetos, planos de melhoria; (...) trabalhar-se para uma escola cada vez mais inclusiva.” (D CC)

“(...) a comunidade educativa em que esta escola está inserida e o gosto que essa comunidade tem pelo ensino; é conseguir contribuir para uma melhoria e uma integração mais pacífica das crianças na nossa sociedade; motivo de orgulho e de interesse os

resultados alcançados (...) a todos os níveis desde acadêmicos, ou artísticos, ou desportivos (...).” (D DD)

“O trabalho em equipa; os resultados obtidos; a cultura de escola.” (D EE)

Da análise deste bloco, podemos concluir que, embora com ligeiros cambiantes no seu discurso, os entrevistados não revelam grandes diferenças de perfil ou de opinião que nos possam levar a inferir diferenças na forma como orientam os seus agrupamentos ou escola.

O terceiro bloco temático dos inquéritos por entrevista (Anexo 11) refere-se ao desempenho do cargo e supervisão. Na tabela 2 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 2

Desempenho do cargo e supervisão

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Desempenho do cargo e supervisão	Funções inerentes ao cargo
	Funções privilegiadas
	Supervisão inerente ao cargo
	Conceito de supervisão
	Implementação na prática do conceito
	Cargos inerentes

Os entrevistados responderam de modo muito diferente, quando questionados sobre as funções inerentes ao cargo, como se pode constatar pelas seguintes transcrições:

“(...) São inúmeras e variadas. (...)” (D AA)

“Direção pedagógica; Direção administrativa e financeira; Gestão de recursos humanos; Contacto com alunos; Atualização de conhecimentos; Fuga às rotinas; Representação do Agrupamento.” (D BB)

“Desempenho funções de gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. (...). Procedo à representação da escola. Exerço poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e poder disciplinar em relação aos alunos. E intervenho na avaliação de pessoal docente e não docente.” (D CC)

“(...) enquanto diretor (...) como presidente do conselho pedagógico, essas funções por inerência, (...) gestão de recursos humanos (...) os resultados académicos das crianças (...) a envolvimento da escola na comunidade (...)” (D DD)

“Todas as que constam na lei e muitas outras que não constam, mas para as quais somos constantemente “convocados”: psicólogo, ouvinte atento, conselheiro; economista, contabilista, médico e tantas outras para as quais o quotidiano nos desafia!” (D EE)

A partir destas respostas, que são complementadas com a resposta seguinte, podemos depreender que se começam a manifestar algumas diferenças nas formas de atuação no quotidiano.

“(…) gestão dos recursos humanos e materiais, gestão pedagógica, ter uma missão e uma visão.” (D AA)

“(…) diretor (...) tem de conseguir criar condições (...) na escola para que os resultados escolares apareçam, (...) a escola tem funções próprias e uma função muito importante é a da formação, e hoje essa formação aparece muito em função dos resultados escolares porque a sociedade põe na escola um grande peso em relação aos resultados escolares dos seus alunos e isso é também uma das características que estando a decisão envolvida numa escola traduz ou não o reconhecimento dessa escola na comunidade em que se insere. (...) no sentido de sentir que se oferece um ensino de qualidade e que esse ensino de qualidade aparece, portanto, e se torna visível e reconhecido pela comunidade.” (D BB)

“Todas as funções ligadas à área pedagógica.” (D CC)

“A gestão de recursos humanos é provavelmente (...) a dificuldade maior (...) falo de recursos humanos do pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação (...).” (D DD)

“A fundamental e mais básica de todas, para além das que legalmente nos são atribuídas, é a função de ouvinte atento, função que, uma vez não desempenhada, isolará o diretor da comunidade escolar, castrando o seu dinamismo e o seu percurso para a melhoria continua.” (D EE)

O entrevistado D AA continua a dar respostas globais, onde as funções que desempenha parecem estar todas ao mesmo nível, não privilegiando nenhuma em especial. O entrevistado D BB revela esforço no sentido de criar condições para obter bons resultados, para que a comunidade onde a escola está inserida o reconheça e a qualifique como tendo um ensino de qualidade. O entrevistado D CC tem como prioridade a parte pedagógica. Da resposta do entrevistado D EE podemos deduzir que a sua preocupação fundamental é a gestão dos recursos humanos – embora não explicita em que aspeto, podemos perceber, pelas suas respostas na globalidade da entrevista, que tem a ver com a parte pedagógica. Assim sendo, D BB, D CC e D DD partilham da mesma preocupação: a parte pedagógica, composta pelos seus múltiplos fatores que, posteriormente, se vem a traduzir nos resultados dos alunos. O entrevistado D EE manifesta a preocupação de ser bom ouvinte, pois considera

que, se assim não for, ficará isolado, impedindo o seu percurso para uma melhoria contínua, ou seja, não destacou nenhuma das que legalmente lhe são conferidas e pode-se depreender que se considera o elemento fundamental para a melhoria da escola.

Todos os entrevistados mostraram entender que o exercício supervisivo está subjacente às suas funções, embora as respostas que dão nos permitam desde logo perceber diferentes formas de entendimento.

“Também. Também é uma das minhas funções.” (D AA)

“Sim, sim, (...) acho que sim, (...) tem de se ter sempre um bocado a noção do que é (...) supervisão para se poder estar num cargo destes, não tanto no sentido de uma supervisão pedagógica, (...) mas muito mais das vezes no sentido de um *coaching* em relação às equipas com que se trabalha, porque tem de se perceber muito bem afinal o que é que se pretende de cada elemento que faz parte da equipa. (...) nós temos de ter esta noção de que as chefias intermédias têm que ter noções de supervisão porque obviamente isto funciona em cascata, portanto para que os professores pedagogicamente consigam trabalhar também com (...) algum conforto e esse conforto vem-lhes de quem está em cima ter, ou não, uma noção de supervisão pedagógica até no auxílio, no trabalho colaborativo entre todos os professores. (...) Muitas das vezes a supervisão formal, ou seja, aquela que é estabelecida por lei, acaba muitas vezes por não ter a atenção que devia ter nas escolas.” (D BB)

“Sim, e é indispensável.” (D CC)

“A supervisão está subjacente a todos os cargos de liderança, ou seja, a liderança de topo ou a liderança intermédia.” (D DD)

“Não apenas está subjacente como faz parte da sua essência.” (D EE)

Conforme se constata pelas transcrições seguintes, os entrevistados apresentaram definições do conceito de supervisão significativamente diferentes:

“Supervisão, (...) controlar a eficácia profissional, relacional e humana dos professores em particular e do agrupamento em geral. Auxiliar, apoiar e dar condições de trabalho aos professores. (...) Criticar, mas também incentivar e motivar. Compreender as diferenças entre as pessoas.” (D AA)

“(...) entendo por supervisão, para já tendo em conta os objetivos que o próprio Ministério traça à instituição escola. (...) controle de (...) funcionamento. Agora face aos objetivos que o Ministério traça à escola é preciso perceber que funcionamento é exigido a uma escola (...), se por um lado, não concordo que haja um controle absoluto sobre os professores, sobre a planificação, sobre o que cada professor deve dar em função do grupo, porque acho que cada professor tem de ser inovador, cada professor tem de ter uma (...) tabela, digamos assim, própria, tem de conseguir transmitir coisas diferentes de um outro professor, (...) entendo que o professor A não tem de ser exatamente igual ao professor B e este ao

professor C, (...), o ensino e o professorado sempre foi uma profissão liberal exatamente porque um professor é antes de mais um intelectual e deve transmitir a (...) de acordo com um programa, deve transmitir um bocado à sua maneira mas incentivando os alunos ao conhecimento. (...) a supervisão é vista como uma forma do próprio Ministério controlar aquilo que a entende que a escola no fundo normalizar todo um processo de ensino/aprendizagem. E é um bocado esse (...) o conceito que eu vejo cada vez mais adaptado às escolas, (...), ou seja, haja professores formados em supervisão que numa maneira ou outra a regulamentem, controlem, aquilo que se faz no processo de ensino/aprendizagem. É um bocado esta a ideia que eu tenho da supervisão.” (D BB)

“Supervisão é ter uma visão global da escola, é ter conhecimento, acompanhando o que se passa na escola, nos diversos setores, de forma a cumprir o estabelecido no Projeto Educativo da Escola e nos normativos legais.” (D CC)

“(…) são várias as definições que nós encontramos na literatura e na investigação, (...) para mim, a supervisão é coordenação, é articulação, é o acompanhamento. É uma série de situações que criam uma teia (...) e uma hierarquia, mas ao mesmo tempo uma uniformidade de procedimentos que são fundamentais para uma organização funcionar em pleno.” (D DD)

“Partindo da definição de supervisão como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, do contexto circundante (...) mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade, (...) podemos afirmar que ela é, ao nível da gestão intermédia e de topo, o garante da concretização das linhas orientadoras da instituição.” (D EE)

O discurso dos entrevistados indica que os diretores D AA e D EE manifestam um entendimento de supervisão mais aproximado daquele que, baseado nos diferentes autores, defendemos no capítulo da revisão da literatura. O discurso do entrevistado D BB é muito confuso, o que nos leva a concluir que o conceito ainda não é claro para si. A resposta dos entrevistados D CC e D DD é dúbia, pois uma parte da resposta encaminha-nos para os pressupostos de supervisão tal como a defendemos, outra parte dessa mesma resposta afasta-se destes pressupostos levando-nos a uma escola uniformizada tamanho “único”.

Se o entendimento de supervisão que os entrevistados revelaram era diferente, logo, é compreensível que as formas de implementação não sejam coincidentes.

Questionados sobre a forma de implementar na prática o conceito de supervisão, obtivemos as seguintes respostas:

“Controlar a eficácia profissional, relacional e humana dos professores em particular e do agrupamento em geral. Auxiliar, apoiar e dar condições de trabalho aos professores. (...) Criticar, mas também incentivar e motivar. Compreender as diferenças entre as pessoas.” (D AA)

“Em termos de supervisão (...) a escola tem uma pessoa (...) com um curso de (...) supervisão (...) mas (...) foi tendo várias pessoas que numa maneira ou doutra pedagogicamente se foram distinguindo, quer (...) na orientação de estágios, quer na observação das aulas, quer na avaliação dos outros docentes e isso acabou por se traduzir em pessoas com alguma experiência, no terreno, de algum tipo de supervisão, (...) tem sido desses professores que a escola se tem socorrido para manter, digamos assim, algum tipo de estrutura de supervisão e de (...) aconselhamento até de trabalho colaborativo entre os colegas.” (D BB)

“Coordenando e acompanhando, permanentemente, quer a área administrativa, quer a pedagógica. Relativamente à área pedagógica, depois do trabalho planificado, procedo à verificação da sua implementação através da leitura e análise de atas de conselho de turma, de departamentos e outras, assim como de documentos de avaliação internos de reuniões e de diálogo com os intervenientes: docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação. Faço avaliações periódicas no conselho pedagógico, alertando para a necessidade de introduzir alterações se for o caso, sugerindo melhorias e solicitando sugestões e a colaboração de todos, pois só com o envolvimento conjunto poderemos atingir os objetivos que nos propomos alcançar.” (D CC)

“(…) a supervisão é coordenação, é articulação, é o acompanhamento. (...) uma hierarquia, mas ao mesmo tempo uma uniformidade de procedimentos que são fundamentais para uma organização funcionar em pleno.” (D DD)

“Em diálogo constante com todos os que fazem parte da instituição, ouvindo, envolvendo e aceitando a crítica construtiva potenciadora de melhoria.” (D EE)

Verificamos que os entrevistados que indicavam semelhanças no seu discurso sobre o entendimento de supervisão, também têm formas de aplicação semelhantes.

Os entrevistados D AA e D EE privilegiam o diálogo, aceitam a crítica construtiva, motivam, compreendem as diferenças, ou seja, subentende-se que refletem sobre e em conjunto, o que nos leva a concluir que, se refletem em conjunto, certamente trabalham em conjunto colaborativamente. Quanto ao entrevistado D BB, o seu discurso não é claro, dando algumas pistas de como implementa a supervisão deixando transparecer que a sua prioridade são os aspetos normativos. Os entrevistados D CC e D DD, cuja resposta à questão anterior já tinha sido dúbia, não deixam margem para dúvida, pela forma como implementam o seu conceito de supervisão, de que são diretivos e atribuem bastante importância aos aspetos normativos. É possível considerar, através dos seus discursos, que nenhum destes entrevistados promove a reflexão, o trabalho colaborativo.

Questionados sobre os cargos aos quais o exercício superviso era inerente, salientaram a gestão intermédia: coordenadores de departamento, delegados de grupo, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma.

“A gestão intermédia, deveria ser fundamental, apesar da dificuldade de implementação.” (D AA)

“(…) a supervisão a nível dos coordenadores de departamento (…) no caso concreto da escola, (…) os delegados de grupo, a escola manteve em termos de autonomia, (…) para tornar mais efetiva (…) o trabalho dentro de cada grupo disciplinar, (…) Vejo a supervisão pedagógica (…) dos diretores de turma, peças chave sendo outro tipo de estruturas que são, digamos assim, uma almofada entre os alunos e os pais/encarregados de educação e a própria escola.” (D BB)

“Sim. (…) cargos de coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e diretores de turma.” (D CC)

“Cargos de gestão intermédia que são os coordenadores de departamento, os coordenadores de diretores de turma, os coordenadores de ano ou ciclo, é fundamental que (…) essas pessoas tenham pelo menos alguma formação nesta área. Além da experiência que também é um fator sempre a ter em consideração.” (D DD)

“Nem podia ser de outro modo. A gestão intermédia é a garantia de que, num clima de diálogo, partilha e trabalho colaborativo, a visão emanada do topo, mas construída com os reais contributos de todos os elementos da comunidade escolar, se concretiza em resultados reais, com o rosto daqueles que participaram no processo.” (D EE)

Das respostas obtidas, podemos concluir que nenhum diretor tem dúvidas de que o exercício supervisivo é inerente aos cargos de gestão intermédia e da sua importância para a organização escola.

No que concerne aos quarto e quinto blocos temáticos (Anexo 12) foi nosso intuito averiguar a importância dos cargos de gestão intermédia, do PTT (Plano de Trabalho da Turma) e a mais-valia da alteração do ensino por competências para metas. Na tabela 3 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 3

A importância dos cargos de gestão intermédia, do PTT e a mais-valia da alteração do ensino por competências para metas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A importância dos cargos de gestão intermédia, do PTT e a mais-valia da alteração do ensino por	Aspetos preponderantes para a nomeação dos cargos, não contemplados nos normativos legais Importância da formação para o desempenho de cargos A importância da gestão intermédia nas práticas pedagógicas

competências para
metas

A construção do Plano de Trabalho da Turma, indutora de
novas formas de encarar as práticas letivas
Alteração de um ensino por competências para metas
Os cargos de gestão intermédia e a imagem da escola na
comunidade

Os entrevistados, à exceção do D AA, que nos deixa algumas dimensões sobre o perfil, quando questionados sobre que aspetos consideravam preponderantes para a nomeação dos cargos de coordenador de departamento, coordenador dos diretores de turma/ciclo e diretor de turma que não são contemplados nos normativos legais, e que, por esse mesmo motivo, não podem colocar em prática, responderam:

“Essas pessoas são nomeadas pelo seu perfil, competência, profissionalismo, dedicação, sentido de missão, capacidade de relacionamento e de compreensão do outro (...), sentido de responsabilidade, inteligência, cultura, experiência e empatia. (...) Consigo sempre (manter os critérios enunciados).” (D AA)

“(...) tento para além de (...) da formação específica em supervisão que muitas vezes não existe na quantidade que nós queríamos, (...) vamos buscar critérios como: já tendo observado aulas, como tendo avaliado outros docentes em contexto de sala de aula, como tendo (...) experiência em função do tempo de serviço (...) a experiência profissional na observação das aulas, na orientação de estágios disciplinares e depois, também, informalmente, se vão encontrando pessoas que têm algum tipo de perfil, embora isso seja um bocado subjetivo, (...) há pessoas que pelo seu perfil pessoal, (...) pela autoridade que emanam junto dos alunos, junto dos próprios pais, o reconhecimento social que esse professores vão tendo na sua prática, acabam por ser professores que se enquadram naquilo que seria de esperar numa pessoa com algum tipo de supervisão, a que eu chamaria uma supervisão informal, digamos assim, junto dos colegas e dos alunos. Para os diretores de turma muitas vezes não há (...) preparação específica para se ser diretor de turma (...) diretores de turma vai surgindo pela sua prática pedagógica, não tanto por uma formação. devem ser (...) à partida pessoas que sejam reconhecidas pelos grupos disciplinares onde vão trabalhar ou pelos departamentos que vão supervisionar, devem ser pessoas com uma estatura moral e uma autoridade reconhecida por essas pessoas, porque às vezes mais do que (...) de um curso de supervisão (...), acabam por não ser muitas vezes as pessoas mais reconhecidas pelos colegas para (...) orientar determinado tipo de funções dentro de uma escola. (...) outro conceito que devia ser aqui introduzido é a questão do reconhecimento do mérito dessas pessoas junto dos colegas. (...) um perfil (...) sem autoritarismos, (...) um perfil de uma autoridade moral, uma autoridade de prática pedagógica nesses cargos. (...) há que atender um perfil dum diretor de turma que funcione para o público alvo com que ele vai

trabalhar ao longo do ano. (...) quanto à (...) coordenação pedagógica dum departamento ou (...) dum grupo disciplinar, obviamente, tem de ser, antes de mais também, uma pessoa que seja reconhecida pelo seu conhecimento científico. (...) uma pessoa segura de si, (...) aquelas pessoas a quem se recorre quando se quer tirar uma dúvida até pedagógica ou científica, portanto, e essas pessoas dão-nos às vezes uma garantia acrescida de que a nível dos programas, das planificações, do trabalho com os alunos sejam pessoas a atender. Muitas vezes esse perfil é o perfil mais indicado, (...) quem tem um curso em formação e em supervisão, acaba por ter de forma (...) científica, (...) algum tipo de conhecimentos que ajuda a orientar melhor o trabalho e a poupar até, às vezes, muito tempo e tornar mais eficiente o trabalho (...) dos profissionais.” (D BB)

(Não respondeu à questão), “(...) os normativos legais é que impedem que alguns profissionais possam desempenhar determinados cargos, como é o caso de coordenador de departamento, pois define prioridades para a sua eleição independentemente do profissional ter ou não o perfil adequado para o cargo. Para ser coordenador de departamento são mais importantes outros requisitos que não o da formação específica.” (D CC)

“(...) essas pessoas tenham pelo menos alguma formação nesta área. Além da experiência que também é um fator sempre a ter em consideração. (...) quando se mistura a nomeação com a eleição (...) algo não funciona bem, (...) seria muito mais correto, continuar com a nomeação por parte do diretor porque um projeto educativo faz-se com pessoas e essas pessoas têm que ser da confiança e terem a mesma linha e a mesma visão da escola e do espírito de missão da escola para levar as funções em frente, (...)” (D DD)

“A eleição do coordenador de departamento devia ser revertida numa nomeação por parte do diretor da escola. É evidente que a capacidade de liderança e de envolvimento num projeto não pode ficar prisioneira de uma eleição que, só por si, já é prisioneira de uma indicação, que também é prisioneira de um perfil que, muitas vezes, nada tem a ver com liderança. Ninguém melhor que o diretor, eleito pelo conselho geral, para aferir e escolher os gestores intermédios, garantindo a concretização do projeto bem como a execução de um trabalho que tem por base o trabalho colaborativo, a lealdade e a confiança.” (D EE)

Relativamente ao que consideravam importante e que não constava na legislação para o desempenho dos cargos, todos os diretores foram unânimes em considerar o perfil como o mais importante, mas não o definem. Dois dos diretores, D DD e D EE ainda salientaram que, no caso do coordenador de departamento, este não deveria ser eleito, mas sim nomeado pelo diretor.

Relativamente à importância da formação para o desempenho de cargos, recolhemos as seguintes respostas:

“É importante, mas o fundamental é o seu perfil e a sua atitude enquanto profissionais e enquanto pessoas. (...) a pessoa conta mais do que a formação ou os títulos, ou o partido ou

a religião ou a riqueza ou a raça. E nem sempre é fácil encontrar profissionais com o perfil ideal.” (D AA)

“(…) é importante a formação prévia e ao longo da vida, mas sabemos que a maior parte (...) dos profissionais, dos professores que estão nesses cargos, a maior parte deles nem começou por ter (...) uma formação inicial, (...). Uma escola hoje é multifacetada, (...) a lei exige muito da escola, em termos de tutela dos alunos, em termos de supervisão, em termos de coordenação, inclusivamente em termos de orientação escolar e profissional dos alunos, portanto, todos estes aspetos deviam estar contemplados na supervisão.” (D BB)

“Sim, face à complexidade das exigências do sistema de ensino atual, essa formação não só é importante como indispensável.” (D CC)

“Sem dúvida.” (D DD)

“Da mesma forma que é importante para o desempenho do cargo de diretor, também a formação a nível da gestão intermédia se reveste de um papel importantíssimo na execução dos objetivos da instituição.” (D EE)

Todos os entrevistados consideraram que a formação é muito importante, mas o entrevistado D AA voltou a referir o perfil como sendo o mais importante. Estas respostas estão de acordo com o que defendemos no quadro teórico, que é necessária uma atualização permanente, atendendo à velocidade com que se produzem as alterações na sociedade e a que a organização escola deve ser capaz de dar resposta.

Relativamente à questão da influência dos cargos de gestão intermédia nas práticas pedagógicas, os entrevistados responderam:

“As lideranças intermédias são fundamentais, mas seria necessário que todos assumissem esse papel na plenitude. Assim como que todos os professores reconhecessem a relevância do papel exercido por esses colegas. As relações de hierarquia nas escolas são muito difusas.” (D AA)

“(…) os coordenadores de diretores de turma ficam atolados em legislação (...) acabam por estar muito mais agarrados (...) no dia a dia, a questões ligadas ao próprio desenvolvimento escolar do aluno, (...) muito mais agarrados a isso, do que propriamente àquilo que se calhar deviam fazer junto do aluno, (...), uma orientação pedagógica (...) do desenvolvimento escolar do aluno, (...), o diretor de turma fica muito mais agarrado a questões legais, questões burocráticas e enquanto não for tirado esse peso burocrático aos professores e aos diretores de turma, (...) eles vão estar muito mais agarrados a questões legais do que a questões pedagógicas.” (D BB)

“São cargos muito importantes pois como cargos intermédios permitem fazer um acompanhamento próximo, avaliando de perto o cumprimento do trabalho delineado. A meu ver são uma extensão da direção.” (D CC)

“Já fui falando ao longo desta entrevista que para mim são de extrema importância e qualquer organização, (...) as escolas, só funcionam bem se existir essa supervisão e esse acompanhamento, se a gestão intermédia, (...) tiver força, tiver responsabilidade, tiver a envolvimento necessária à missão da escola. A. autonomia (...) fala-se muito em autonomia, fala-se sempre em autonomia, só que não existe autonomia nenhuma nas escolas, (...) só existem normativos, só existe legislação e autonomia é zero. Até para gastar as verbas angariadas nos nossos projetos temos que pedir sempre autorização. (...) a autonomia é fundamental para desenvolver tanto a prática pedagógica como a (...) prática de gestão financeira, como a prática (...) das relações e dos concursos, era fundamental que isto pudesse funcionar assim, (...) Não é possível...” (D DD)

“Os coordenadores, independentemente de o serem a nível dos departamentos ou das direções de turma, são a garantia de que a instituição não se resume a uma mera execução de normas e regras emanadas da direção. Tomando parte da decisão, os coordenadores estão diretamente envolvidos na sua execução, acompanhando, orientando e supervisionando um processo do qual também fazem parte e no qual se reveem.” (D EE)

De forma muito clara e consensual, os diretores consideraram que os detentores dos cargos de gestão intermédia são fundamentais na organização escola, mas que a sua atuação ainda é difusa no que concerne às práticas letivas, apontando como fator limitativo a burocratização dos cargos. É de salientar a opinião do entrevistado D DD, com a qual estamos de acordo, de que as escolas na prática não têm autonomia, e esta falta de autonomia é muito limitativa. Se, por exemplo, os diretores tivessem a liberdade de atribuir horários a equipas de professores que na escola testassem e implementassem novas formas de encarar as práticas letivas, gerissem reuniões, podendo posteriormente divulgar estas práticas na escola, a resposta das escolas certamente já estaria noutros patamares de adequação. É urgente alterar a “falta de tempo” que os professores têm para serem criativos, adequando a cada contexto formas de trabalho diferentes, para poderem partilhar, colaborar entre si. Os professores necessitam urgentemente de salas de aulas com alunos motivados, para que possam estar, também, motivados no desempenho da sua função. Evidentemente, existem outros fatores que também influenciam, como os espaços físicos, mobiliário adequado, meios e recursos de ensino, mas continuamos convictos de que, apesar da relevância, mesmos estes continuam a não superar o lugar incontornável do professor.

Foi também perguntado aos diretores se a construção do Plano de Trabalho da Turma induzia os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, como é seu objetivo. E, como se pode concluir pelas transcrições, todos afirmaram que deveria ser, mas que não é isso que acontece, ou seja, não há um desconhecimento da situação por parte dos diretores. Podemos, portanto, dizer que, se nada acrescenta à qualidade da organização, deveria ser repensado ou mesmo eliminado para não fazer parte de mais um conjunto de burocracias que

absorvem tempo e não trazem nenhuma mais-valia. Todos sabemos que o conselho de turma é o local por excelência para refletir e poder delinear estratégias com vista ao sucesso dos alunos, mas o atual “desenho” da sua realização não possibilita alcançar este objetivo e permite, ainda, que pela rotina, os docentes se afastem cada vez mais do que seria o ideal.

“Também contribui para esse efeito. Os conselhos de turma deveriam ter um papel mais interventivo junto dos alunos.” (D AA)

“Deveria induzir, mas na sua maioria, não, não a tempo para que o possam fazer esta é a realidade. (D BB)

“Depende dos docentes e da sua forma de estar na profissão.” (D CC)

“(…) Poderia, no entanto, o PTT ser um pouco mais dinâmico, para isso era necessário que todos os professores estivessem envolvidos numa maior articulação curricular e numa maior dinâmica do grupo turma.” (D DD)

“Infelizmente os PTT, muitas vezes mais não passam de documentos meramente formais e distanciados da realidade do grupo turma. É preciso encarar como significativa a especificidade de cada aluno bem como do grupo turma, de forma a que sejam potenciadas as aprendizagens e que a turma possa, em determinados desígnios, funcionar verdadeiramente como um grupo que sabe aproveitar as competências de cada um dos seus elementos.” (D EE)

Quando questionados sobre as alterações de um ensino por competências para um ensino por metas, se é mais uma reforma ou o necessário para estar adequado às transformações que ocorrem na sociedade, o entrevistado D AA não respondeu diretamente à questão colocada, dizendo que está de acordo com o atual perfil do aluno; D CC afirmou não ter opinião, D BB e D DD acham que devia ser um ensino por competências, embora D DD considere que não passa de mais uma “experimentação” com objetivos muito pouco definidos, e D EE afirma que o problema não reside em se é por competências ou metas, tal como transcrito.

“O problema reside no facto de, desde o 25 de abril de 1974, as reformas se têm sucedido ao ritmo e sabor dos “tempos políticos”, sem nunca se avaliar (com decência) o que foi feito anteriormente. (...) o sistema educativo português tem sido uma verdadeira manta de retalhos em que se vai cosendo, descosendo e recozendo, esquecendo que a manta cada vez está mais rota e os buracos são cada vez maiores. Independentemente de uma opção por metas ou competências, o que urge é uma opção pelo futuro da educação assente num pacto de regime para os próximos 20 anos, no mínimo. Só assim se poderá combater a instabilidade do início de cada ano letivo, as constantes alterações de programas, metodologias e linhas orientadoras.” (D EE)

Como já exposto na revisão da literatura, também de alguma forma partilhamos desta opinião: urge estabilizar as iniciativas legislativas em matéria educativa para que se implementem as medidas de que o país necessita para que possamos caminhar com alguma segurança para uma escola de qualidade e onde os alunos se sintam bem. Ao mesmo tempo, esta “tranquilidade”, em nosso entender, também permitiria aos sucessivos governos terem a noção das necessidades reais das escolas para as poderem colmatar. Por necessidades reais, entendemos necessidades físicas das escolas, ajustamento da rede, formação de professores, avaliação, análise/impacto do caminho percorrido e, fundamentalmente, conquistar os professores, motivá-los mostrando claramente o que é necessário e fazendo-os sentir que não se trata apenas de mais uma reforma. Sabendo da importância dos professores no processo educativo, entendemos ser indispensável que voltem a acreditar que o seu esforço não é algo em vão e que o seu espírito de missão efetivamente vai dar frutos, refletidos na emergência de cidadãos apetrechados das ferramentas necessárias para o seu futuro (Brown, Reveles, & Kelly, 2005).

No que respeita à questão se os cargos de gestão intermédia influenciam a imagem da escola na comunidade, todos os entrevistados, utilizando formas diferentes de se expressar, afirmaram categoricamente que sim, embora tenham feito uma ressalva: todos os membros da comunidade influenciam, pois todos, independentemente do cargo ou função que exerçam, afetam positiva ou negativamente a vida da escola.

O sistema de avaliação foi objeto de questionamento no sexto bloco temático do inquérito por entrevista (Anexo 13). Na tabela 4 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 4

Sistema de avaliação

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Sistema de avaliação	Opinião sobre o sistema de avaliação
	Possibilidade da sua existência sem uma relação supervisiva
	Influência nas práticas dos professores
	Passível de ser melhorado

Como se pode verificar pelas transcrições, todos os entrevistados consideraram que o atual sistema de avaliação não está adequado às necessidades reais das escolas, sendo de ressaltar que alguns diretores, inclusivamente, são críticos na forma como se expressam.

“Não funciona. É muito difícil avaliar professores de um modo formal. É muito difícil, a nível nacional, evitar injustiças e premiar o mérito. Não conheço nenhum método eficaz para avaliar corretamente os professores.” (D AA)

“Acho que na prática não existe, pois como não revela efeito prático a maioria dos docentes esqueceu a sua existência (...). Avaliar é necessário, mas não podem existir quotas, pois a minha experiência concluiu, que alguns dos bons profissionais se sentiram muito lesados o que levou a um menor empenho nos anos seguintes.” (D BB)

“Entendo que não cumpre os objetivos, já que, da forma como está implementado, permite desigualdades de tratamento entre os docentes, pois há sempre um grande grau de subjetividade na implementação dos critérios definidos, dado que depende da forma como cada escola/avaliador encara a avaliação docente. (...) também a observação da prática letiva, que deveria assumir o aspeto mais importante da avaliação docente, não é exequível a não ser em casos muito excecionais, atendendo à forma como têm de ser cumpridos os normativos legais sobre a distribuição de serviço docente.” (D CC)

“A atual avaliação dos professores é um escape que a tutela tem para conseguir responder às exigências do Estatuto da Carreira Docente. Com o decreto-lei que a sustenta é impossível avaliar corretamente todos os docentes:

1 – Não existem docentes com habilitações em supervisão para que a avaliação fosse minimamente uniformizada a nível nacional (Os resultados têm muito peso na mudança de alguns escalões).

2 – A avaliação externa suportada e organizada pelos Centros de Formação não consegue dar uma resposta cabal aos pouquíssimos docentes que agora são obrigados a ter uma avaliação externa, como seria se todos os professores fossem avaliados, caso as carreiras estivessem descongeladas, seria uma tragédia.

3 – Sem um patamar elevado de equidade não se podem comparar unidades orgânicas, mesmo dentro dos centros de formação (basta só referir os diferentes anos de escolaridade que os docentes lecionam, para que a avaliação dos mesmos possa ter credibilidade, importa referir que muitos docentes lecionam só cursos profissionais e currículos alternativos.” (D DD)

“Para ser sincero parece-me uma fraude. Sendo que a avaliação está ligada à carreira e esta está congelada desde 2011, andamos há 5 anos a brincar ao faz de conta!!!” (D EE)

Dos cinco entrevistados, só um considerou que talvez fosse possível existir avaliação sem uma relação supervisiva, como podemos constatar pelas transcrições.

“Talvez.” (D AA)

“Não estou a ver que seja possível.” (D BB)

“Não. A supervisão é, em minha opinião, essencial.” (D CC)

“Tendo em conta o paradigma atual de supervisão, diria que não, tendo por base autores como Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, entre outros.” (D DD)

“Infelizmente acho que uma parte significativa dos membros da classe docente deste país e de outros por esse mundo fora não tem “maturidade profissional” quanto baste para que esse sistema de avaliação se pudesse implementar. A supervisão continua a desempenhar um papel fundamental em todos os domínios da educação, incluindo o sistema de avaliação dos docentes.” (D EE)

De igual modo, quando inquiridos sobre se o sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, consideraram que não, pois entendem que o congelamento das carreiras, de alguma forma, fez com que este seja pouco presente no quotidiano das escolas.

“Nem por isso. Caiu no esquecimento.” (D AA)

“Atualmente muito pouco (...).” (D BB)

“Algumas (quando existia... antes do congelamento das carreiras).” (D CC)

“Infelizmente muito pouco, pois não está ancorada num sistema confiável, nem tem uma visão de enriquecimento e melhoria da prática letiva e por isso é quase exclusivamente considerada para progressão na carreira.” (D DD)

“Penso que não porque, pura e simplesmente, está congelado.” (D EE)

Questionados sobre se este sistema de avaliação pode ser melhorado, os diretores responderam todos que sim, exceto um que coloca a hipótese “Talvez”. Tendo em conta esta e as respostas anteriores deste bloco temático, podemos inferir que estes diretores, pela sua experiência, revelam algum desencanto sobre o sistema de avaliação.

“Claro que sim.” (D AA)

“Claro que sim (...).” (D BB)

“Talvez, (...) é necessário que haja alterações no paradigma da avaliação docente, o que implicará obrigatoriamente formação de docentes (quer dos avaliados quer dos avaliadores).” (D CC)

“Este sistema de avaliação terá que ser alterado, pois como está não serve nem os professores nem a comunidade onde estes estão inseridos, nomeadamente os discentes que deveriam ser os primeiros beneficiários. Não será fácil alterar as práticas, (...) estas estão enraizadas e os professores como quase todos os profissionais, são corporativistas e assim não é possível distinguir os menos “dotados”, aqueles que apostam pouco na investigação ou na formação dos outros que dão tudo para dignificar a carreira de professor.” (D DD)

“Claro que sim. Assim os políticos se entendam e os docentes tenham o bom senso suficiente para fazer valer os seus pontos de vista, de uma forma responsável e profissional.” (D EE)

O sétimo bloco temático (Anexo 14) tinha como finalidade averiguar a formação e se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade. Na tabela 5 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 5

Formação e capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe (diretor)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Formação	Ações propostas pela escola
	Formação contínua, adequada ou não, às necessidades atuais
Capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe	Avaliação

Tendo em conta as respostas obtidas à primeira questão deste bloco temático, foi possível inferir que todos os entrevistados foram elementos ativos no processo de constatação das suas necessidades formativas e solicitaram o agendamento das ações de formação que consideravam necessárias para o bom desempenho das suas unidades orgânicas.

“Ações relacionadas com as diversas disciplinas e ações relacionadas com o trabalho colaborativo.” (D AA)

“(…) ações de formação que por um lado fossem ao encontro das áreas de formação científica (…) de cada grupo de ensino, (…) ações que nós solicitámos e acabaram por não ser (…) implementadas, por falta de recursos, (…) ações na área (…) da direção de turma (…)” (D BB)

“Não tenho de cabeça só se for consultar os documentos do CFAE.” (D CC)

“(…), foram várias, essas ações de formação. Foram aquelas que foram indicadas pelos grupos disciplinares (...), o Centro de Formação não pode dar resposta a todos, por contingências orçamentais, (...) mesmo assim, nós tivemos no nosso agrupamento muita formação desenvolvida pelos nossos professores e essa formação deu resposta a algumas necessidades sentidas pelo nosso corpo docente e não docente.” (D DD)

“Todas aquelas que os departamentos entenderam necessárias, tendo em conta o contexto, o ambiente e a disponibilidade do sistema educativo.” (D EE)

Tendo presente que todos os entrevistados consideraram a formação uma ferramenta importante na sua organização, ao serem questionados sobre se a formação contínua nos moldes atuais está adequada às necessidades das escolas, foram perentórios em dizer que não. Saliente-se, como será visível após a leitura das transcrições, que nem sempre as suas solicitações foram atendidas pelo Centro de Formação da Associação de Escolas, ou seja, consideram a oferta formativa deficitária e entendem que, nos moldes atuais, não responde às necessidades reais de cada escola.

“Não. Sem financiamento não será possível desenvolver o processo de formação contínua, em Portugal.” (D AA)

“(…) eu penso que não. (…) há uma grande insatisfação dos professores em relação à formação que é pretendida e a formação que existe, (…) o Estado está obrigado a questões legais da gratuitidade (…) da formação para os seus quadros, por outro lado (…) essa formação não chega (…) é muito reduzida ou quase nula, e então os professores veem-se muitas vezes obrigados, até por questões legais de progressão na carreira, deles próprios pagarem formação do seu bolso para ir tendo formação. Não só por uma questão legal de progressão, apesar dos congelamentos, (…) muitos professores que, infelizmente são a grande maioria, são professores interessados que pedagogicamente querem evoluir, não se querem manter cristalizados, e então sentem de preferem pagar do seu bolso, mas querem ir fazendo formação para se manterem atualizados face às mudanças constantes que (…) a escola está obrigada hoje.” (D BB)

“A formação não está adequada às necessidades das escolas, pois, nos últimos anos, a formação tem assentado essencialmente em formação interna, com formadores internos, que não dão resposta a todas as áreas onde são sentidas necessidades formativas.” (D CC)

“Não, a formação contínua nos moldes atuais está muito formatada, está muito dependente de uma série de constrangimentos que poderiam ficar resolvidos se deixassem à escola a liberdade, (…) a autonomia, para gerir essa formação e para articular com os formadores a resposta necessária (…) às necessidades (…) do seu corpo docente.” (D DD)

“É claro que não enquanto não se definir o que se pretende para a educação neste país nos próximos anos.” (D EE)

Questionados sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às exigências da sociedade atual, à exceção do entrevistado D BB que não foi muito esclarecedor, mas que podemos inferir que é possível desde que se cumpram os requisitos que menciona, todos os restantes entrevistados afirmaram que a escola responde às exigências da sociedade e ao fazerem-no, justificam-no. Mesmo não sendo consensual, é interessante a leitura das respostas para se identificar a perceção destes diretores que, quase

na sua totalidade, chamaram a atenção para o investimento na modernização da tecnologia das escolas. Passamos a transcrever:

“Sim. Apesar de todos os constrangimentos, as escolas portuguesas, em geral, ainda possuem um enorme grupo de professores altamente qualificados, empenhados e dedicados aos seus alunos. (...) a escola portuguesa e os seus professores, não todos, mas a maioria e apesar das dificuldades e frustrações, está ao nível do ensino que se pratica noutros países. Os professores portugueses fazem milagres. Talvez por isso, uma percentagem elevada encontra-se esgotada e exausta.” (D AA)

“(...) continuar a equipar devidamente as escolas em termos de Tecnologias de Informação e Comunicação é fundamental,(...), continuar a investir nesse sentido a nível dos equipamentos é fundamental, mas é fundamental ainda, e mais importante para mim, é a formação que os profissionais que vão lidar com esses equipamentos (...) era muito importante que houvesse uma reciclagem efetiva de algum tipo de professores para trabalhar com (...) este tipo de equipamentos e tornar, volto a dizer, tornar a utilização diária destes equipamentos e desses acessos (...) da sociedade da comunicação.” (D BB)

“Formar cidadãos interventivos e competentes é um dos objetivos do agrupamento que dirijo e, apesar das dificuldades sentidas no dia a dia, a resposta que dou à pergunta é sim, pois, se não acreditasse não estaria a exercer o cargo que exerço.” (D CC)

“(...) Eu acho que sim, é pena (...) não se continuar com o projeto tecnológico que foi, que foi implementado nas escolas, as escolas estão muito bem equipadas a nível informático e é pena que esse equipamento não possa ser substituído, ser melhorado, porque se assim fosse, as nossas crianças, os nossos jovens, os nossos professores teriam, na verdade, um nível superior na sociedade de conhecimento. E nesta escola essa é uma prática interessante.” (D DD)

“Quem esteve apto a lidar com todas as alterações que, quase anualmente, inundaram o quotidiano das escolas nos últimos 40 anos, está, paradoxalmente, avidamente desejoso da estabilidade necessária para corresponder aos desafios de uma sociedade em mudança e, por isso mesmo, potenciadora de inovação, de melhoria e de futuro!” (D EE)

5.3 Relativamente aos cargos de gestão intermédia

Através do segundo bloco temático (Anexo 10), foi nosso objetivo fazer a caracterização profissional dos entrevistados e conhecer a sua perceção sobre a formação e a apreciação da escola onde trabalham. Na tabela 6 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 6

Caraterização profissional, percepção sobre a formação e apreciação da escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Caraterização profissional, percepção sobre a formação e apreciação da escola	Habilitações académicas
	Início da atividade docente
	Anos de trabalho na escola
	Anos de desempenho do cargo
	Exercício anterior do cargo
	Formação específica para o desempenho do cargo
	Opinião sobre a importância da formação específica para o desempenho do cargo
	Apreciação da escola, apresentando razões

Coordenadores de Departamento (Anexo 7)**Escola A (Anexo 7 A)**

Relativamente à escola A, os três coordenadores de departamento entrevistados (nesta escola só existem três coordenadores) são licenciados, dois iniciaram a sua atividade docente em 1986 e o outro em 1990. Quando questionados sobre o tempo de serviço na escola, CD A1 referiu quinze anos, CD A2 doze anos e CD A3 dezasseis anos, o que nos leva a afirmar que não deverá haver grandes discrepâncias nas suas vivências nesta organização, pois o percurso temporal é muito semelhante. No que concerne ao tempo de desempenho dos cargos, já não há tanta uniformidade: CD A1 sete anos, CD A2 três anos e CD A3 dez anos, o que pode vir a influenciar as suas opiniões em algumas questões, tendo em conta a experiência e o cansaço, entre outros fatores. Quando questionados se já tinham exercido este cargo anteriormente, os entrevistados CD A1 e CD A2 afirmaram que sim e CD A3 respondeu que não. Em nosso entender, em termos de tempo, poderíamos ser levados a concluir que sendo o entrevistado CD A3 o que desempenha o cargo há mais tempo, e não o tendo desempenhado anteriormente, ficariam mais equilibrados em termos temporais quando comparado uns com os outros.

Para a questão se tinham tido formação específica para o desempenho do cargo, as respostas obtidas são muito diferentes: CD A1 não teve qualquer formação, CD A2 fez o curso de Administração Escolar e CD A3, após a conclusão da licenciatura, ficou logo a orientar estágio e considera que daí lhe advém a formação. Podemos inferir que, tendo por base a

sua formação, se podem estar a desenhar diferentes formas de atuação como coordenadores. No entanto, quando lhes é perguntado se acham que deveriam ter tido formação e feito atualizações para o desempenho do cargo, tendo por base a sua experiência, as respostas obtidas foram no mínimo desconcertantes, pois o entrevistado CD A1, que não tinha tido qualquer formação para o desempenho do cargo, considera que “é um cargo que se pode desempenhar autonomamente, sem formação.”, o entrevistado CD A2, que tinha formação, respondeu “Sim... sem dúvida.” e o entrevistado CD A3, que considerava ter obtido formação através da orientação de estágios – ressalve-se, para a qual também não teve qualquer formação ou experiência profissional – considerou que sim, mas contrapõe de imediato com a ideia de que “a formação específica é extremamente teórica, e eu acho que nós vamos crescendo no nosso dia a dia (...)”. Porém, pelo restante discurso, somos levados a concluir que é um docente preocupado com o consenso, trabalho conjunto, mas numa lógica de uniformização de procedimentos: “Estava tudo diferente, agora já está tudo uniformizado (...) Sinto que há uma sintonia entre nós (...)”.

Podemos inferir através das respostas que, mesmo apontando a legislação uma área de formação para quem desempenha o cargo de coordenador de departamento, certamente para facilitar esse mesmo desempenho, os coordenadores que não tiveram qualquer formação, são os que não sentem necessidade de obter mais informação, o que os afasta do que defendemos no quadro teórico: a formação ao longo da vida.

Quando questionados sobre se lhes agradava trabalhar na escola, os entrevistados foram muito claros respondendo positivamente à questão. Quando inquiridos sobre os motivos para tal nível de satisfação, o ambiente da escola foi apontado pelos três e, de alguma forma, até se pode inferir que os outros motivos apresentados estão indissociavelmente vinculados ao ambiente da escola, como se pode confirmar pelas transcrições.

“1.Pelo ambiente de trabalho que existe na escola (...) pela camaradagem que existe com os colegas; 2.(...) sentir alguma autonomia na minha prática letiva e no desempenho dos cargos; 3.(...) sentir que ao longo dos anos tenho contribuído para melhorar e para otimizar as potencialidades da escola e agora do agrupamento.” (CD A1)

“1.(...) a boa camaradagem que existe entre (...) o corpo docente; 2.A partilha de materiais (...); 3.Espírito de equipa, (...) a disponibilidade para ajudar a solucionar problemas do dia a dia escolar.” (CD A2)

“1.(...) eu gosto muito do que faço, (...) o meu principal motivo é isso. (...) Apesar de toda a conjuntura, eu venho sempre para a escola, (...) com um sorriso nos lábios de manhã e levanto-me com vontade de vir. 2. (...) os meus alunos dão-me uma alegria enorme na sua aprendizagem, no seu carinho que têm para comigo.3. Acho que é um dom ser professor.” (CD A3)

Escola B (Anexo 7 B)

Quanto à escola B, dois dos quatro coordenadores de departamento entrevistados são licenciados e dois têm mestrado. Um iniciou a sua atividade docente em 1983, dois iniciaram em 1984 e o outro em 1986. Relativamente ao tempo de serviço na escola, CD B1 trabalha lá há um ano, CD B2 e CD B3 há vinte anos e CD B4 há dez anos, o que nos leva a afirmar que o entrevistado CD B1 poderá ter uma visão completamente diferente, tendo em conta as suas experiências nas escolas onde esteve. Quanto aos restantes entrevistados, as suas vivências nesta organização já estão muito consolidadas, o que nos leva a concluir que as respostas são bem alicerçadas nas vivências por estes desenvolvidas na organização. No que respeita ao tempo de desempenho dos cargos, constatamos que este não é muito longo, o que permite ter uma perspetiva de respostas mais elucidativas, pois não têm por base a fadiga e o desgaste do seu desempenho: CD B1 iniciou o seu desempenho no ano em curso, CD B2 há dois anos, CD B3 há três anos e CD B4 há seis anos. Quando questionados se já tinham exercido este cargo anteriormente, os entrevistados CD B1 e CD B4 afirmaram que sim e os CD B2 e CD B3 disseram que não.

Para a questão se tinham tido formação específica para o desempenho do cargo, as respostas obtidas são muito diferentes das dos entrevistados da escola A pois, como se pode verificar pelas transcrições, três dos entrevistados tiveram formação e o entrevistado CD B2 afirma não ter tido formação, embora mencione ter sido orientador de estágio durante dez anos.

“Tenho um curso de especialização e pós-graduação em Administração Escolar e Direito da Educação, mas não tive nenhuma formação específica (...)” (CD B1)

“Não. Fui durante 10 anos orientadora de estágio, exerci funções de supervisão pedagógica, mas no âmbito da formação inicial de professores.” (CD B2)

“Sim. Curso de Gestão e Administração Escolar.” (CD B3)

“De início não. (...) ao longo do tempo, frequentei algumas ações que visavam o desempenho deste cargo e no mestrado também adquiri alguns conhecimentos úteis neste contexto.” (CD B4)

Temos presente que o entrevistado só tinha começado a desempenhar o cargo nesta escola no ano em que fizemos o estudo, mas já o tinha desempenhado anteriormente. Portanto, quando perguntado aos entrevistados se achavam pertinente ter formação para o cargo antes e durante o desempenho do mesmo, tendo por base a sua experiência, não entendemos fazer nenhuma ressalva em relação ao entrevistado CD B1 pois já tinha

experiência anterior. Os entrevistados consideraram todos que a formação era pertinente, não se limitando a dizer que sim, mas referindo que era muito importante. Passamos a transcrever:

“Julgo que é importante trocar experiências e práticas não só entre quem desempenha estas funções dentro da escola, mas também entre escolas e realidades diferentes e os momentos de formação podem proporcionar esse espaço.” (CD B1)

“Sim, creio que é importantíssimo. Embora, como já referi anteriormente, a experiência como orientadora de estágio deu-me algum suporte prático e alguns conhecimentos teóricos porque frequentei diversas formações quando desempenhei esse cargo, é muito diferente trabalhar com professores em início de carreira e professores experientes, já com vários anos de ensino.” (CD B2)

“Sim seguramente. É importante para troca de experiências.” (CD B3)

“Considero que a aquisição/atualização de conhecimentos é sempre importantíssima qualquer que seja a situação.” (CD B4)

Podemos deduzir através das respostas, que estes entrevistados são proativos, não se contentando, com as aprendizagens decorrentes do exercício do cargo, mas sublinhando a necessidade de obter novos conhecimentos.

No que toca à questão se lhes agradava trabalhar na escola, todos responderam afirmativamente e o “ambiente da escola” foi um motivo transversal entre os apresentados. Os outros motivos, depois de analisados, acabam por assentar na mesma ideia: “ambiente da escola”, como se pode ver pelas transcrições. Salientamos que os entrevistados CD B3 e CD B4 referem também a localização da escola, a sua integração na paisagem com uma envolvimento privilegiada e a qualidade das instalações.

“1.Ambiente é agradável, não é (...) pretensioso; 2.Há preocupação em dar aos nossos alunos o melhor;

3.Em relação (...) à facilitação do nosso trabalho ainda há muito a fazer (...) pois na era das tecnologias ainda dependemos muito do papel e dos registos manuais.” (CD B1)

“1.A relação com os alunos é boa. (...) a maior parte dos nossos alunos não tem apoios fora da escola, portanto, os bons resultados que eles têm devem-se ao esforço dos professores e ao empenhamento dos alunos. Creio que na sua maioria eles reconhecem que os professores trabalham para eles poderem ter sucesso e isso é motivador para nós. 2.A relação com os colegas é boa. (...) temos mais ou menos a mesma idade e temos vivências e problemas parecidos. Isso aproxima-nos (...) já trabalhamos juntos há vários anos e já nos conhecemos muito bem, portanto, já sabemos como é que cada um vai reagir numa determinada situação. 3.A maior parte dos professores está empenhado em que a escola obtenha bons resultados nos famosos “rankings”. Portanto, há receptividade às propostas que possam contribuir para uma melhoria dos resultados.” (CD B2)

“1.(...) Clima de escola é muito positivo; 2.(...) boa localização geográfica; 3.Boa relação com todas as estruturas.” (CD B3)

“1.Bom ambiente profissional (...); 2.Comunidade educativa pacata (...); 3.Instalações da escola são razoáveis e a escola bem integrada na paisagem com uma envolvimento privilegiada.” (CD B4)

Escola C (Anexo 7 C)

No que diz respeito à escola C, dos quatro coordenadores de departamento entrevistados, dois são licenciados e dois possuem mestrado. Iniciaram a sua atividade docente entre 1980 e 1990. Quando questionados sobre o tempo de serviço na escola CD C1 refere que lá exerce funções há vinte e dois anos, CD C2 há vinte e nove anos, CD C3 há dez anos e CD C4 há quinze anos, o que nos leva a afirmar, atendendo ao número de anos de serviço na organização escola, que o seu conhecimento sobre a mesma é consolidado. No que concerne ao tempo associado ao exercício de cargos, é nosso entendimento que ainda não conduziu a um grande desgaste e permite opiniões já consolidadas do seu desempenho: CD C1 e CD C4 desempenham o cargo há dez anos, CD C2 há seis anos e CD C3 há oito, o que nos leva a inferir que as respostas que vamos obter nos outros blocos temáticos serão de alguma forma semelhantes. Inquiridos se já tinham exercido este cargo anteriormente, o entrevistado CD C1 considerou que sim, porque tinha sido delegado de grupo, CD C3 nunca o tinha desempenhado e CD C2 e CD C4 responderam que sim. A discrepância que existe nesta resposta, em nosso entender, é mitigada pelo tempo de desempenho do cargo.

Para a questão se tinham tido formação específica para o desempenho do cargo, podemos considerar iguais as respostas obtidas, pois CD C1, CD C2 e CD C3 não tiveram qualquer formação, CD C4 tinha feito “(...) há uns atrás, (...) alguma formação na área de supervisão, e avaliação de docentes”. Quando questionados se, tendo em conta a sua experiência, era importante ter formação antes e durante o desempenho do cargo, à exceção de CD C2 que afirmou que não achava importante, os outros entrevistados consideraram-na muito importante. Salientamos que o entrevistado CD C2, que considerou que a formação não era importante, iniciou a sua carreira em 1980, trabalha na mesma escola há vinte e nove anos e desempenha o cargo de coordenador de departamento há seis anos. Sendo o seu grau académico a licenciatura, leva-nos a concluir que existe alguma acomodação e pouco investimento no seu desenvolvimento profissional o que, de alguma forma, é corroborado pela resposta seguinte pois, quando questionado se gosta da escola onde trabalha diz que sim, mas os motivos que aponta sugerem pouca paixão relativamente à profissão: “1.(...) pessoa está cá, tem de fazer, também, para isso (...); 2.(...) perto de casa; 3. (...) escola onde se trabalha bem, (...)”. Os outros entrevistados, como se pode verificar pelas transcrições, dão-

nos uma noção de envolvimento na organização e de como o “bom” ambiente que ali se vive é importante para o seu dia a dia.

“1.A escola, o agrupamento muito organizado; 2.Boa relação com os colegas e pessoal não docente; 3.Boa relação com a direção.” (CD C1)

“1.Boas condições de trabalho, tendo por base as orientações da direção, que é dinâmica, dialogante e coerente nas propostas, preocupa-se com o desenvolvimento e bem-estar de todos os alunos; 2.Bom clima relacional e afetivo entre diferentes membros da comunidade escolar; 3.Professores competentes, empenhados e participativos e a boa articulação entre ciclos.” (CD C3)

“1.(...) crianças são muito educadas (...) é extremamente fácil trabalhar com elas; 2.Gosto do ambiente que existe entre docentes (...) docentes e não docentes (...);” (CD C4)

Fazendo uma extrapolação, podemos concluir que as respostas do entrevistado CD C2 que vamos obter nos outros blocos serão certamente diferentes das dos outros entrevistados.

Escola D (Anexo 7 D)

No que diz respeito à escola D, todos os coordenadores de departamento são licenciados e dois têm mestrado (CD D2 e CD D4). Os entrevistados CD D2 e CD D3 iniciaram a sua atividade docente em 1978, CD D1 em 1980 e CD D4 em 1990. Consideramos que a diferença de tempo que existe entre os começos de carreira nos poderá levar a diferentes posturas perante a organização escola. Analogamente, quanto aos anos de trabalho na escola, foi verificada também uma discrepância acentuada, sendo o intervalo entre trinta e quatro e dez anos. Relativamente à questão há quanto tempo desempenham o cargo, também verificamos que é significativa a diferença entre o que começou mais cedo e o que começou mais tarde: CD D1 sete anos, CD D2 “(...) vinte e dois anos (...) embora com outros nomes.” CD D3 seis anos e CD D4 três anos. Todos já tinham exercido anteriormente este cargo, exceto o entrevistado CD D3. Observamos, quanto à formação, que os entrevistados CD D3 e CD D4 não tiveram qualquer formação, mas, embora não a tendo tido, consideraram-na importante. O entrevistado CD D1 declarou que tinha tido formação para este cargo no início da carreira (1980) associada à formação inicial de professores, no âmbito dos chamados estágios profissionais. O entrevistado CD D2 foi o único que frequentou formação específica para o cargo de coordenador de departamento, promovida pela Direção Regional de Educação do Centro, mas há uns anos. No que respeita à pergunta se tendo por base a sua experiência consideravam a formação importante antes e durante o desempenho do cargo,

todos afirmaram que sim, embora CD D2 tenha acrescentado que muita da formação resulta da experiência em contexto.

Se tivermos em conta as respostas dos entrevistados individualmente, até esta pergunta, há pouca coerência entre o que por eles é declarado e as suas opções em matéria de desenvolvimento profissional. Por exemplo, ao analisar o entrevistado CD D1 podemos inferir que será um docente que considera a formação como algo relevante: “Considero importante que haja formação específica inicial nesta área e posterior acompanhamento”. Mas, na resposta anterior, considerou ter tido formação para o cargo de coordenador de departamento porque no início da sua carreira, 1980, tinha tido formação de professores, ou seja, considera que a sua formação, 37 anos volvidos, continua atualizada. Consideramos que teremos que continuar a analisar mais respostas para poder começar a obter uma informação mais concisa e aprofundada.

Quanto à questão se gostavam de trabalhar na escola, todos afirmaram que sim, sendo os motivos os que passamos a transcrever:

“1.(...) foi a escola que eu escolhi para trabalhar; 2. (...) uma escola de referência pela qualidade do ensino ministrado, rigor e organização.” (CD D1)

“1.Conhecimento a nível do contexto educativo; 2.Continuidade no trabalho desenvolvido permitindo corrigir aspetos menos conseguidos; 3.Qualidade do corpo docente.” (CD D2)

“1.Proximidade da residência; 2.Graus de ensino da escola que são 2º e 3º ciclos; 3.Ambiente entre os docentes, sobretudo os mais velhos e há mais tempo na escola.” (CD D3)

“1.(...) Bom ambiente entre professores; 2 Os alunos, de um modo geral, são simpáticos e trabalhadores; 3.Tenho condições para trabalhar, (...) não são perfeitas, mas são bastante boas, quadros brancos, projetores de vídeo, salas para trabalhar, computadores, etc..” (CD D4)

Se cruzarmos esta resposta com a que questionava o tempo de serviço na escola, podemos afirmar que é uma resposta consistente, tendo em conta que o entrevistado com menos anos de serviço na escola já lá está há dez anos. Das respostas obtidas o elemento transversal a todas é o ambiente.

Escola E (Anexo 7 E)

Considerando as respostas dos três coordenadores de departamento da escola E, verificamos que todos têm como habilitações académicas a licenciatura. CD E1 iniciou a sua atividade profissional em 1979 e CD E2 e CD E3 iniciaram em 1987, ou seja, existe uma diferença de dez anos entre os inícios de carreira, pelo que se pode entender que o entrevistado CD E1 possa manifestar já uma forma diferente de encarar a sua profissão.

Inquiridos sobre os anos de trabalho na escola, CD E1 está lá há vinte e cinco anos, CD E2 há vinte anos e CD E3 há 17 anos, o que nos leva a concluir que conhecem bem a organização escola a que pertencem. Observando as respostas sobre há quantos anos desempenham o cargo, os entrevistados CD E1 e CD E3 estavam no seu segundo ano e CD E2 no sexto, mas já todos tinham desempenhado o cargo anteriormente. No que respeita à formação, os entrevistados CD E1 e CD E3 não tiveram qualquer formação, o entrevistado CD E2 teve formação sobre gestão intermédia e também quando foi orientador de estágios, mas todos consideraram a formação importante, o que é corroborado pelo seu discurso, à exceção do entrevistado CD E1 que afirma “penso ser perfeitamente possível desempenhar o cargo com o saber que a experiência confere”. Ressalve-se que este coordenador iniciou a sua carreira em 1978, trabalha na mesma escola há vinte e cinco anos, não fez qualquer formação para o desempenho do cargo e considera que a sua experiência lhe confere o saber necessário. Para a questão se lhes agradava trabalhar nesta escola apontando três motivos, verificamos respostas afirmativas, embora o entrevistado CD E3 não seja explícito quanto aos motivos. Transcrevemos:

“1.Por ser uma escola bem organizada, dotada de excelentes condições físicas; 2.(...) frequentada por alunos empenhados; 3 (...) dotada de um corpo docente experiente e de um corpo não docente muito profissional e (...) em virtude da conjugação destes fatores proporcionar um bom ambiente de trabalho.” (CD E1)

“neste momento sinto (...) um desencanto profissional, não provocado pela escola em si, mas (...) pela conjuntura nacional que relegou os professores para um plano muito inferior na sociedade portuguesa. 1.(...) a escola tem muito boas instalações e condições de trabalho; 2.O trabalho do professor é, geralmente, valorizado pelos pares, pelos alunos e pelos encarregados de educação; 3.Há uma convivência sã entre chefias e os professores.” (CD E2)

“1.(...) a distância de casa; 2.(...) um grupo de colegas, também, que me anima; 3. Nas minhas funções (...) acho que funciona relativamente bem, acho bastante exigente (...) sinto-me minimamente apoiada (...).”(CD E3)

Nas escolas anteriormente analisadas, foi comum aos entrevistados mencionarem o ambiente da escola, esta também não deixou de o mencionar, embora não de uma forma tão clara. Contudo, sobressai algo novo em relação aos discursos analisados anteriormente: “dotada de excelentes condições físicas”. Cabe aqui referir que esta escola sofreu obras recentemente, oferecendo melhores condições físicas, e pela frase “frequentada por alunos empenhados”, podemos depreender que é uma escola onde existe uma seleção de alunos face à sua procura.

Coordenadores de diretores de turma/ciclo (Anexo 8)

Escola A (Anexo 8 A)

A escola A só possui um coordenador de diretores de turma, enquanto as outras têm dois coordenadores, um para o 2º ciclo e outro para o 3º.

O entrevistado é licenciado, iniciou a sua carreira em 1988, está nesta escola há vinte e dois anos, desempenha o cargo há vinte e já o tinha desempenhado anteriormente. Nunca teve formação para o seu desempenho, embora a considere importante, conforme manifesta no seu discurso. Gosta muito de trabalhar nesta escola:

“1.(...) bom relacionamento com todos os meus colegas; 2.Bom ambiente de trabalho; 3 Proximidade de casa (...).”

Tal como nos coordenadores de departamento, mais uma vez nos é mencionado o ambiente da escola.

Escola B (Anexo 8 B)

Analisadas as respostas da escola B, verificamos que os dois entrevistados são licenciados, iniciaram a sua carreira com seis anos de diferença, sendo que CDT B2 iniciou em 1980 e CDT B1 em 1986. Quanto aos anos de trabalho na mesma escola, dir-se-á que não existe quase diferença: um tem vinte e dois anos e o outro vinte e três. Já o mesmo não acontece no que diz respeito aos anos de desempenho do cargo, pois CDT B1 desempenha o cargo há três anos e CDT B2 há dez, mas o que o desempenha há três anos, já o tinha desempenhado anteriormente e o que o desempenha há dez, nunca o tinha desempenhado, o que nos permite afirmar que a desigualdade de experiência, que se verifica na quarta questão, quando se cruza com a quinta, fica esbatida. Nenhum dos entrevistados teve formação para o desempenho do cargo, mas ambos consideraram que esta é importante e os dois gostam de trabalhar na escola. O entrevistado CDT B1 aponta como motivos:

“1.(...) perto de casa; 2.Pelo facto de ser “uma escola familiar (...) tipo (...) de relações que se estabelece com colegas, funcionários (...) e (...) alunos é completamente diferente de uma escola muito grande (...) quase que não nos conhecemos.”, e o entrevistado CDT B2: “1.(...) perto de casa; 2.(...) gostei das pessoas com quem comecei a trabalhar, há pessoas aqui com quem me identifico;3.(...) é um grupo (...) pequeno (...) e a coisa funciona.”

Também estes coordenadores de diretores de turma apontam, como os coordenadores de departamento, o bom ambiente da escola.

Escola C (Anexo 8 C)

Tendo por base as respostas dos entrevistados na escola C, os dois são licenciados, iniciaram a sua atividade profissional com cinco anos de diferença, sendo que CDT C1 iniciou em 1988 e CDT C2 em 1993. Quanto aos anos de trabalho na escola, a discrepância já é acentuada pois CDT C1 está lá há perto de dezassete anos e CDT C2 há sete anos. Estes dez anos de diferença podem levar a maneiras diferentes de estar na organização escola. O entrevistado CDT C1 desempenha o cargo há seis anos e CDT C2 desde o início do ano. Cruzando esta resposta com a anterior, mais é corroborada a ideia de que haverá certamente diferenças de atitude nestes dois entrevistados. Quanto à formação, nenhum beneficiou dela para o exercício do cargo, ainda que a considerasse importante. A ambos agrada trabalhar nesta escola e como razão comum apontam o ambiente da escola.

Escola D (Anexo 8 D)

Os dois entrevistados da escola D são licenciados e iniciaram as suas carreiras quase ao mesmo tempo: CDT D1 em 1986 e CDT D2 em 1984; o primeiro está nesta escola há quinze anos e o segundo há dez; CDT D1 desempenha o cargo há catorze anos e CDT D2 está no seu terceiro ano. Aparentemente, dir-se-ia que existiria muita diferença de experiência do cargo, mas a pergunta seguinte anula essa ideia, pois o que o exerce há quinze anos nunca o tinha exercido anteriormente e o que vai no seu terceiro ano já o tinha exercido anteriormente durante doze anos. Somados os tempos, podemos concluir que a experiência é muito semelhante e se alguém poderá levar vantagem em termos de experiência será CDT D2, pois exerceu o cargo em organizações diferentes o que, certamente, o enriqueceu em termos de conhecimento.

Quando questionados se gostam de trabalhar na escola, embora afirmem que sim, mostram posturas diferentes, como se pode verificar pelas transcrições.

“1.(...) escola organizada; 2.Escola dinâmica; 3.Ambiente de trabalho tranquilo.” (CDT D1)

“1.É inovadora traz frequentemente desafios; 2. É adepta das novas tecnologias. Mas consegue ser também desgastante.” (CDT D2)

Ao fazer o cruzamento destas respostas com as dos coordenadores de departamento, voltamos a ter referência ao ambiente da escola. Transparece, ainda, que é “dinâmica”, referindo o segundo entrevistado que, por vezes, se torna desgastante.

Escola E (Anexo 8 E)

Os dois coordenadores de diretores de turma/ciclo são licenciados, CDT E1 iniciou a sua carreira em 1989 e o CDT E2 em 1982 e trabalham nesta escola um há vinte e cinco anos e o outro há vinte e quatro, pelo que não é significativa a diferença. O entrevistado CDT E1 está no segundo ano de desempenho do cargo e o entrevistado CDT E2 no sexto. Embora não seja muita a diferença em termos de tempo, em termos de experiência pode ser significativa. Nunca tinham exercido este cargo anteriormente e não tiveram qualquer formação para o desempenho do mesmo. Consideraram, tendo em conta a sua experiência, que era importante ter formação, como se pode verificar pelas transcrições:

“(…) seria importante ter, pelo menos, alguma orientação, (…) ou debater com colegas mais experientes, (…) acho que seria importante ter formação, uma vez que há determinados assuntos (…) nível legislativo, etc., (…) a pessoa estudar só por si acaba por ser muito mais prático e menos stressante se tivermos oportunidade de debater e de trocarmos ideias com os outros colegas.” (CDT E1)

“(…), é importante, sim. Porque sei que há técnicas de liderança e a nível de empresas fazem muito este tipo de formação, acho que era importante, tinha curiosidade em fazer uma (…) formação (…) a esse nível. (…) talvez durante, mais do que até no início. Durante, porque a pessoa já se tinha confrontado com as dificuldades e com os problemas e, portanto, seria importante, (…) a nível de liderança, de delegação de competências, é extremamente importante ter delegação de competências, o distribuir trabalho.” (CDT E2)

Perguntando-lhes se gostavam de trabalhar na escola, ambos afirmaram que sim, mas não deixa de ser importante olhar para as transcrições.

“Agrada-me, agrada-me, embora considere que é uma escola com uma carga burocrática excessiva. 1.(…) escola organizada; 2. Boas orientações; 3. Boas condições de trabalho.” (CDT E1)

“Sim, muito. Gosto muito de trabalhar nesta escola. 1.(…) fui aluna da escola; 2. (…) gosto muito dos colegas e gosto muito do meu departamento (…).” (CDT E2)

Confrontando esta resposta com a dos coordenadores de departamento, onde, apesar de já não se verificar ser o ambiente da escola claramente mencionado, lhe faziam referência com afirmações ambíguas, no caso dos coordenadores de diretores de turma/ciclo, tal já não se verifica, pois o entrevistado CDT E1 não lhe faz qualquer tipo de referência e o entrevistado CDT E2 afirma gostar dos colegas, especialmente dos de departamento.

Diretores de Turma (Anexo 9)

Escola A (Anexo 9 A)

Foram entrevistados cinco diretores de turma da escola A, sendo quatro licenciados e DT A3 doutorado em Ciências da Educação. Iniciaram a sua carreira entre 1982 e 1990, o que nos leva a concluir que, com base no início de carreira, todos têm tempo suficiente para terem opiniões consistentes e, provavelmente, não muito diferenciadas. Quando questionados sobre o tempo de serviço nesta escola, temos uma discrepância enorme: DT A1 vinte e três anos, DT A2 e DT A3 dezanove anos e DT A4 e DT A5 três anos, o que nos leva a inferir que os três primeiros entrevistados conhecem a organização muito bem e os dois últimos ainda estarão, de alguma forma, a fazer o seu reconhecimento, o que levará a formas de estar e de atuar diferentes. Para a questão sobre há quantos anos desempenham o cargo de diretor de turma, mais uma vez as respostas são muito heterogêneas: DT A1 vinte e quatro ou vinte cinco anos, DT A2 dezassete anos, DT A3 este ano, DT A4 três anos e DT A5 não soube precisar, “mas já foram alguns”. Complementando esta resposta com a seguinte, todos responderam que já tinham desempenhado o cargo anteriormente noutras escolas, ou seja, o entrevistado DT A3 não o desempenhava pela primeira vez. Relativamente à questão se tinham efetuado alguma formação específica para o desempenho do cargo, só o entrevistado DT A1 afirma ter efetuado uma formação sobre direção de turma, mas há muitos anos; os outros afirmaram não ter efetuado qualquer formação. Não podemos esquecer que o entrevistado DT A3, mesmo afirmando que não teve qualquer formação, tendo presente o seu percurso académico, certamente foi tendo contato com as problemáticas sobre direção de turma. Quanto à questão se, tendo em conta a sua experiência, consideravam importante a formação específica antes e durante o desempenho do cargo, a resposta do entrevistado DT A3 era previsível, pois afirma que

“qualquer formação acrescenta conhecimento e promove mudanças se nos permitir um espelhamento das nossas práticas. Concordo que deve existir e que deve ser continuada para ser formativa e acompanhar a dinâmica que caracteriza a nossa profissão, uma vez que assenta em variáveis múltiplas, de difícil controlo e muito imprevisíveis”.

As outras opiniões dividem-se: o entrevistado DT A1 considerou que a formação que tinha efetuado não constituiu nenhuma mais-valia e que a prática do dia a dia e a existência de um bom coordenador é que se revelam fatores decisivos; DT A2 foi ainda mais redutor ao considerar que a única condição era a existência de um bom coordenador; os entrevistados DT A4 e DT A5 consideraram que era importante e o entrevistado DT A5 referiu a

complexidade do cargo. Para a última questão deste bloco, se lhes agradava trabalhar na escola, todos afirmaram que sim à exceção do entrevistado DT A4 que não responde à questão colocada. Os motivos que apontam, embora com diferentes discursos, como se pode verificar nas transcrições, levam-nos a concluir, mais uma vez, que o ambiente da escola é fator relevante, pois é comum a todos.

“1. (...) escola muito organizada (...); 2. (...) o ambiente (...) entre os colegas é bom; 3. o ambiente entre e com os alunos também é.” (DT A1)

“1.(...). Pela partilha, pelo espírito de partilha; 2.Pelo espírito de cooperação e de interajuda (...); 3.Disponibilidade permanente, (...) de todos. (...) ambiente de trabalho é fantástico.” (DT A2)

“1.(...) excelente convívio e amizade entre os colegas; 2.Partilha saudável de recursos e experiências; 3.Experiências e confiança na responsabilidade profissional de cada um.” (DT A3)

“1.Cumprir responsabilmente e zelosamente todas as funções que me estão atribuídas; 2.Ensinar com rigor os conteúdos programáticos, num contexto de educação proativa para uma cidadania democrática; 3.(...) manter uma boa relação com os alunos, encarregados de educação (...) e todos os elementos da comunidade educativa.” (DT A4)

“1.(...) perto da (...) residência; 2.Ambiente com os colegas; 3.Interajuda entre colegas.” (DT A5)

Escola B (Anexo 9 B)

Na escola B foram entrevistados seis diretores de turma, todos eles licenciados. O início da sua carreira verificou-se no período compreendido entre 1979 e 1988. Embora pareça haver alguma discrepância temporal tendo em conta os anos de serviço, consideramos que ficam diluídas no tempo algumas experiências que os que iniciaram mais cedo podem ter tido. Na terceira pergunta deste bloco, sobre há quantos anos trabalham na escola, a discrepância do entrevistado DT B2 é enorme em relação aos outros, pois só pertence a esta organização há dois anos, enquanto os outros variam entre os vinte e os vinte e oito anos. Cruzando esta pergunta com as seguintes, concluímos que a experiência dos entrevistados como diretor de turma é enorme, incluindo DT B2 com vinte e oito anos de desempenho do cargo embora vivenciados noutra contexto organizativo. Todos os entrevistados tinham desempenhado o cargo durante mais de vinte anos noutras escolas.

Para as questões sobre a formação, obtivemos respostas semelhantes à exceção do entrevistado DT B5. Nenhum dos entrevistados teve formação para o desempenho do cargo e todos acharam que era importante tê-la tendo em conta a sua experiência. Excetua-se o entrevistado DT B5 que considera a formação não necessária e uma perda de tempo.

Para a questão se lhes agradava trabalhar na escola e respetiva justificação, todos afirmaram que sim e, tal como na escola anterior, embora sejam apontados outros fatores, o predominante em todas as respostas é o ambiente da escola, como se pode verificar pelas transcrições.

“1.(...) área de residência; 2. (...) ambiente de trabalho rico em camaradagem e troca de experiências; 3. (...) na direção estarem colegas de quem gosto e que me respeitam.” (DT B1)

“1.Ambiente de trabalho; 2.Perto do local onde moro; 3. A direção com o corpo docente têm uma boa relação.” (DT B2)

“1.(...) relação entre professor/aluno; 2. (...) estou à vontade, pelo número de anos que já cá trabalho; 3.(...) relação com (...) todos, com os funcionários da secretaria e neste momento, até com a direção.” (DT B3)

“1.O bom ambiente entre docentes; 2. (...) aquilo que é possível estabelecer com os nossos alunos (...); 3.(...) interajo bem com (...) o resto da equipa de trabalho, os técnicos da escola, com os auxiliares de ação educativa (...).” (DT B4)

“1.Clima de escola positivo; 2.Localização geográfica; 3.Ambiente favorável.” (DT B5)

“1.Conheço as características dos alunos e professores; 2.Tem ambiente familiar; 3.É espaçosa.” (DT B6)

Escola C (Anexo 9 C)

Na escola C foram entrevistados sete diretores de turma, todos licenciados, com exceção do entrevistado DT C3 que é bacharel. Os inícios de carreira verificaram-se entre 1980 e 1990, só o entrevistado DT C7 iniciou a sua carreira em 1999. Entendemos que, no que respeita aos seis primeiros entrevistados, as diferenças de anos relativamente ao começo da carreira ficam suavizadas no tempo face aos anos de serviço. Possivelmente, existe alguma diferença relativamente ao entrevistado DT C7, pois iniciou a carreira dezanove anos mais tarde do que o primeiro, pelo que consideramos ser quase obrigatório o seu discurso revelar outra forma de olhar o ensino. Para a terceira pergunta deste bloco, sobre o tempo de serviço na escola, a discrepância dos entrevistados é significativa: “29 anos” (DT C1); “25 anos” (DT C2); “22 anos” (DT C3); “7 anos” (DT C4); (...) “desde setembro” (DT C5); “(...) acho que faz este ano 17 anos.” (DT C6); “Comecei este ano.” (DT C7). Em relação ao entrevistado DT C7, tínhamos verificado que a quantidade de anos de serviço era menor e verificamos também que só este ano entrou nesta organização, tal como o entrevistado DT C5.

Quanto à experiência dos entrevistados como diretores de turma, o intervalo de tempo ligado ao desempenho do cargo é considerável: nos entrevistados DT C1, DT C2, DT C3 e

DT C6 variam entre vinte e vinte e dois anos, DT C5, “(...) 16 anos pelo menos. (...)”, DT C7 “Para aí uns 9 ou 10 anos. (...)”, e DT C4 “este será o 7º ano”. Ao procedermos ao cruzamento desta resposta com a dada a seguir, que inquiria se já tinham desempenhado o cargo anteriormente, verificamos que todos os entrevistados já tinham desempenhado o cargo noutras escolas. Logo, ao tempo da resposta anterior, é acrescido ainda mais tempo de experiência. Consideramos que qualquer um dos entrevistados exerce o cargo há tempo suficiente para que as respostas sejam consolidadas tendo em conta a sua experiência. Quanto à questão se tinham tido formação para o desempenho do cargo, dos sete entrevistados cinco responderam que não, o entrevistado DT C2: “Sim, formação contínua, 25 horas que em nada contribuiu para o meu desempenho na escola.” e o entrevistado DT C3 não deu uma resposta coerente, pois afirma, em determinado momento, que não fez formação, mas com o desenrolar da entrevista diz que beneficiou de formação: “Não. Só as orientações que me foram sendo dadas pelos coordenadores de diretores de turma, por investigação pessoal e por ações em que participei”. Ao analisar as respostas, podemos considerar que a formação para os entrevistados DT C2, DT C5 e DT C6 é encarada como algo que não acrescenta mais-valias ao seu percurso profissional, pois defendem que, tendo em conta a sua experiência, não é necessário fazer formação, transcreve-se:

“Não.” (DT C2)

“Nunca pensei no assunto, (...) muito sinceramente. (...), penso que não, porque os alunos são todos diferentes, (...) os contextos das escolas são diferentes, (...) poderia haver uma formação, (...) talvez, mas não estou a ver.” (DT C5)

“(...) ter uma formação (...) como assistente social, (...) psicóloga, (...) Guarda Nacional Republicano, (...) acho que é muito difícil, e se calhar até impossível, (...) preencher papéis, que ninguém lembra a Deus, (...) a relação com os pais, os pais são tão diferentes, (...), os assuntos são tão diversos e tão complicados (...), que formação é que (...) lidamos com CPCJ, (...) lidamos com assistentes sociais, nós lidamos com tribunais (...) sinceramente não estou a ver que formação é que possam dar ao diretor de turma (...)” (DT C6)

Os outros quatro entrevistados consideraram que é importante ter formação para ajudar a ter melhores desempenhos.

Quando questionados se lhes agradava trabalhar nesta escola, foram unânimes em afirmar que sim, e os motivos que apresentam são:

“1.O bom trabalho que se faz; 2.(...) o bom ambiente; 3. (...) estar perto de casa.” (DT C1)

“1.Autonomia; 2.Partilha; 3.Cumplicidade.” (DT C2)

“1.(...) boa gestão, compreensão e apoio aos professores por parte deste órgão, em todas as situações. 2. (...) bom ambiente entre os professores com trocas de experiências e materiais de apoio. 3. Reuniões formais e informais entre professores e muitas vezes com encarregados de educação.” (DT C3)

“1.(...) a população escolar. Os miúdos aqui desta zona, alguns poderão não ser muito bem-educados, mas são bons miúdos, ou seja, quando há falta de educação não é com maldade, não é com intenção de ofender, fácil de lidar com eles. (...). 2. Bom clima na escola. (...) não há mau ambiente. (...) as pessoas quando chegam aqui, de uma maneira geral, se sentem bem na escola. E colegas que até chegaram este ano (...) chegam a dizer, a comentar que, se calhar, voltam a concorrer para esta escola, embora seja longe (...) da sua residência (...). 3.(...) a direção tem aí um papel, (...). Um papel importante. (...) Em muitas escolas, aquilo que eu senti, (...), determinado número de pessoas fazia parte, entre aspas, duma elite a quem tudo era concedido: horários, dia livre, isto e aquilo, e os outros logo se vê. Aqui não, aqui (...) há (...) isso ajuda. Os professores, quando sentem de há um grupo que tem determinadas regalias, não se sentem bem (...).” (DT C4)

1.(...) principalmente pelos alunos, pelo tipo de alunos. São alunos até bem-educados, em termos de comportamento não tenho tido assim grandes problemas (...). 2. depois em termos de afastamento, (...) neste caso poderia estar bem pior, poderia estar no Algarve, portanto será um outro fator. 3.(...) os colegas, também o ambiente (...).” (DT C5)

1 (...) ser perto de casa (...); 2. Os primeiros anos não foram assim muito bons, até foram assim um bocadinho complicados. Sou uma pessoa que quando tem de dizer as coisas, digo, e não sou pessoa de (...) virar as costas à luta, (...) portanto, quando me lançam desafios, ou quando me contrariam nalguma alguma coisa que eu acho que estou certa, eu não viro as costas e é: “Agora é que vocês vão ver. Agora é que eu vou fazer”, (...). (...) fui ficando e fui ganhando amor à camisola. E gosto de estar aqui. (...).” (DT C6)

“1.(...) o bom ambiente, a nível de colegas; 2.A interajuda (...); 3.(...) a escola toda (...).” (DT C7)

Mais uma vez, o que se salienta como comum a todos os entrevistados, como nas outras escolas, é o ambiente da escola.

Escola D (Anexo 9 D)

Na escola D foram entrevistados dez diretores de turma, dos quais oito são licenciados e dois mestres - DT D2 e DT D6. Os inícios de carreira variam entre 1978 e 1995. Transcreve-se:

“1978” (DT D4)

“1982” (DT D3)

“1984” (DT D1)

“1989” (DT D7) e (DT D8)

“1992” (DT D5) e (DT D6)

“1993” (DT D9)

“1995” (DT D2) e (DT D10)

Quando questionados sobre há quantos anos exercem funções na escola, existe uma diferença temporal significativa, entre um e vinte anos. Embora todos tenham bastante tempo de serviço, como cada organização é única, o conhecimento da organização é completamente diferente para o que nela está a iniciar o seu percurso e para o que já lá está há vinte anos. Com isto só queremos realçar o conhecimento da organização, pois em nosso entender, quem entrou no ano em curso detém conhecimento das outras organizações e trará mais-valias, quando partilhadas, quer trazendo novas formas de fazer, quer consolidando as já existentes. Transcreve-se:

“Este é o 1.º ano.” (DT D2) e (DT D9)

“3 anos.” (DT D10)

“7 anos.” (DT D5) e (DT D6)

“10 anos (...) não sei muito bem.” (DT D4)

“11 anos” (DT D1)

“18 anos.” (DT D3)

“20 anos.” (DT D7) e (DT D8)

Para a pergunta sobre há quantos anos desempenha o cargo de diretor de turma, mais uma vez obtemos heterogeneidade, pois temos: “Nesta escola apenas este ano letivo, (...)” e “Há mais de vinte e cinco (...)”.

Se analisarmos esta resposta juntamente com a seguinte – relativa ao exercício anterior do cargo, e à qual todos responderam afirmativamente, com exceção do entrevistado DT D4 que afirma que não, embora seja o seu 8º ano de desempenho do cargo – podemos concluir que as respostas obtidas são fundamentadas em anos de experiência, o que permite considerar as suas respostas como baseadas numa experiência consolidada.

No que toca à questão se fizeram formação para o desempenho do cargo, oito dos entrevistados responderam que não, o entrevistado DT D1 afirmou que “por vezes escolhi formações que me poderiam ajudar, não só na prática letiva mas também na forma de contatar com o outro e mesmo de o perceber melhor” e o DT D6 “Frequentei ações de formação”. Para a pergunta, se tendo por base a sua experiência consideravam ser importante ter formação antes e durante o desempenho do cargo, nove dos dez entrevistados acharam que era importante, tendo o entrevistado DT D9 considerado que “não, as reuniões de diretores de turma são suficientes”. Quanto ao seu gosto pela escola e respetiva justificação, foram

unânicos em dizer que lhes agradava, mas apresentaram motivos diferentes dos das escolas anteriores, nos quais não se reflete tanto o ambiente da escola, vejamos:

“1.(...) organização; 2.(...) dinâmica; 3.(...) liderança.” (DT D1)

“1.Escola tecnológica; 2.Bom ambiente; 3.À beira mar!! (...) é e viveu até agora no interior, (...)” (DT D2)

“1.É uma escola inovadora, bem organizada e estruturada, (...) boa gestão, corpo docente razoavelmente estável; 2.(...) bom convívio; 3.Boas equipas educativas, tanto ao nível dos coordenadores como ao nível dos professores dos conselhos de turma, possibilidade de desenvolvimento de projetos.” (DT D3)

“1.Proximidade da residência; 2. Graus de ensino da escola 2º e 3º ciclos; 3. Ambiente entre os docentes, sobretudo entre os mais velhos e há mais tempo na escola.” (DT D4)

“1.(...) apresenta um bom ambiente entre colegas e, em particular, no grupo disciplinar; 2.(...) alunos consegue-se manter uma boa relação de trabalho; 3.O apoio da direção é bastante satisfatório; 4. A escola apresenta condições de trabalho (...) bastante satisfatórias.” (DT D5)

“1.(...) estou perto de casa; 2.Existe partilha de experiências e material entre um largo grupo de docentes; 3.É uma escola onde a indisciplina ainda é controlada.” (DT D6)

“1.Espírito de entajuda e partilha desenvolvido pelo pessoal docente; 2.Proximidade e apoio por parte da direção; 3.Dinamismo da escola, (...) ao nível de atividades e projetos desenvolvidos.” (DT D7)

“1.Bom ambiente entre o corpo docente e os assistentes operacionais; 2.Boa organização. 3. (...) não me lembro de mais (...)” (DT D8)

“1.O ambiente é bom; 2.Perto de casa; 3.Não há grandes problemas de comportamento.” (DT D9)

“1.(...) dinâmica da escola; 2.(...) gosto muito dos colegas de trabalho; 3.Dos vários projetos em que a escola está envolvida.” (DT D10)

Conclui-se, assim, que o que sobressai é a sua envolvência em projetos, o dinamismo.

Escola E (Anexo 9 E)

Na escola E foram entrevistados cinco diretores de turma. Todos tinham como grau académico a licenciatura. O entrevistado DT E5 iniciou a sua carreira em 1978 e os outros iniciaram entre 1983 e 1990. Tendo em conta a resposta à questão seguinte, referente ao período de tempo de trabalho na escola em que se encontram, não é significativa a discrepância de início de carreira, pois dois dos entrevistados trabalham na escola há vinte anos, um há vinte e dois, outro há vinte e quatro e DT E5 há trinta e dois anos. Quando questionados sobre há quanto tempo desempenham o cargo, as respostas foram comuns, embora utilizando linguagem diferente: “Não me lembro de não o desempenhar”, “Não posso

precisar, mas exerci esse cargo em praticamente todos os anos (...).”. Questionados sobre se já tinham desempenhado o cargo anteriormente, noutra escola, todos responderam afirmativamente.

Podemos, portanto, concluir que estes diretores de turma possuem uma larga experiência no exercício do cargo. Quanto às perguntas sobre formação, dois dos cinco entrevistados fizeram formação e três declararam que não, mas, atendendo ao conteúdo das respostas, transcrevemos:

“Há muitos anos frequentei algumas ações de formação específicas para este cargo. A primeira foi toda ela virada para o estudo aprofundado dos dispositivos legais inerentes ao cargo, a segunda prendeu-se mais com as características essenciais dum bom diretor de turma e o modo como o cargo pode e deve ser desempenhado.” (DT E1)

“(...) devo confessar que sim (...) acabadinha de sair da Faculdade, e assim que me apresento na escola, sou logo convocada para um curso de diretores de turma, durante oito dias, dado por uma colega. (...) o curso foi de tal maneira intensivo, que (...) nesse ano deram-me uma direção de turma, (...), Portanto, tudo aquilo que eu aprendi, tudo aquilo que me foi transmitido, nesse curso de oito dias, (...), convenceu-me que não era capaz de ser diretora de turma não era capaz, (...) fazer uma reunião de conselho de turma. Então, a primeira vez que tive conselho de turma da minha direção de turma, (...) fui parar ao hospital. Na segunda vez, lá consegui, (...) mas na reunião final, se calhar porque era final de ano, (...) acabei, novamente, no hospital (...).” (DT E2)

“Não. A minha atuação baseia-se na leitura da legislação em vigor, nas reuniões de conselho de diretores de turma e na troca de experiências com outros colegas que também exercem este cargo.” (DT E3)

“Específica, não. (...) nem me lembro de ver nenhuma formação dirigida aos DT, no quadro da formação contínua.” (DT E4)

“Não.” (DT E5)

Com base nas respostas dos entrevistados DT E1 e DT E4, corroborada também pelas respostas dos entrevistados das outras escolas em estudo neste bloco, podemos inferir que, no quadro da formação contínua, não existe formação na área dos diretores de turma.

Se tivermos presente as respostas obtidas na anterior pergunta e as respostas da seguinte, que pretendia saber se, com base na sua experiência, consideravam pertinente ter formação antes e durante o desempenho do cargo, verificamos que a postura destes entrevistados face à formação mostra uma atitude diferente. Embora, na sua maioria, os entrevistados das outras escolas também tenham dito que era importante a formação, nunca tínhamos obtido respostas tão fundamentadas. Vejamos:

“A formação é essencial. É talvez o cargo pedagógico mais importante numa escola e muito difícil de desempenhar, não só do ponto de vista legal e burocrático como do ponto de vista emocional e social.” (DT E1)

“(…) considero que é necessária alguma formação antes e talvez depois, (…), está sempre tudo em transformação, e o ser diretor de turma hoje (…) os mesmos requisitos que tínhamos há trinta anos, (…) porque as famílias são diferentes, os pais são diferentes, os alunos são diferentes, (…) cada vez é mais... exigem mais de nós, também.” (DT E2)

“Sem dúvida. (...) exige uma atualização permanente, pelo que a formação seria desejável e poderia melhorar o desempenho.” (DT E3)

“(…) na atualidade, face às competências do diretor de turma, seria muito importante que existisse.” (DT E4)

“É importante com toda a certeza. Especialmente a formação que a instituição tem obrigação de fornecer àqueles que nela exercem funções, seja ela de natureza formal ou informal.” (DT E5)

Para estes entrevistados, a formação, entendida como desenvolvimento pessoal contínuo, é essencial para o crescimento profissional.

Quando questionados sobre se lhes agradava trabalhar na escola onde exerciam funções, apontando os motivos, quatro dos entrevistados disseram claramente que sim e o entrevistado DT E2 afirmou estar um pouco cansado desta escola. Elencamos os motivos que apresentam por serem muito heterogéneos, mas, tal como na escola D, não transparece nas respostas o bom ambiente, mas sim o empenho dos alunos para atingirem objetivos. Lembramos, como já foi referido, que a escola E sofreu obras de melhoria e, em termos físicos, apresenta boas condições. No que respeita à procura desta escola pelos alunos, há mais procura do que oferta, também porque na cidade existe alguma tradição, alicerçada no que esta escola foi no passado, e os alunos acham que a sua frequência lhes dá mais estatuto.

“(…), neste momento há uma decepção profissional, não por causa da escola em si, mas pela conjuntura nacional os professores foram colocados num plano muito inferior na sociedade, pelo menos na nossa (...). 1.(...) a escola tem muito boas instalações e condições de trabalho, o trabalho do professor é, geralmente, valorizado pelos colegas, pelos alunos e pelos encarregados de educação; 2.Há uma convivência sã entre chefias e os professores.” (DT E1)

“1.(...) esta escola tem uma mais-valia muito grande (...) até à data, (...) alunos motivados, (...) tem bons alunos (...). 2.(...) estou a ficar esgotada, em termos daquilo que me pedem e do trabalho que eu tenho aqui dentro (...), mas não sou única, porque conversando com os colegas, acho que estamos todos a rebentar pelas costuras.” (DT E2)

“1.(...) excelente organização de todas as estruturas; 2. Bons níveis de participação dos pais e encarregados de educação; 3.(...) os alunos no geral têm objetivos a atingir e, por isso, dão o seu melhor.” (DT E3)

“1.(...) pela exigência e rigor que caracterizam o trabalho desenvolvido na escola; 2. Pelas práticas consolidadas de trabalho colaborativo existentes; 3. Pelo espírito de melhoria contínua que preside às opções estratégicas assumidas pelas diferentes estruturas de gestão.” (DT E4)

“1.A excelente organização que a escola conseguiu construir; 2. Constante preocupação com as práticas de avaliação do trabalho produzido com vista a fazer melhor; 3. A transparência e rigor no funcionamento da instituição.” (DT E5)

O terceiro bloco temático do inquérito por entrevista (Anexo 11) refere-se ao desempenho do cargo e supervisão. Na tabela 7 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 7

Desempenho do cargo e supervisão

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Desempenho do cargo e supervisão	Funções inerentes ao cargo
	Funções privilegiadas
	Supervisão inerente ao cargo
	Conceito de supervisão
	Implementação na prática do conceito
	Cargos inerentes

Coordenadores de Departamento (Anexo 7)

Escola A (Anexo 7 A)

Tendo em conta as respostas dos três coordenadores de departamento da escola A quando questionados sobre que funções lhes eram inerentes, concluímos que as descrevem de forma muito sucinta, dando certamente mais importância às que mais praticam. Sendo respostas muito diferentes, conseguimos encontrar um ponto de convergência: acompanhamento e preparação da prática letiva e do Plano de Atividades com vista à melhoria das aprendizagens, como se pode constatar nas seguintes transcrições:

“(...) apoio (...) aos colegas (...) portanto, o acompanhamento a nível da prática, preparação e construção das aulas, (...) a contribuição para a avaliação e (...) para (...) a formação dum plano de atividades do agrupamento, enriquecedor para os alunos (...)” (CD A1)

“(...) representar o departamento no conselho pedagógico e perante a direção (...), convocar reuniões do departamento, presidir... a essas reuniões e... bem... orientar os trabalhos. (...) transmitir as informações ao departamento (...) apresentar as propostas e decisões do departamento ao conselho pedagógico, assegurar a coordenação (...) das orientações curriculares e dos programas de estudo (...) promovendo a adequação dos objetivos e conteúdos à situação concreta do Agrupamento (...) promover a troca de experiências (...) claro a cooperação entre os docentes do Departamento.” (CD A2)

“(...) é uma coordenação, é uma gestão de todo um trabalho a nível de prática letiva, e extra letiva, porque nós estamos a formar cidadãos, logo, são as competências académicas que estão ligadas ao programa da disciplina, mas há todo um leque de formação humana, que nós também valorizamos muito, portanto, são as competências cívicas, que nós também procuramos transmitir, (...) para além de todo aquele aspeto burocrático. (...) são os papéis e têm que estar organizados e tem de haver da nossa parte uma... organização muito grande na prontidão de atuação. (...) temos que gerir *timings*. (...) gestão organizacional também a nível de *timings*. (...) atuar no momento certo, com oportunidade, sentido de oportunidade e gestão de conflitos, gestão de personalidades, na diplomacia, para que tudo corra bem (...)” (CD A3)

A pergunta seguinte, relativa às funções privilegiadas, acrescenta informação à resposta anterior e sobressai afirmarem que trabalham em conjunto e em cooperação. Esta resposta aproxima estes coordenadores de departamento de uma das questões fulcrais que defendemos no quadro teórico como sendo necessário implementar ou aumentar: as práticas colaborativas.

“(...) a motivação dos colegas (...) trabalho conjunto para a obtenção de resultados favoráveis por parte (...) dos alunos.” (CD A1)

“(...) assegurar a coordenação das orientações (...) curriculares (...), promover a troca de experiências e a cooperação entre todos (...)” (CD A2)

“(...) a relação humana. (...)” (CD A3)

Quando solicitados a responder se o exercício da supervisão está subjacente ao cargo que desempenham, todos responderam que sim, embora justificando de forma diferente. Verifica-se, porém, que as justificações apresentadas não se aproximam do conceito de supervisão que defendemos no quadro teórico. Constata-se na resposta seguinte, relativa ao mesmo conceito, que naquela justificação diferenciada está subjacente uma perspetiva da supervisão de cada entrevistado pois, quando lhes é solicitada a definição, as respostas

obtidas não se aproximam do conceito de supervisão tal como o entendemos. Excetua-se o entrevistado CD A2 que fala em trabalho colaborativo, embora possamos inferir através da resposta que o conceito não lhe é claro.

“(...) supervisão passará (...) ter a percepção da realidade dos vários grupos disciplinares do departamento, (...) da forma como trabalham, (...) e criar linhas de orientação conjuntas e, eventualmente, momentos conjuntos para que a atuação seja mais eficaz. (...)” (CD A1)

“(...) a supervisão consiste em promover o trabalho colaborativo, (...) e fazer o acompanhamento das atividades escolares.” (CD A2)

“(...) é uma gestão (...) de muito parâmetros, numa articulação de diferentes princípios educativos (...) que têm que ser postos em prática (...) para que tudo funcione, (...)” (CD A3)

Quando questionados sobre a forma como implementam na prática as suas perspetivas de supervisão, não nos restam dúvidas que dos três entrevistados CD A2 é o único que de forma ténue se aproxima do conceito que defendemos quando afirma “desenvolvemos e apoiamos projetos educativos (...) de âmbito local e regional de investigação de acordo com os recursos do agrupamento”.

Por fim, quando questionados se o exercício supervisivo é inerente a outros cargos, mais uma vez as respostas obtidas consubstanciam que o conhecimento de supervisão não é claro para estes entrevistados, como podemos ver pelas transcrições das respostas.

“(...) de alguma forma, a nível de coordenação de diretores de turma, (...). (...)” (CD A1)

“Sim.” (CD A2)

“É inerente.” (CD A3)

Escola B (Anexo 7 B)

Dos quatro coordenadores de departamento entrevistados na escola B, quando interrogados sobre as funções inerentes ao cargo que desempenhavam, verificamos que dois leram as suas funções. Embora a entrevistadora tivesse esclarecido, de forma não impositiva, que não era isso que pretendia, estes fizeram questão de o fazer, pois achavam que deviam mencionar todas as que constam do Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho e que estão plasmadas no regulamento interno da escola.

As duas respostas que nos restam para analisar, que se transcrevem, não nos indicam claramente que as suas práticas são conducentes a melhoria da qualidade das práticas educativas. Para que isso fosse visível era necessário que fossem mencionadas atividades do tipo: promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo; promover troca de experiências entre colegas; promover desenvolvimento de estratégias de

diferenciação pedagógica; propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos com base nas práticas colaborativas, o que não transparece nas afirmações abaixo transcritas.

“(...) promovo a articulação curricular e coordeno (...) atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do departamento, sou também delegada de grupo e pertença à equipa (...) Projeto Educativo, à secção de formação, secção de avaliação do desempenho docente e secção de formação e monitorização do centro do Centro de Formação e Associação de Escolas.” (CD B1)

“(...) supervisionar o trabalho do departamento. A palavra Supervisionar diz tudo o que faço.” (CD B3)

Quando confrontados com a questão sobre quais as funções que privilegiam, as respostas foram muito diferenciadas, como se pode verificar pelas transcrições:

“(...) a articulação curricular e a coordenação das atividades pedagógicas.” (CD B1)

“As 5 primeiras, porque que são as que são menos burocráticas (...) são as que mais contribuem para o reforço do sentimento de pertença à escola e as que mais diretamente contribuem para uma melhoria dos resultados. (CD B2)

“(...) é a supervisão do trabalho dos docentes.” (CD B3)

“(...) dou mais importância são as número 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15 e 16.” (leu a folha). Quando questionado pela entrevistadora porquê estas? Respondeu “(...) nunca pensei muito sobre o assunto.” (CD B4)

Questionados se consideravam que o exercício da supervisão está subjacente ao seu cargo, todos responderam afirmativamente. Quando foi solicitada a sua perspetiva de supervisão, obtivemos respostas aproximadas do conceito que defendemos, com exceção do entrevistado DT B3 que apresenta uma perspetiva muito diferenciada. Passamos a transcrever:

“(...) supervisão como (...) um modo de acompanhar com regularidade as atividades a desenvolver (...) fomentar a troca de experiências sobre o trabalho que é necessário realizar (...) que haja uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos, entre os seus pares.” (DT B1)

“(...) pergunta complexa. (...) uma visão ideal que é a da partilha de experiências e reflexões com o objetivo de levar os colegas a interrogar-se acerca do seu desempenho e a querer fazer melhor. (...). visão realista, (...), na verdade, o coordenador pertence às estruturas intermédias, logo, é muitas vezes confrontado com a imposição de normativos, com opções que são veiculadas (...) pelas chefias e que ele tem de fazer cumprir, concorde ou não. É a parte mais burocrática do exercício do cargo.” (DT B2)

“(...) é dirigir, organizar (...) controlar os docentes do departamento.” (DT B3)

“(...) supervisão (...) é um conceito muito abrangente que se prende em sentido lato com monitorização, com orientação, com aplicação de metodologias, (...) com reflexão, com gestão do currículo, (...) com avaliação... com prática pedagógica, tudo o que conduza à concretização do processo de ensino/aprendizagem e à melhoria dos resultados escolares e do sucesso dos alunos.” (DT B4)

O entrevistado DT B2, para além de mostrar que conhece a noção de supervisão, acrescenta alguma informação sobre as dificuldades com que os gestores intermédios se deparam: “É muitas vezes confrontado com a imposição de normativos, com opções que são veiculadas (...) pelas chefias e que ele tem de fazer cumprir, concorde ou não”.

Quando inquiridos sobre o modo como implementam, na prática, a sua noção de supervisão, as respostas obtidas levam-nos a consolidar a ideia de que o entrevistado DT B3 postula uma posição onde não são contempladas as práticas colaborativas, nem a reflexão sobre a ação. O entrevistado DT B4, que na questão anterior, pelas suas declarações, nos levou a concluir que tem uma noção do conceito de supervisão próximo do que preconizamos no quadro teórico, na prática não o implementa. No que se refere aos entrevistados DT B1 e DT B2, somos levados a concluir, pelo teor das suas respostas, que entendem o conceito e tentam aplicar no seu dia a dia a autorreflexão, a reflexão sobre a ação e o trabalho colaborativo.

“(...) na prática... promovo espaços onde os colegas trocam experiências e após reflexão e debate a adaptam à sua prática letiva aquela (...) que no entender do grupo e da experiência é a mais facilitadora da aprendizagem e melhor se aplica aos nossos alunos. E faço a monitorização dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo grupo e a supervisão documental.” (DT B1)

“(...) vou “dando uma no cravo e outra na ferradura”. Claro que tenho por obrigação acatar as diretrizes (...) do Ministério e da Direção, tenho que transmiti-las aos colegas e “supervisionar” se elas estão a ser cumpridas (...) procuro inovar, pesquisar outras formas (...) de trabalhar e tento implementá-las no agrupamento. (...) tenho a ajuda, (...) preciosa, de colegas que também (...) têm essa vontade de querer melhorar e que me vão fazendo chegar sugestões muito interessantes. (...) outra parte difícil que é levá-las a pedagógico e tentar que as pessoas percebam as vantagens da mudança. (...) entre vitórias e derrotas vai-se conseguindo dar alguns passos em frente.” (DT B2)

“(...) faço as reuniões e trabalho em parceria com os delegados de disciplina.” (DT B3)

“(...) supervisão (...) é implementado de modo informal. (...) em conversa nos intervalos, os professores vão trocando impressões e informações sobre os alunos, sobre a aplicação dos programas, a sobre a gestão dos conteúdos, sobre as dificuldades encontradas, dão

sugestões ou soluções para as contornar. (...) complementa-se (...) nas reuniões de grupo disciplinar e de departamento curricular, de conselho de turma, de diretores de turma e de conselho pedagógico.” (DT B4)

Para a última questão deste bloco, sobre se consideravam que o exercício supervisão era inerente ao exercício de outros cargos, as respostas obtidas revelam pouca reflexão e profundidade como se pode constatar pelas transcrições.

“(...) talvez ao cargo de diretor de turma, (...), a haver supervisão ela (...) deve ser uma incumbência do coordenador de departamento.” (DT B1)

“Os coordenadores dos DT têm ou deveriam ter também um papel ativo na supervisão pedagógica. O DT é um elemento crucial na escola. (...) supervisionar o desempenho dos DT e ajudá-los a fazer melhor parece-me imprescindível.” (DT B2)

“(...) é inerente aos coordenadores de diretores de turma (...).” (DT B3)

“(...) ele é inerente a todo o desempenho da profissão docente. (...) os professores na sua prática diária devem supervisionar-se a si próprios, (...) e ou em conjunto com os seus pares no sentido de refletirem sobre todo o processo e (...) de encontrarem estratégias e soluções para melhorar o sucesso dos alunos.” (DT B4)

Verifica-se, portanto, que os entrevistados DT B1 e DT B2 revelaram, nas respostas anteriores, conhecimento do que é o exercício supervisão, mas nesta resposta o entrevistado DT B1, embora tenha ponderado a hipótese da inerência ao diretor de turma, descartou-a e considerou que devia ser incumbência só do coordenador de departamento, ou seja, olha para a sua organização não como um todo, em que todas as peças da engrenagem funcionam sincronizadas para a consecução do mesmo fim, mas como uma organização fracionada. Os entrevistados DT B2 e DT B3 consideraram só o cargo de coordenador dos diretores de turma, o entrevistado DT B4 tem uma resposta assertiva que nos leva a afirmar, depois da análise das suas respostas, que tem os conhecimentos teóricos necessários, mas não os implementa no desempenho do cargo.

Escola C (Anexo 7 C)

Dos quatro coordenadores de departamento entrevistados da escola C, quando questionados sobre as funções inerentes ao seu cargo, o entrevistado CD C1 foi buscar o dossier de departamento onde constavam as suas funções. Embora lhe tenha sido explicitamente referido pela entrevistadora que tal não era necessário, achou que desta forma se sentia mais confortável, pelo que a entrevistadora teve que acatar a sua opção. O entrevistado CD C3 iniciou a resposta avisando que tinha “cábula”, mas que ia tentar não a

usar. Porém, pouco depois de iniciar a resposta, foi ler para verificar se faltava alguma função. Também aqui a entrevistadora informou que não seria necessário isso, mas, atendendo à sua posição, teve que o deixar prosseguir. O entrevistado CD C2, no nosso entender, trabalha de uma forma pouco habitual o que certamente justificará algumas das respostas posteriores. O habitual nas escolas em estudo, e nos outros departamentos desta escola, é realizar-se a reunião do conselho pedagógico uma vez por mês, à qual se segue a reunião de departamento que, por sua vez, é seguida da reunião dos diferentes grupos disciplinares para tratar de casos específicos da disciplina. As reuniões são, portanto, de caráter mensal. Contudo, o coordenador CD C2 só reúne no início do ano letivo para se conhecerem e se houver alguma situação excepcional que assim o exija, pois como estão ele e um dos coordenadores adjuntos no conselho pedagógico, ele só transmite as informações daquele conselho ao outro coordenador adjunto. Ou seja, o departamento não é coordenado por este coordenador, em reuniões formais do departamento, pelo menos uma vez por mês, e reuniões semanais com os coordenadores adjuntos, como é habitual. O entrevistado CD C4 menciona que as suas funções são:

“(...) orientação dos colegas (...) supervisionar o trabalho que está a ser realizado por esses mesmos colegas (...) servir de intermediária entre os diversos colegas (...) a articulação entre os três ciclos: o primeiro, o segundo e o terceiro; entre outros cargos (...).”

Quando questionados sobre as funções que privilegiam no seu desempenho, responderam:

“Supervisão/monitorização da aplicação de práticas comuns várias; elaboração de propostas para o Plano de Melhoria do Agrupamento; promoção da reflexão sobre os resultados da avaliação e promoção do trabalho colaborativo entre pares.” (CD C1)

“(...) é mesmo a troca e o saber, e o estar e o experimentarmos as coisas em conjunto, é grelhas, (...) avaliação, é tudo, nós fazemos muito e trabalhamos muito em conjunto.” (CD C2)

“(...) Promoção do trabalho colaborativo através de ações de formação (...) trabalhos que são partilhados por todos os docentes, tal como a troca de experiências. Realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da prática educativa. Promoção e realização de atividades, que visem a melhoria da prática educativa.” (CD C3)

“(...) orientação, supervisão, (...) apoio aos colegas, (...) sempre que é necessário.” (CD C4)

O que é comum nos três primeiros entrevistados é o trabalho em conjunto para troca de saberes. O entrevistado CD C4 revelou preocupação com a orientação e apoio aos

colegas. Quando conhecermos a sua perspectiva de supervisão, verificaremos se se engloba no grupo que implementa trabalho conjunto para partilha de saberes.

Quando questionados sobre se consideravam que o exercício supervisivo era inerente ao seu cargo, todos manifestaram concordância exceto o entrevistado CD C2 que considerou que o exercício supervisivo não era inerente ao cargo. Passando à questão seguinte sobre como definem o conceito de supervisão, passamos a transcrever:

“(...) a supervisão é mais uma regulação e orientação da prática pedagógica. (...) não deve ser entendida como uma inspeção ou controlo ao trabalho dos colegas.” (CD C1)

“Acho que não sei muito bem o conceito de supervisão. (...) acho que nem devia sequer existir, (...) esta supervisão, porque nós trabalhamos em conjunto, todos trabalhamos para o mesmo, articulação que fazemos, é planificações, todos fazemos a planificação, todos (...) acho que não, nem sequer devia, para mim, não. (...)” (CD C2)

“(...) o papel da supervisão passa pelo processo de acompanhamento e orientação do professor na turma. O supervisor (...) deve ter a capacidade de selecionar, em cada momento e situação, a postura mais adequada facilitando a construção de saberes, a reflexão sobre a ação, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Defino supervisão numa perspectiva formativa.” (CD C3)

(...) é verificar se as metas, os objetivos definidos estão (...) a ser trabalhadas por todos, (...) os critérios de avaliação definidos estão a ser aplicados por todos (...) ... já passei por uma experiência um bocadinho desagradável, de ter que supervisionar mesmo colegas dentro da sala de aula. Quando há queixas, ou quando se apercebe que algo está a correr menos bem, (...) verificar e tentar, ao mesmo tempo, ajudar esse colega a resolver esses problemas existentes, dentro da sala de aula, ou em relação a outros trabalhos (...), que os colegas precisam de realizar. (CD C4)

Como anteriormente referido, sobre se deveríamos ou não englobar o entrevistado CD C4 no grupo dos coordenadores que estimulam o trabalho em conjunto para troca de saberes, depois de analisada a sua resposta sobre a sua perspectiva de supervisão, como se conclui pela análise do seu discurso, estimular o trabalho em conjunto para troca de saberes não constitui uma preocupação para si. Quanto ao conceito de supervisão dos entrevistados, apenas a resposta do entrevistado CD C3 revela entendimento do conceito supervisão. O entrevistado CD C2 afirma que “não sei muito bem o conceito de supervisão. (...) acho que nem devia sequer existir, (...) esta supervisão”. Porque trabalham em conjunto, somos levados a inferir que a noção que lhe é familiar estará ligada ao período de avaliação dos professores. Só assim podemos entender a afirmação, e a resposta anterior, de que o exercício supervisivo não era inerente ao cargo de coordenador de departamento.

Quando confrontados com a pergunta sobre a forma como implementam, na prática, o seu entendimento de supervisão, obtivemos respostas que nos reasseguram o afastamento do conceito de supervisão que defendemos pelos entrevistados CD C2 e CD C4. Relativamente ao entrevistado CD C1, que afirmava que “a supervisão é mais uma regulação e orientação da prática pedagógica”, quando se analisa como a implementa, “Através das reuniões, grupos de trabalho e de conversas informais onde discutimos e desenvolvemos atividades baseadas na partilha (...) e na negociação.”, temos outra perspetiva de supervisão que não tinha sido mencionada e que se aproxima mais do que defendemos para a melhoria das práticas pedagógicas. Quanto ao entrevistado CD C3, tendo sido o único a dar uma resposta significativa, na prática não transparece a aplicação desse conhecimento.

Para a pergunta sobre se existem outros cargos pedagógicos a que o exercício superviso seja inerente, o entrevistado CD C2 continua com a mesma linha de raciocínio: “(...) Eu continuo a dizer que a supervisão (...) não deve fazer parte.”. Os outros entrevistados afirmam que sim, sendo que o entrevistado CD C1 afirma estar subjacente “aos representantes de áreas curriculares, (...), coordenador de ciclo, coordenador de projetos e diretor”. Os entrevistados CD C3 e CD C4 afirmam que está implícito no cargo de diretor de turma. Não temos dúvidas de que o exercício superviso está subjacente a qualquer um dos cargos apontados, já que todos pretendem com o seu desempenho atingir uma aprendizagem de qualidade que responda às necessidades e exigências de uma sociedade e de uma escola do século XXI.

Escola D (Anexo 7 D)

Na Escola D, dos quatro coordenadores de departamento entrevistados, CD D1 foi buscar o regimento para enunciar as funções que considerava mais importantes. Embora, tal como acontecera com outros entrevistados, e mesmo perante a insistência da entrevistadora sobre a não necessidade de consulta do mesmo, aquele insistiu na consulta. O entrevistado CD D2 respondeu que eram “as funções definidas no Regulamento Interno do Agrupamento”, e quando incentivado a enunciar algumas das mais relevantes para si, perguntou à entrevistadora se queria o regulamento interno. Os entrevistados CD D3 e CD D4, embora tenham enunciado um número significativo de funções que desempenham, não se basearam em qualquer documento para o fazer, mas sim na sua experiência diária.

Quando questionados sobre as funções que privilegiam entre as enunciadas, o entrevistado CD D1 mencionou-as consultando o regimento do departamento, os outros responderam sem qualquer leitura. Transcreve-se:

“(...) promover a troca de experiências e cooperação entre todos os docentes que integram o departamento; assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola; promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria das qualidades das práticas educativas; transmitir as informações do conselho pedagógico ao departamento e ser porta-voz dos grupos disciplinares ao conselho pedagógico.” (CD D1)

“(...) Garantir aos alunos com Educação Especial as condições de aprendizagem e de frequência escolar que promovam seu sucesso educativo.” (CD D2)

“As que privilegio (...) coordenar as atividades pedagógicas do departamento, promover a articulação, garantir o cumprimento das planificações, (...) fomentar a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido (...)... refletir sobre os resultados alcançados e o cumprimento das metas estipuladas, incentivar a cooperação e a troca de experiências, e estimular o bom relacionamento entre todos (...) incentivar e colaborar na elaboração (...) de um plano de atividades exequível e adequado e garantir a sua avaliação.” (CD D3)

“(...) as importantes são realmente as de coordenação e acompanhamento (...) das diferentes atividades curriculares e extracurriculares do departamento (...)” (CD D4)

Concluimos que é preocupação dos entrevistados CD D1 e CD D3, além de outras, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e incentivar a cooperação e a troca de experiências. O entrevistado CD D1 preocupa-se com um nicho de alunos com características especiais e o entrevistado CD D4 não referiu a reflexão ou o trabalho colaborativo quando enunciou as suas funções e, com a resposta acima transcrita sobre que funções privilegia, podemos inferir que a reflexão e a cooperação, a troca de experiências, a criação e partilha de materiais não constituem para si uma preocupação. Quando questionados se consideravam que o exercício supervisão estava subjacente ao cargo que desempenham, três dos quatro acharam que sim, tendo o entrevistado CD D4 considerado que “não, acho que deve ser um cargo à parte. Se não tiver formação adequada, como é que um professor pode exercer supervisão de forma adequada?”. Certamente a sua definição de supervisão não se encaixa na perspetiva que defendemos.

Transcreve-se o modo como estes coordenadores definem o conceito de supervisão:

“(...) a supervisão consiste numa prática através da qual o coordenador se assegura de toda a dinâmica do seu departamento. (...)” (CD D1)

“A supervisão é uma das dimensões profissionais do professor, desenvolvida nas áreas (...) institucional, (...) e avaliativa. Implica ações de orientação, acompanhamento, liderança e avaliação. (...) deverá focalizar-se na capacidade crítica e reflexiva, no trabalho colaborativo e

na melhoria das práticas, isto que acabei de mencionar é da autoria, entre aspas da minha colega, era o que ela diria.” (CD D2)

“(…) acompanhamento crítico e reflexão partilhada.” (CD D3)

“(…) será como uma espécie de orientação para melhorar as práticas pedagógicas, (...)” (CD D4)

Depois de analisadas as respostas obtidas, concluímos que existem divergências ao nível do discurso. O entrevistado CD D4 defendia que quem exerce supervisão deveria ter um cargo à parte e que a supervisão é uma orientação para melhorar as práticas pedagógicas.

Em face destas afirmações, não resistimos a formular duas questões. Não é uma das funções associadas ao cargo de coordenador promover situações que possam conduzir a melhores práticas? Não é isto que se pretende sempre em professores dedicados e conscientes da sua profissão? O entrevistado CD D1 dá uma resposta tão genérica, que ficamos sem saber efetivamente o que entende por supervisão. Esta pode encaixar-se no que defendemos no quadro teórico ou situar-se num polo diametralmente oposto. No caso do entrevistado CD D3 que declarou: “Isto que acabei de mencionar é da autoria, entre aspas da minha colega, era o que ela diria”, ficamos a saber que conhece o que é supervisão, tal como a defendemos no campo teórico, por uma colega. Pelo discurso não é claro se o aplica no seu quotidiano. No caso do entrevistado CD D2, o que se extrai do seu discurso é relativamente reduzido para se poder fazer grandes inferências, embora o que está contido na sua afirmação aponte no caminho certo de quem tem como objetivo ser líder fomentador de ambientes que permitam reflexão, partilha, para se atingirem melhores práticas pedagógicas. O que podemos concluir, a partir do discurso do entrevistado CD D3, é que na escola D existe uma professora que revela conhecimento do conceito de supervisão e o tem tentado disseminar.

Quando confrontados com a pergunta sobre como aplicam na prática o seu conceito de supervisão, podemos inferir das suas elocuições que no seu quotidiano tomam atitudes que são compagináveis com o conceito de supervisão que defendemos: reflexão, trabalho cooperativo, práticas pedagógicas mais eficazes.

Mais uma vez, o entrevistado CD D4 afirma algo que contraria as suas duas últimas respostas, mas que está de acordo com o seu conceito de supervisão. Podemos concluir que a perspetiva que defende não se aproxima do conceito de supervisão que defendemos, na medida em que não faz autorreflexão ou reflexão conjunta com os outros coordenadores sobre o cargo que desempenha, pois, se assim fosse, descobriria que o seu dia a dia já se pauta por algumas atitudes necessárias ao exercício supervisivo. Os entrevistados CD D1 e CD D2 afirmam que sim, mas não explicitam. O entrevistado CD D2 vai mais longe, afirmando que o exercício supervisivo não funciona corretamente pois estão muito assoberbados de

trabalho para além de outros fatores que não menciona. O entrevistado CD D3, que tem sido bastante congruente no seu discurso, aponta como cargos com exercício supervisão a direção, o conselho pedagógico e os diretores de turma, cargos que concordamos que desempenham, ou deveriam desempenhar, o exercício supervisão.

Escola E (Anexo 7 E)

Os três coordenadores de departamento entrevistados na escola E, quando questionados sobre as funções inerentes ao cargo que desempenham, foram-nas enunciando, mas nenhum mencionou trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática pedagógica ou supervisão da prática letiva. Só o entrevistado CD E1 falou em “reflexão aprofundada dos resultados dos alunos e delineamos estratégias para ultrapassar dificuldades” e declarou que a distribuição de serviço docente, que tem por base a proposta do coordenador de departamento, “influencia a motivação para o exercício da sua atividade”. Não podemos esquecer que esta escola é aquela onde a procura é maior do que a oferta, as instalações são excelentes e os entrevistados referem como uma mais-valia o empenho dos alunos, levando-nos a inferir que não será muito difícil delinear estratégias para ultrapassar dificuldades, pois estes alunos estão empenhados e já fazem parte de uma seleção dos melhores em termos de resultados académicos; os alunos com problemas de aprendizagem são em número residual. Interessante é a preocupação que o coordenador tem em promover a motivação para o exercício da atividade, ou seja, infere-se que este entrevistado tem presente que a motivação dos professores influencia o seu desempenho.

Quando questionados sobre as funções que mais promovem das que tinham enunciado, à exceção do entrevistado CD E2 que menciona que privilegia “muito o trabalho de partilha entre docentes e a colaboração estreita entre coordenador e docentes”, os outros dois nada acrescentaram ao seu discurso anterior.

Na questão se consideravam que o exercício supervisão era subjacente aos cargos que desempenhavam, obtivemos respostas que consideramos importante transcrever:

“De um ponto de vista puramente teórico sim. (...) nas condições específicas desta escola esse exercício esbate-se porque o corpo docente possui uma larga experiência e já se encontra rotinado num trabalho de equipa colaborativo e partilhado.” (CD E1)

“Sem dúvida. Sem supervisão constante corremos o risco de não haver qualquer uniformização no trabalho diário de uma escola. Não quer dizer que cada docente deixe de ter as suas características próprias o que se exige é que no final tenham sido atingidas as metas do projeto educativo da escola.” (CD E2)

“A supervisão não me diz muito. (...) supervisão são os próprios colegas que me avaliam, nesse sentido, e que veem se as coisas estão a correr bem, ou não.” (CD E3)

O entrevistado CD E1 defende que o exercício supervisivo se esbate com a experiência e rotina de um trabalho cooperativo e partilhado. O entrevistado CD E2 entende que sem supervisão não há uniformização do trabalho da escola. O entrevistado CD E3 restringe o exercício supervisivo à avaliação. As afirmações levam-nos a perceber que para nenhum destes entrevistados o conceito de supervisão é claro.

Quando questionados sobre como definem o conceito de supervisão, verificamos que as respostas estão de acordo com as anteriores, pois CD E1 entende que supervisão engloba trabalho colaborativo e melhoria de práticas pedagógicas, mas verifica-se pelo discurso que não tem uma noção clara. CD E2 mantém o seu discurso nas rotinas, se tudo estiver a ser cumprido conforme o previsto. O entrevistado CD E3 confirma o que se inferia, que tem uma noção de supervisão ligada à avaliação. Tendo em conta estas respostas e as anteriores, podemos concluir que estes coordenadores não possuem uma noção de supervisão próxima da que defendemos, pelo que será interessante verificar como implementam na prática. Concluimos, mais uma vez, que mantêm a coerência com as respostas anteriores.

Quanto à última pergunta deste bloco, sobre se o exercício supervisivo era inerente a outros cargos pedagógicos, os entrevistados responderam afirmativamente: CD E1 acha que é inerente ao coordenador de diretores de turma, CD E2 menciona os cargos de coordenadores de diretores de turma e diretores de turma e CD E3 não menciona cargos e ainda acrescenta “se é necessário ou não, já é questionável”, posição que está de acordo com o seu discurso anterior.

Coordenadores de Diretores de Turma/Ciclo (Anexo 8)

Escola A (Anexo 8 A)

Observando as respostas obtidas no único coordenador de diretores de turma que existe na escola A, concluímos que resume as suas funções à transmissão de informação, orientação e esclarecimento de dúvidas, não privilegiando nenhuma das mencionadas. Perguntado se considerava que o exercício supervisivo era inerente ao seu cargo, a resposta obtida foi “(...) não consigo responder”. Quanto à sua noção de supervisão, respondeu: “(...) nós temos assim uma noção de supervisão, assim uma coisa (...) não é muito objetivo. (...) Não consigo”, o que justifica não só a resposta anterior como as seguintes, pois, sobre a forma como implementa na prática o seu entendimento de supervisão, disse: “Também, não sei, talvez até faça, mas não sei que faço”, e sobre se a supervisão está subjacente a outros cargos, se não sabe o que é supervisão também não sabe responder. Embora tenha iniciado o seu percurso em 1988, e venha desempenhando o cargo há cerca de 20 anos, não tem qualquer noção sobre supervisão. Não podemos deixar de registar que o entrevistado afirmou

que a formação era importante, mas que a sua tinha sido obtida “adquirindo a minha experiência com a minha experiência”, o que revela alguma contradição. Tendo presente todo o discurso, é-nos permitido inferir que a formação para o desempenho do cargo não foi uma prioridade para este entrevistado.

Escola B (Anexo 8 B)

Dos dois coordenadores de diretores de turma entrevistados na escola B, quando questionados sobre as funções inerentes ao cargo que desempenham, utilizaram vocábulos como orientar, dar orientações que lhes são transmitidas, coordenar, transmitir, mas nenhum mencionou trabalho colaborativo, reflexão, desenvolvimento pessoal contínuo, atividades direcionadas para as turmas com vista a melhores desempenhos dos alunos e da prática pedagógica. Questionados sobre as funções que privilegiam, o entrevistado CDT B1 referiu que para ele estão todas no mesmo patamar, enquanto o entrevistado CDT B2 distinguiu o trabalho com os diretores de turma para resolução de problemas. Confrontados com a questão seguinte, sobre se consideravam que o exercício supervisão era subjacente ao seu cargo, as respostas obtidas foram:

“O que é isso de supervisão?” (CDT B1)

“Penso que sim.” (CDT B2)

Quanto ao modo como definem o conceito de supervisão, verificamos que nenhum dos entrevistados o domina:

“O que é que eu vou, eu não, supervisionar como, quando e porquê?” (CDT B1)

“(…) alguém que, trabalhando comigo, me transmite determinado tipo de orientações para que as coisas não extravasem determinados limites e para que haja uma forma de atuar que seja mais ou menos consensual, (...) em que não haja grandes disparidades. (...) eu tenho de saber que devo transmitir aquela orientação, que devo transmitir aquela ordem, que devo transmitir aquele modelo para que as coisas (...) não falhem (...) para que as pessoas sintam (...) que se podem basear naquele documento ou naquele aspeto para (...) o bom funcionamento.” (CDT B2)

Inquiridos sobre como implementam na prática esse conceito, o facto de não o conhecerem, impossibilita a sua implementação, embora pudesse acontecer não terem noção, mas implementarem-no sem saber que o faziam no desempenho do cargo, contudo tal não se verifica. Por fim, questionados sobre se entendiam que o exercício supervisão era

inerente a outros cargos, obtivemos respostas na linha das anteriores, que nos permitem concluir que estes entrevistados não conhecem o conceito de supervisão.

Escola C (Anexo 8 C)

Os coordenadores de diretores de turma da escola C, quando questionados sobre as suas funções, deram as seguintes respostas:

“(...) também a coordenação dos diretores de turma e a ligação à direção.” (CDT C1)

“(...) articular as atividades desenvolvidas; trabalhar em colaboração com o diretor e as estruturas de coordenação e supervisão; (...) garantir aos diretores de turma uma informação atualizada da legislação e dos documentos de trabalho; (...) assegurar que todos os diretores de turma desempenhem eficazmente as suas funções; pronunciar-me na escolha dos diretores de turma e dar parecer quanto à constituição de turmas (...) apresentar em conselho pedagógico as questões e os problemas que os diretores de turma entendam deverem ser aí discutidos e depois transmitir-lhes as conclusões (...) estabelecer os contactos necessários com os serviços de psicologia e orientação escolar de forma a assegurar o êxito escolar dos alunos; (...) sistematizar a informação retirada das atas das reuniões dos conselhos de turma dos respetivos ciclos e transmitir aos diretores de turma as orientações e procedimentos definidos pelos órgãos de gestão e administração. (...)” (CDT C2)

A resposta do entrevistado CDT C1 é omissa, enquanto a do entrevistado CDT C2 descreve as suas funções de uma forma mais exaustiva. Quando questionados sobre quais as funções que mais privilegiam no desempenho do cargo, voltamos a obter do entrevistado CDT C1 uma resposta pouco esclarecedora, na medida em que volta a afirmar: “A coordenação e o contacto com os diretores de turma, (...) depois tentar que haja resolução de problemas junto da direção. (...)”, continuamos, portanto, sem saber o que entende por coordenar. O entrevistado CDT C2 salientou trabalhar em colaboração com o diretor e as estruturas de coordenação e supervisão, assegurar que todos os diretores de turma desempenhem eficazmente as suas funções e fazer as ligações entre os diversos atores. Destacamos que nenhum dos diálogos menciona trabalho colaborativo, articulação das atividades propostas pelos departamentos com os projetos de turma com vista à melhoria das aprendizagens, reflexão sobre o trabalho desenvolvido nos conselhos de turma. Para a questão sobre se consideram que o exercício supervisiivo é inerente ao desempenho do seu cargo, consideraram que sim, entendendo o conceito de supervisão como:

“um acompanhamento e uma colaboração na resolução de todos os aspetos, todas as questões que se nos vão levantando dia a dia, que são muitas, (...) são complexas (...) essa

supervisão passa por ir auscultando os colegas e tentando trocar ideias com eles. (...) do que um controle ou algo que se possa fazer.” (CDT C1)

“(...) é o acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvido pelos DT que todos cumprem as determinações emanadas dos órgãos de gestão com vista a um desempenho eficaz das suas funções.” (CDT C2)

Para a pergunta sobre de que forma implementam na prática a sua perspetiva de supervisão, o entrevistado CDT C1 fala-nos de acompanhamento, contacto direto com os colegas e o entrevistado CDT C2 menciona contacto direto com os colegas. Podemos inferir que, embora não sejam claros os conceitos, estes coordenadores percebem pela sua prática que necessitam de trabalhar em conjunto com os diretores de turma e fazer o acompanhamento dos mesmos. Também consideram que o exercício supervisivo é inerente a outros cargos, mas não especificam quais.

Escola D (Anexo 8 D)

Os dois coordenadores de diretores de turma que foram entrevistados na escola D, quando interrogados sobre quais as funções inerentes ao cargo que desempenham, mencionaram:

“(...) garantir aos diretores de turma uma informação atualizada da legislação e dos documentos de trabalho; proporcionar-lhes orientação necessária ao desempenho das suas competências; assegurar que todos desempenham eficazmente as suas funções. Também me compete pronunciar-me na escolha dos diretores de turma e dar parecer quanto à composição de turmas, (...) apresentar ao conselho pedagógico todas as questões e problemas que os diretores de turma achem necessário serem aí discutidos. Depois transmito-lhes as conclusões obtidas (...)” (CDT D1)

“Coordenar a realização dos conselhos de turma, supervisionar a plataforma de documentos de uso corrente da escola, (...) articular estratégias de intervenção com a comissão de avaliação e a direção, participar nas equipas de trabalho para a revisão dos documentos estruturantes da escola (...) apoiar os diretores de turma no desempenho das suas funções, (...) acompanhamento da legislação em vigor (...)” (CDT D2)

As funções que mais privilegiam no seu desempenho, e que são comuns aos dois entrevistados, são garantir uma informação atualizada da legislação e dos documentos de trabalho e prestar apoio necessário para o desempenho das suas funções. Também, quando questionados sobre se consideram que o exercício supervisivo está subjacente ao cargo que exercem, afirmaram que sim, mas o entrevistado CDT D2 acrescentou que nem sempre é bem aceite. Transcreve-se a sua noção do conceito de supervisão:

“(...) embora supervisão implique uma componente avaliativa (...) quero encarar o conceito apenas numa dimensão que diz respeito (...) à orientação (...) na aplicação das diretrizes externas as legislativas e nas internas, as do regulamento interno, (...), nas tarefas relativas ao cargo de DT.” (CDT D1)

“Entendo-o como uma orientação da prática pedagógica, ajudando outros a melhorar o seu desempenho, claro tudo isto no âmbito, da direção de turma.” (CDT D2)

Conclui-se que os entrevistados não têm a mesma postura no desempenho do cargo: para o entrevistado CDT D1 a grande preocupação é a aplicação das diretrizes emanadas sejam estas externas ou internas. O entrevistado CDT D2 menciona “uma orientação da prática pedagógica, ajudando outros a melhorar o seu desempenho” e, cruzando a sua resposta com a anterior: “Mas nem sempre é bem aceite”, conclui-se que este coordenador trabalha orientando os diretores de turma com vista à melhoria da prática educativa, mas nem sempre é bem aceite. Entendemos que para que os professores possam mudar as suas práticas, não o podemos fazer só com diretrizes ou fazendo cumprir as orientações, quer estas sejam externas ou internas, tem de existir um ambiente de cordialidade para se poder partilhar, muita reflexão, englobando nesta a autorreflexão e baseando as mudanças em trabalho colaborativo. É preciso, também, acreditar que a mudança é possível e é necessária. Para a questão sobre como implementam na prática o seu conceito de supervisão, o entrevistado CDT D1 verifica se os diretores de turma aplicam as diretrizes e o entrevistado CDT D2 faculta meios, procura estabelecer pontes entre os vários intervenientes na solução de problemas, quando solicitado ou quando é imperativo. Este coordenador não se restringe ao “policiamento” da consecução das diretrizes, sente a necessidade de facultar meios, estabelecer pontes entre os diversos atores. Embora ainda não desenvolva práticas que consideramos importantes no nosso quadro teórico, está muito mais próximo do que o entrevistado CDT D1. Para a última questão do bloco, se entendiam que o exercício superviso era inerente a outros cargos, responderam afirmativamente, mas não mencionaram quais.

Escola E (Anexo 8 E)

Os coordenadores de diretores de turma entrevistados na escola E, quando questionados sobre as funções que desempenham, deram as seguintes respostas: o que o entrevistado CDT E1 acha mais relevante no seu desempenho é transmitir orientações dadas pela direção e um papel próximo junto dos diretores de turma para poder servir de ponte entre a direção e os diretores de turma; o entrevistado CDT E2 tem enfoque na orientação dos diretores de turma, considera-se um pouco conselheiro. Quando questionados sobre as

funções que privilegiavam no seu desempenho, o entrevistado CDT E1 privilegia o estabelecimento da ponte entre o diretor de turma e a direção e o entrevistado CDT E2 o contacto com os diretores de turma, considerando que aprende muito nesse contacto, pois ouve e é ouvido. Cruzando esta resposta com a anterior podemos concluir que esses contactos são informais, pois o entrevistado mencionou na resposta anterior que faz as reuniões de lançamento e fecho de ano letivo e uma por período. Podemos inferir pelas suas afirmações que é do trabalho conjunto que nascem novas ideias. Quanto à questão se consideram que o exercício superviso está subjacente ao seu cargo, o entrevistado CDT E1 defende que não, considera que o que há é um trabalho colaborativo, porque ele próprio pede opinião a colegas e aos diretores de turma. Esta resposta leva-nos a depreender que o entrevistado não conhece o conceito de supervisão. O entrevistado CDT E2 considera que a supervisão é inerente ao cargo, mas não deu qualquer justificação. No que concerne à resposta sobre como definem o conceito de supervisão, verificamos que o entrevistado CDT E1 não conhece o conceito, como se depreendia da resposta anterior, pois considera que supervisão é fiscalização e acha que deveria ter como base um trabalho colaborativo. O entrevistado CDT E2 afirma: “Não tenho assim uma definição”, mas elabora uma proposta de definição do que considera que devia ser, “cooperar com os outros de forma a otimizar as suas funções e as suas consequentemente”, ou seja, a sua experiência dita-lhe que é necessário partilhar, dialogar, para se atingirem melhores práticas. Concluimos que estes dois coordenadores não conhecem o conceito de supervisão, mas o desempenho do cargo leva-os a apropriar-se de algumas dimensões que defendemos no quadro teórico. Quanto à forma como implementam o seu conceito de supervisão na prática, ambos responderam que o faziam desenvolvendo trabalho colaborativo. Relativamente à questão se consideravam que o exercício superviso era inerente a outros cargos pedagógicos, os dois entrevistados apontaram o de coordenador de departamento e o entrevistado CDT E1 voltou a referir que a ação supervisiva não deve ser fiscalizadora.

Diretores de Turma (Anexo 9)

Escola A (Anexo 9 A)

Foram cinco os entrevistados na escola A. Relativamente à questão sobre as funções associadas ao cargo que desempenham, não obtivemos resposta do entrevistado DT A2, porque não lhe colocámos a questão. Os outros entrevistados descreveram de forma sucinta as funções que são mais relevantes no desempenho do cargo. O entrevistado DT A3 deu uma resposta curta, mas que contempla todas as funções de um diretor de turma: “Para além das funções burocráticas, o diretor de turma é o cargo de maior aproximação do aluno à escola,

de possibilitar a sua integração, de o ajudar a resolver problemas, de o motivar para o seu sucesso educativo”. Convém lembrar que este é o entrevistado que tem um doutoramento em Ciências da Educação, o que nos leva a afirmar que a formação avançada acrescenta conhecimento e promove mudanças. No que se refere à pergunta sobre as funções privilegiadas, mais uma vez não temos a resposta do entrevistado DT A2 por não lhe termos colocado a questão. Quanto aos outros entrevistados obtivemos uma resposta muito assertiva do entrevistado DT A3, o entrevistado DT A1 privilegiou o contacto com os pais e com os alunos, os entrevistados DT A4 e DT A5 afirmaram que dão maior importância ao contacto com os encarregados de educação, respostas estas que, face ao desempenho das suas funções, podemos considerar estranhas, pois pode ser muito importante o contacto com os encarregados de educação, mas, se o aluno não está em primeiro lugar, deveria, pelo menos, estar em pé de igualdade com os encarregados de educação. Passamos a transcrever:

“O contacto com os pais e com (...) os alunos (...)” (DT A1)

“O de possibilitar a integração do aluno, ajudando-o a resolver problemas para o seu sucesso educativo.” (DT A3)

“É a ligação entre a família, encarregados de educação e a escola.” (DT A4)

“O contacto com a família.” (DT A5)

No que respeita à pergunta sobre se o exercício supervisão está subjacente ao cargo que desempenham, todos consideraram que sim, mas sobre como definem o conceito de supervisão, as respostas são díspares. O entrevistado DT A1 afirma nunca ter pensado numa definição: “Agora como é que defino? (...) Não. Não, nunca pensei.”, embora tenha afirmado na questão anterior que o exercício supervisão era inerente ao seu cargo. O entrevistado DT A2 considerou que supervisão é “estar atento, observar, saber ouvir os outros, estabelecer consensos, zelar pelo cumprimento dos deveres e direitos, zelar pelo bom ambiente entre todos os elementos que compõem a comunidade educativa e verificar se tudo funciona”, ou seja, podemos inferir que não conhece o conceito. Para o entrevistado DT A3, o conceito é: “Orientação, informação, atualização legal e partilha de preocupações e de saberes”. Embora nos diga que é uma partilha de preocupações e saberes, não nos é dado a conhecer o modo como a realiza. O entrevistado DT A4, referiu: “Processo de avaliação, monitorização, orientação e reforço das, (...) funções, responsabilidades assumidas num determinado contexto profissional.”. Este diretor de turma ainda permanece com o conceito de supervisão como processo de avaliação. Por fim, o entrevistado DT A5 considerou que o conceito de supervisão é “alguém com habilitações específicas para ajudar e trabalhar com o DT”.

Consideramos que o entrevistado não conhece o conceito de supervisão, embora tenha afirmado que o exercício supervisivo fazia parte das suas funções.

Quando questionados sobre se o exercício supervisivo era inerente a outros cargos, das respostas obtidas podemos afirmar que os entrevistados DT A1, DT A2, DT A4 e DT A5 não conhecem o conceito de supervisão. O entrevistado DT A3 é o único que se aproxima do conceito defendido no quadro teórico, pois identifica vários cargos a que é inerente o exercício supervisivo: “À direção da escola e a outros coordenadores, nomeadamente a coordenadores de Projetos e Clubes.”.

Escola B (Anexo 9 B)

Os seis entrevistados da escola B, quando questionados sobre as suas funções, responderam:

“Descreveu o seu horário”. (DT B1)

“Promover junto do conselho de turma ações que permitam a concretização do projeto educativo da escola, fazer (...) sempre que possível um acompanhamento individualizado dos alunos, (...), coordenar e assegurar num trabalho conjunto, o processo de avaliação formativa e sumativa globalizante e de acordo com os critérios definidos em conselho pedagógico.” (DT B2)

“(...) administrativas, (...) relação com os alunos, sensibilizar os alunos, (...) para (...) as questões do seu aproveitamento e da sua assiduidade, (...). O trabalho de acompanhamento do PESES, o Projeto de Educação Sexual, o trabalho de acompanhamento de aulas de apoio, (...) questões mais de nível pedagógico, (...) pretendo ser interlocutora entre (...) pais e encarregados de educação (...) e o conselho de turma, (...)” (DT B3)

“(...) temos que ser o elo de ligação entre a família, os professores e os alunos (...) aquilo que mais me está a afligir, é a parte burocrática desta função de diretor de turma. (...) é também o contacto com as famílias, com os encarregados de educação. (...)” (DT B4)

“Supervisionar o trabalho dos alunos e conselho de professores. (...)” (DT B5)

“Faço o acompanhamento dos alunos no ponto de vista pedagógico e enquanto indivíduos, sou o elo de ligação entre eles e os seus professores e família, e não menos importante, diria das mais importantes...faço orientação escolar e social. (...)” (DT B6)

Da análise das respostas anteriores sobressai uma preocupação transversal, os alunos, embora cada um dos respondentes declare que desempenha o seu cargo dando diferentes prioridades às funções que lhes são atribuídas.

Quando questionados sobre que funções privilegiam das que tinham enunciado, obtivemos um conjunto de respostas que corroboram a preocupação anterior, os alunos, exceto para o entrevistado DT B2 cuja resposta foi: “Assegurar um trabalho conjunto no

processo de avaliação formativa e sumativa.” e para o entrevistado DT B3 que privilegia as questões do foro legal “(...) as de foro legal, (...), têm que ser mesmo cumpridas, não são as que me dão mais prazer, (...)”.

No que diz respeito à pergunta sobre se consideram que o exercício da supervisão está subjacente ao cargo que desempenham, os entrevistados DT B1, DT B2, DT B5 e DT B6 afirmaram que sim. Quanto aos entrevistados DT B3 e DT B4, depois de analisadas as suas respostas, permitem-nos concluir que não conhecem o conceito de supervisão. O entrevistado DT B3 afirma “(...) não. Não tem necessidade nenhuma.” e o entrevistado DT B4 tece um conjunto de comentários: “(...) ela é necessária e cada vez mais, (...). Eu posso até nem concordar muito com ela porque, de alguma forma, por trás, está sempre, (...) o controle de alguma coisa. Mas, se esta é a forma de aferir resultados, então que esteja, mas tanto é necessária para este cargo como para outros (...)”, onde fica explícita a sua falta de conhecimento. Quando questionados sobre como definem o conceito de supervisão, as respostas são:

“Respeito mútuo.” (DT B1)

“Processo através do qual alguém orienta acompanha e avalia o trabalho e funções de outro.” (DT B2)

“(...) supervisão (...) está relacionado com (...) a prática letiva (...) inter pares.” (DT B3)

“(...) aí é que está a minha dificuldade. Também não sei assim uma preparação muito em termos de leituras científicas para estar a definir a supervisão pedagógica ou a supervisão nesta minha área ligada (...) ao cargo (...)” (DT B4)

“Observar diariamente os desempenhos dos alunos.” (DT B5)

“(...), supervisão define-se por ser uma atividade de acompanhamento e orientação.” (DT B6)

Podemos inferir através destas respostas que estes diretores de turma não estão familiarizados com o conceito de supervisão, à exceção do entrevistado DT B2 que parece conhecer o conceito, mas ligado à avaliação. Quando lhes é perguntado de que forma implementam o seu entendimento de supervisão na prática, as suas respostas corroboram o afirmado anteriormente.

“Ouvindo, estudando e opinando (...)” (DT B1)

“(...) trabalho for colaborativo a nível de grupo disciplinar departamento ou diretores de turma pode ser sempre um trabalho de supervisão. O confronto de ideias, a partilha de experiências e saberes, auxilia qualquer profissional de educação a crescer desde que não entenda esta supervisão como uma crítica destrutiva ou uma forma de estar a ser avaliado.” (DT B2)

“O entrevistado considerou que o exercício supervisivo não é subjacente ao seu cargo, logo não implementa.” (DT B3)

“Pois também não tenho sugestões (...).” (DT B4)

“Contacto com os alunos e encarregados de educação e docentes.” (DT B5)

“Através de contactos frequentes com os alunos, pais e professores tento conhecer as situações dos alunos, para os poder orientar numa tomada de decisão.” (DT B6)

A última pergunta era se entendiam que o exercício da supervisão era inerente a outros cargos. Os entrevistados DT B2 e DT B4 afirmaram que sim, mas não apontaram qualquer cargo. O entrevistado DT B1 respondeu que “sempre” e acrescentou, no conceito que tem de supervisão, que era “Respeito mútuo.”. O entrevistado DT B3 afirmou: “(...) Não faço a menor ideia. Apesar de ser avaliadora. Mas sim, sim, tem de ser inerente a outros cargos pedagógicos, nomeadamente, o cargo de delegado (...) de disciplina, (...). Sem dúvida.”. O entrevistado DT B5 afirmou que sim, para os cargos de diretor e conselho pedagógico. O entrevistado DT B6 disse: “A supervisão é uma condição necessária para se melhorar.”.

Tendo em conta estas respostas, podemos inferir que nem o conceito de supervisão nem as suas mais-valias para o processo de ensino aprendizagem são claros para estes entrevistados.

Escola C (Anexo 9 C)

Quanto aos sete entrevistados da escola C, quando questionados sobre as suas funções, responderam:

“Tudo o que diz respeito à vida escolar faltas, avaliação, comportamento dos alunos e contactos com os encarregados de educação (...).” (DT C1)

“Companheira, pseudo/psicóloga e professora. (...).” (DT C2)

“(...) atendendo a que na legislação em vigor, no Decreto-Lei nº 137/2012, não estão indicadas as funções de DT, desempenho as funções que foram definidas no regulamento interno. (...) são imensas... mais as que não estão lá escritas. (...) burocráticas, alunos, colegas e encarregados de educação.” (DT C3)

(...) funções burocráticas, (...) é o diretor de turma que eles procuram sempre (...) é o diretor de turma que se preocupa com o comportamento deles, com as notas que têm, (...) os testes, que vai telefonar para casa (...), um pouco, e de psicólogo (...) garotos que choram, (...) desabafam connosco, (...) funções (...) não estão, (...) legislação, mas acabam por ser funções inerentes. (...) obviamente, não estou a falar das funções, daquelas que estão legisladas.” (DT C4)

(...) tenho que acompanhar a aprendizagem dos alunos, (...) da avaliação, mas também em termos de comportamento, portanto uma coisa influencia a outra, (...). Portanto, através do diálogo, (...) depois tenho que fazer a ponte com os encarregados de educação, (...). Tenho que verificar as faltas e esses aspetos todos mais práticos (...). Burocráticos (...).” (DT C5)

“(...) temos uma folhinha no dossier de diretores de turma que diz quais são as funções do diretor de turma, (...), aquilo que está considerado na lei, que está também no regulamento interno, (...), os diretores de turma fazemos completamente tudo, (...), temos muitos papéis sempre para preencher, (...), pelo menos, levam-nos a refletir, (...), se calhar refletimos melhor quando pomos as coisas num papel, (...), a gente depois vai ler, vai lembrar e já... e já me esqueci vou lá ver, e vamos comparar. Os papéis até são importantes, se calhar são excessivos. (...) temos muito pouco (...) para fazer aquilo que devíamos fazer, (...) acompanhar os alunos (...) trabalharmos com os nossos pais (...). Sou mãe, sou psicóloga, (...) sou o ombro onde eles choram, (...) sou confidente dos pais, sou conselheira dos pais, sou conselheira dos filhos, os pais choram nos nossos ombros, (...) o diretor da turma (...) é o acompanhante da turma (...) e da família dos alunos da turma.” (DT C6)

“(...) termos conhecimento de todos (...) os processos dos alunos, (...) contacto com os encarregados de educação, (...) de todas as situações que acontecem da turma, teremos que atuar logo (...) de imediato, (...) estar sempre em cima (...) dos acontecimentos.” (DT C7)

Todas as respostas revelam uma preocupação com os alunos e a ligação com a família, além de mencionarem o trabalho burocrático.

Quando questionados sobre as funções que privilegiavam, as respostas apontaram para as relações humanas. Só o entrevistado DT C1 deu mais importância ao trabalho burocrático: “(...) tirar faltas semanalmente, controlar aulas de apoio, (...)”.

Para a questão sobre se consideravam que o exercício supervisivo era subjacente ao cargo que desempenhavam, as respostas foram:

“Contacto com os alunos e encarregados de educação.” (DT C1)

“Sim.” (DT C2)

“Sim e não. (...). Não queria elaborar muito este aspeto.” (DT C3)

“O que é que é isso da supervisão? De certa forma, estará, (...). Sim. Não é algo que eu tenha, efetivamente, pensado.” (DT C4)

“Sim, sim. Penso que sim.” (DT C5)

“(...) para supervisionar (...) teria que haver um diretor de turma excelente, e eu não acredito na excelência, (...) eu supervisionar outros (...) acho que não aqui não (...) não é supervisão, aqui seria mais acompanhamento, aconselhamento, a troca de ideias, a troca de experiências, como nós fazemos, e não ter alguém a supervisionar o meu trabalho, porque a supervisão, nós temos uma coordenadora, (...) que coordena o trabalho, quando temos alguma dúvida colocamos-lhe, quando precisamos de ajuda colocamos, falamos com a direção (...). Com os meus alunos (...) quer dizer se a supervisão for acompanhar, aconselhar, motivar, (...) preocupar-me com, sem dúvida, 100%. E até com os pais.” (DT C6)

“(...) Eu penso que sim, não diretamente, (...).” (DT C7)

As respostas obtidas levam-nos a concluir que os entrevistados DT C1, DT C3, DT C4, DT C6 e DT C7 não conhecem o conceito de supervisão e os entrevistados DT C2 e DT C5, embora respondam que sim, não o contextualizam, pelo que é necessário fazer cruzamento com a pergunta seguinte para verificar se realmente o conhecem.

Com as respostas à pergunta sobre como definem o conceito de supervisão, obtivemos a confirmação de que DT C1, DT C3, DT C4, DT C6 e DT C7 não conhecem o conceito e, relativamente aos entrevistados DT C2 e DT C5, cujas respostas não tinham sido conclusivas, verificamos, quando cruzamos esta resposta com a anterior, que também não o conhecem.

“(...) A supervisão entendo-a sob dois aspetos como não há formação específica devemos colaborar uns com os outros, (...) de modo a haver troca de experiências e assim um trabalho colaborativo de modo a ajustar procedimentos. Depois o trabalho de supervisão é feito pelas estruturas superiores ao DT havendo uma articulação entre todas. (...) o trabalho e resultados dos DT são monitorizados em função dos resultados que os alunos apresentam e pelo desempenho de cada DT.” (DT C2)

“(...) o gerir um pouco, (...) todo o processo em si. O gerir no meu trabalho, ter uma visão daquilo que se passa, (...) tendo aquele (...) alunos como objetivo.” (DT C5)

Com a questão seguinte sobre como implementam na prática o seu conceito de supervisão, pretendemos verificar se, mesmo sem conhecer o conceito, algum dos entrevistados se aproxima dele por necessidade do seu trabalho diário, ou que outros caminhos nos indicam:

“Desconfiança. Sim, acho que é a palavra correta.” (DT C1)

“Ser cumpridora e organizada.” (DT C2)

“Trabalhando em conjunto com outros DT com trocas de experiências e refletindo sobre o meu trabalho e o modo de resolver os problemas que vão surgindo.” (DT C3)

“(...) como eu não refleti sobre o assunto, está mais difícil, agora responder, mas há, obviamente, supervisão, na medida em que o tal acompanhamento dos garotos (...), os problemas que eles têm com professores, tentar apontar caminhos (...).” (DT C4)

“(...) não faço a mínima ideia não sei como responder a esta pergunta. (...) deveria ter (...) hora semanal ou não, em que poderia estar a conversar com o aluno.” (DT C5)

“(...) observando, ouvindo, aconselhando e orientando. Por isso é que eu sou contra a ADD. (...) entendo que deve ser a formação (...) de professores e o acompanhamento, não é bem aquilo que nós fazemos. Aliás não é nada.” (DT C6)

“(...) tento sempre estar a par de todos os acontecimentos da turma, dos alunos, dos colegas, todos os comentários (...).” (DT C7)

É-nos fácil concluir que alguns dos entrevistados ainda associam a supervisão à avaliação de professores, enquanto outros dão respostas que não nos apontam qualquer caminho. O entrevistado DT C3, embora não conhecendo o conceito, descreve formas de funcionar que fazem parte do exercício supervisivo, ou seja, a sua prática obriga-o a tal.

Quando questionados sobre se o exercício supervisivo era inerente a outros cargos, obtivemos respostas que podem ser consideradas inesperadas, mas, tendo presente que concluímos anteriormente que nenhum destes entrevistados conhece o conceito de supervisão e tendo presente as respostas anteriores, verificamos que são coerentes.

Escola D (Anexo 9 D)

Os dez diretores de turma entrevistados na escola D, quando questionados sobre as funções que desempenham, têm respostas convergentes, mais ou menos descritivas, à exceção do entrevistado DT D2 que afirma que as suas funções são “todas as que estão presentes no estatuto da carreira docente. (...)”, afirmação que não é correta, já que as suas funções estão descritas no regulamento interno da escola e não no estatuto da carreira docente.

No que respeita à questão sobre as funções privilegiadas, as respostas obtidas dos entrevistados DT D1, DT D2, DT D3, DT D4, DT D5, DT D6, DT D7 e DT D8, utilizando formas de descrever sucintas ou exaustivas, revelam como preocupação central o bem-estar do aluno, o seu sucesso. O entrevistado DT D9 respondeu: “Controlar e orientar a turma.”, mas não esclareceu como o faz. A resposta do entrevistado DT D10 pode ser classificada de estranha, pois elegeu “fazer a ligação entre a escola e os encarregados de educação”. Todos sabemos que é fundamental esta ligação, mas, em nosso entender, não será a função que deve ser privilegiada.

Quando questionados se consideravam que o exercício supervisivo era subjacente ao seu cargo, todos consideraram que sim e o entrevistado DT D4 acrescentou algo que consideramos muito relevante para o nosso estudo: “Em pequena escala, tendo em atenção a dificuldade de articulação e conhecimento do trabalho sistemático do conselho de turma”, pois um dos pontos focados neste trabalho é exatamente a importância e articulação das estruturas intermédias com vista à melhoria do processo ensino aprendizagem.

Transcrevemos a forma como os entrevistados definiram o conceito de supervisão:

“Orientação, motivação e guia, (...)” (DT D1)

“É o acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem em todas as suas valências e a todos os elementos que nele intervêm.” (DT D2)

“Orientar, controlar, avaliar o processo de desenvolvimento de um projeto ou do processo educativo dos alunos estabelecendo pontes entre, entre os vários elementos intervenientes.”

(DT D3)

“Acompanhamento crítico e reflexão partilhada.” (DT D4)

“(…) supervisão como um processo que tem como objetivo fazer refletir sobre as práticas pedagógicas e, se possível, conduzir a uma melhoria das mesmas, permitindo aumentar o sucesso dos alunos.” (DT D5)

“(…) este conceito prende-se sempre com uma primeira finalidade, avaliar. (...) é necessário examinar, fiscalizar, corrigir, no entanto, seria bom que o ligássemos a uma orientação pedagógica que seria dada, (...) pelo coordenador dos diretores de turma.” (DT D6)

“(…) associo supervisão ao conhecimento da realidade que nos rodeia, de forma a podermos intervir de forma proativa sempre que considerarmos necessário.” (DT D7)

“Não sei.” (DT D8)

“Saber tudo o que se passa na turma, gerir conflitos, controlar comportamentos, definir regras e coordenar pais, alunos e professores.” (DT D9)

“Supervisão (...) é fazer o controle de tudo o que está relacionado com os alunos da turma, (...), como se relacionam com os colegas... com os professores com os funcionários, o que fazem no recinto escolar na sala de aula e tentar resolver as questões que surgem, tanto disciplinares como do foro pessoal dos alunos.” (DT D10)

As respostas dos entrevistados DT D2 e DT D3, embora não sendo suficientemente claras, sugerem-nos que terão alguma noção do conceito de supervisão; as respostas dos entrevistados DT D4 e DT D5 são as que mais se aproximam do conceito que defendemos, podendo mesmo concluir-se que o conhecem.

Quanto aos outros seis entrevistados, somos levados a depreender pelas suas afirmações que não conhecem o conceito de supervisão.

Para a questão sobre a forma como implementam na prática o seu entendimento de supervisão, analisámos as respostas dos entrevistados DT D2 e DT D3 para verificar se tinham, efetivamente, a noção de supervisão, pois a resposta à questão anterior deixava algumas dúvidas. Examinando as suas práticas, verificamos que o entrevistado DT D2 não tem a noção do conceito de supervisão e o entrevistado DT D3 revela, pelo seu discurso pouco objetivo e generalista, que o que podemos identificar como práticas da supervisão advém da sua experiência e não do conhecimento teórico aplicado à prática – este entrevistado tinha anteriormente mencionado que não tinha efetuado qualquer formação para o desempenho do cargo. O entrevistado DT D4 disse-nos que é difícil a sua aplicação, mas ao mencionar o que faz na prática, aplica o que está contido no conceito de supervisão. O entrevistado DT D5 descreveu a sua autossupervisão, o que faz quando aplica o conceito a si mesmo, não no desempenho do cargo. Os entrevistados DT D1, DT D6, DT D7, DT D8, DT

D9 e DT D10 já tinham revelado nas respostas anteriores que não conheciam o conceito e as suas práticas confirmam esse desconhecimento.

Para a resposta à questão sobre se o exercício supervisão era inerente a outros cargos, temos que ter em conta as respostas obtidas anteriormente. Assim sendo, o entrevistado DT D4, que em nosso entender conhece o conceito de supervisão e o aplica na sua prática respondeu: “Sim, sobretudo direção, conselho pedagógico, coordenador de departamento e conselho de diretores de turma.”. O entrevistado DT D3, que estava muito próximo do conceito, quer no seu discurso quer nas suas práticas, responde que “sim. Por exemplo, coordenação de departamento, coordenação do desporto escolar”. Quanto aos outros oito entrevistados todos afirmaram que o exercício supervisão era inerente a outros cargos.

Escola E (Anexo 9 E)

Quando pedimos aos cinco entrevistados da escola E para descreverem as suas funções, obtivemos como resposta:

“(…) é o responsável por quase toda a burocracia inerente à turma. É a ponte entre a escola e a família, a comunidade. (…), é ser a “família” do aluno dentro da escola, o professor mais próximo.” (DT E1)

“(…) estão no regulamento interno da escola (…).” (DT E2)

“(…) uma parte mais burocrática, (…) tem a ver com a organização de documentos, processo dos alunos, dossier da direção de turma, preparação dos documentos para as diferentes reuniões, elaboração do PTT, entre outros, (…) uma parte de contacto pessoal com os encarregados de educação, o atendimento, o envio de informações atualizadas sobre comportamento, aproveitamento e assiduidade, o acompanhamento dos alunos com dificuldades, com problemas de saúde.” (DT E3)

“Este entrevistado leu as funções a partir do roteiro dos diretores de turma da escola.” (DT E4)

“Direção do conselho de turma, contacto com pais e encarregados de educação, gestão do ambiente de trabalho e de disciplina em todas as aulas da turma.” (DT E5)

Salientamos que os entrevistados DT E2 e DT E4 se furtaram a uma resposta pensada no momento da entrevista. Quando questionados sobre as funções que mais privilegiavam, foram unânimes acerca do contacto estreito com os alunos, exceto o entrevistado DT E5 que considerou que todas eram importantes não destacando nenhuma em particular.

Para a questão se consideravam que o exercício da supervisão estava subjacente ao cargo, o entrevistado DT E2 afirmou que “(…) palavra da supervisão e eu não percebo muito

bem o que é que nós temos que fazer (...)” e DT E5 considerou que não: “Diria que não. Entendo mais o cargo de diretor de turma como um cargo de liderança intermédia.”. Relativamente aos outros entrevistados, além de afirmarem que sim, fizeram um discurso apontando as razões da sua afirmação.

Para a questão sobre como definiam o conceito de supervisão, o entrevistado DT E2 continuou com o discurso, na sequência do anterior, achando que não estava para analisar o trabalho de ninguém, porque estava no meio de iguais. O entrevistado DT E5, que na resposta anterior tinha considerado que o exercício supervisivo não era inerente ao seu cargo, definiu supervisão como “alguém que organiza processos e que verifica e afere resultados”. Efetivamente pode acontecer que um diretor de turma ainda afira resultados, mas as suas funções não são realmente as mencionadas pelo entrevistado. O entrevistado DT E1 é muito pouco abrangente no seu entendimento do conceito, pois considera que este se confina a assegurar que se cumpra o previsto. Os entrevistados DT E3 e DT E4, embora não com uma visão muito clara do conceito, aproximam-se deste quando mencionam que visam procedimentos para melhoria das práticas pedagógicas, embora nunca utilizem palavras como reflexão, trabalho colaborativo, debate e análise de boas práticas, atualização de conhecimentos.

Quando questionados sobre a forma como implementam na sua prática o seu entendimento do conceito, as respostas são:

“(…) todas as reuniões de conselho de turma abro, sempre, um espaço para que cada professor informe todo o conselho sobre o desenvolvimento das atividades da sua turma. Mantenho um contacto permanente com todos os docentes e também com todos os encarregados de educação.” (DT E1)

“Como diretora de turma, (...), aplico e não aplico, quer dizer, tenho que ver em termos se as coisas do conselho de turma (...) o conselho de turma se está tudo a correr normalmente, agora, supervisionar, não.” (DT E2)

“Ao coordenar as atividades ligadas a esta turma estou a supervisionar tudo o que se passa. Sou, digamos, o elo de ligação entre tudo e todos. Há uma coordenação que passa pela supervisão.” (DT E3)

“(…) por meio de reuniões formais com o conselho de turma e com os alunos e por meio de um conjunto de documentos que, resultantes dessas reuniões, a todos comprometem na sua implementação. Mas também por um conjunto de abordagens e conversas menos formais que permitem um acompanhamento mais próximo de todo o processo.” (DT E4)

“Procuro exercer a minha liderança tendo sempre em mente que o trabalho que desenvolvo é mais eficaz e eficiente se for efetuado de forma colaborativa.” (DT E5)

Como se pode verificar, à exceção do entrevistado DT E5, ninguém implementa nas suas práticas o conceito, nem mesmo o seu, pois os entrevistados DT E3 e DT E4, na resposta sobre o conceito de supervisão, até se aproximavam em alguns campos do que defendemos como supervisão. O entrevistado DT E5, que afirmou que a supervisão não era inerente ao seu cargo, que entendeu supervisão como “*alguém que organiza processos e verifica e afere resultados*”, na prática é o único que desenvolve a sua liderança com base no trabalho colaborativo, ou seja, consolida o que dissemos anteriormente: para estes entrevistados o conceito de supervisão não é algo conhecido.

Quanto à última pergunta deste bloco temático, sobre se consideravam que o exercício supervisivo era inerente a outros cargos, todos afirmaram que sim, apontando diferentes cargos. Contudo, consideramos esta resposta pouco relevante depois de verificarmos que não conhecem o conceito de supervisão.

No que concerne aos quarto e quinto blocos temáticos relativamente aos cargos de coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma/ciclo foi nosso intuito averiguar a importância dos cargos de gestão intermédia. Na tabela 8 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 8

A importância dos cargos de gestão intermédia

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A importância dos cargos de gestão intermédia.	Aspetos preponderantes para a nomeação do cargo
	Relevância da formação específica para o desempenho de cargos
	A importância do desempenho dos cargos de gestão intermédia nas práticas pedagógicas
	A influência dos cargos na imagem que se pretende transmitir

Coordenadores de departamento (Anexo 7)

Escola A (Anexo 7 A)

Os três coordenadores de departamento da escola A, quando se lhes pediu para enunciarem aspetos que deveriam ser preponderantes para a nomeação de um coordenador

de departamento, com diferentes discursos, foram unânimes em afirmar que é fundamental ter a capacidade de se relacionar, influenciar, ter disponibilidade e ser dinâmico. Podemos concluir da sua resposta que é possível criar um perfil humano para o desempenho do cargo. No que diz respeito à segunda pergunta deste bloco, se consideravam que era importante para quem desempenha cargos ter formação específica, antes e durante o desempenho do mesmo, todos afirmaram que sim, mas o entrevistado CD A1 considerou que mais importante do que a formação são as características pessoais, o que está de acordo com o que defendemos no quadro teórico: é necessária formação, mas as características pessoais são fundamentais para o desempenho de cargos. Na pergunta acerca da importância que atribuíam aos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, as respostas obtidas, foram:

“(...) se existirem linhas orientadoras (...), façam com que os docentes (...) trabalhem de (...) determinado modo conseguem-se melhores resultados, (...) sem orientação é sempre mais difícil (...) pessoas poderão ter atitudes e formas de estar diferentes que acabam por dificultar o processo de aprendizagem.” (CD A1)

“(...) são importantes na medida (...) em que estes cargos promovem a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento. (...) também porque (...) asseguram a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de (...) orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica.” (CD A2)

“(...) há uma palavra: fundamental, imperioso. A nossa (...) presença e a nossa coordenação é fundamental para que uma escola funcione (...) até porque somos o elo de ligação, depois com a gestão, com todas (...) os outros órgãos de escola (...), portanto, é (...) peça fundamental do puzzle.” (CD A3)

Como se pode verificar, todos entendem que o cargo é importante para fazer articulação nas suas diversas vertentes, consideraram que influencia o processo de ensino aprendizagem, mas não o mencionaram de forma clara. O entrevistado CD A3, inclusivamente, acha-se uma peça fundamental, mas não respondeu em que medida influenciava as práticas pedagógicas. No que toca à questão sobre se consideravam que o desempenho dos cargos influenciava a imagem de qualidade que a escola pretendia transmitir, todos afirmaram que sim, não deixando qualquer dúvida sobre isso. Quanto à forma como o desempenho destes cargos influencia a imagem da escola, o entrevistado CD A1 considerou que “são fundamentais para se conseguir (...) que se consiga chegar (...) ao sucesso a nível (...) dos conhecimentos dos alunos, (...) digamos que o sucesso da escola está perfeitamente dependente destas estruturas intermédias”. O entrevistado CD A2

respondeu que “(...) sim, considero porque estimula a cooperação com outras escolas ou instituições da região, (...) nomeadamente no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica”; por último, o entrevistado CD A3 só disse: “Claro, sem dúvida. Sem margem para qualquer dúvida”, não esclarecendo de que modo. Fica claro, através dos discursos analisados, que estes entrevistados consideram que quem desempenha os cargos de gestão intermédia deve ter determinadas características pessoais e que estas são mais importantes do que a formação que possam ter tido ou venham a ter; são cargos muito importantes no funcionamento da escola, influenciam a imagem da escola no exterior, mas não lhes é muito claro como o fazem.

Escola B (Anexo 7 B)

Quanto aos quatro entrevistados da escola B, quando lhes foi solicitado para mencionarem aspetos que consideravam ser preponderantes para a nomeação de um coordenador de departamento, com exceção do entrevistado CD B3, todos indicaram as características pessoais, tais como a capacidade de influenciar e ser bem aceite pelo grupo. Três dos entrevistados também referiram que era importante ter formação e todos a entendem como uma mais-valia no desempenho destes cargos. Confrontados com a questão sobre a importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, tendo em conta as mudanças na atual organização da escola, obtivemos as seguintes respostas:

“(...) atribuo grande importância, pois são os cargos que podem garantir alguma (...) equidade na prática pedagógica são (...) os elos de ligação entre as várias estruturas e são os que podem assegurar (...) a aplicabilidade das decisões tomadas com o com o objetivo de obter o melhor para a escola.” (CD B1)

“(...) são cargos importantíssimos (...) na estrutura da escola, sobretudo agora que o conceito de escola se alargou ao de agrupamento. As estruturas intermédias são (...) a garantia do bom funcionamento da escola porque elas é que estão no terreno, (...) são elas que estabelecem a ligação entre as chefias e os professores ou... entre a escola e (...) encarregados de (...) educação. Elas é que conhecem o potencial humano com que trabalham.” (CD B2)

“(...) é muito difícil (...) especialmente em mega agrupamentos. Claro que sim, o seu trabalho é mais que importante, (...).” (CD B3)

“(...) o desempenho dos cargos de gestão intermédia é cada vez mais importante. É importante e complicado. (...). No caso concreto do agrupamento em que me encontro, (...) não me parece possível, efetuar uma gestão sem estes recursos.” (CD B4)

Todos os entrevistados entendem que estes cargos têm grande importância, aliás consideram-nos fundamentais, pois, no seu entender, sem estes não haveria as ligações necessárias entre as estruturas e as pessoas para o bom funcionamento da organização. No seu discurso, à exceção do entrevistado CD B1 que falou de “equidade pedagógica”, não são explícitos acerca do modo como os cargos de gestão intermédia influenciam as práticas pedagógicas. Quando questionados se estes cargos influenciam a imagem que a escola quer transmitir à comunidade, todos são muito claros na forma como nos dizem que sim, embora com diferentes justificações.

“(...) são eles que são muitas vezes o rosto da escola, principalmente o diretor de turma, por isso o seu desempenho (...) é fundamental para a opinião que a comunidade educativa tem da escola.” (CD B1)

“(...) coordenador de departamento (...) creio que a sua atuação influencia indiretamente. O coordenador de departamento exerce o cargo mais internamente, mas ao incrementar o trabalho colaborativo, permite que as práticas sejam de maior qualidade (...) que os professores sintam (...) gosto naquilo que fazem e isso reflete-se no exterior. (...), o coordenador é elemento crucial, (...), quando há uma avaliação externa.” (CD B2)

“Certamente que influencia (...) quanto melhor trabalharem as estruturas intermédias, melhor é a escola, (...) melhor é a sua imagem.” (CD B3)

“Tudo o que se passa na escola influencia a respetiva imagem na opinião pública (...). Se estes são os que coordenam certamente que tem alguma responsabilidade no que passa para a opinião pública.” (CD B4)

Quando se analisam as respostas, verificamos que os entrevistados consideram, na sua maioria, que quem desempenha um cargo de gestão intermédia, além de formação adequada, deve ter características pessoais, o que está de acordo com o que é mencionado no quadro teórico: são cargos muito importantes nas dinâmicas da escola, exercem grande influência na sua imagem no exterior por diversos motivos e influenciam as práticas letivas, opinião por nós partilhada.

Escola C (Anexo 7 C)

Os entrevistados da escola C, quando inquiridos sobre que aspetos consideravam que deveriam ser preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador de departamento, enunciaram uma série de características pessoais, tais como, bom relacionamento, capacidade de diálogo, disponibilidade, empenho, responsabilidade e necessidade de formação. Excetua-se o entrevistado CD C2 que diz: “(...), qualquer um podia ser (...) coordenador de departamento. (...) como trabalhamos em conjunto, (...)”. Não podemos deixar de lembrar

que as respostas anteriormente dadas por este entrevistado nos levaram a concluir que funciona de maneira diferente dos outros coordenadores da mesma escola, considerou que o conceito de supervisão não devia existir e a forma como o implementa é escrevendo em ata – porque as coisas têm que ficar registadas –, porque é obrigado. Quanto à formação, mencionou que não teve formação para o desempenho do cargo e considerou que não era importante, mesmo tendo iniciado a sua carreira em 1980.

Para a questão sobre a importância da formação no desempenho de cargos de gestão intermédia, tais como coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma, à exceção do entrevistado CD C2 que respondeu: “(...) penso que não, (...) não, que não, não, não, não há, acho que não há, não, não”, todos os outros consideraram que é importante.

No que respeita à questão relativa à importância do desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, tendo em conta as mudanças na organização escola, obtivemos as seguintes respostas:

“Uma grande importância, uma vez que atuam diretamente na organização da escola e nas suas práticas, mesmo muito grande.” (CD C1)

“(...) um diretor de turma, às vezes, (...) pode ter alguma influência, (...)” (CD C2)

“Acho que são essenciais para o bom desempenho e para o cumprimento dos princípios e valores definidos no projeto educativo. (...) são o elo entre as orientações emanadas pela direção (e normativos pela qual se rege) e os professores, alunos e encarregados de educação. (...), são estas estruturas que implementem e avaliam a política educativa definida para a escola.” (CD C3)

“(...) acho que é importante (...) havendo um coordenador (...) que possa orientar, (...) um grupo de docentes, sabemos que todos os docentes têm a sua maneira de trabalhar e a sua maneira (...) de agir, mas faz com que um grupo de docente aja da mesma forma trabalhe em sintonia, haja articulação entre eles.” (CD C4)

Daqui se conclui que os entrevistados consideram que estes cargos têm influência nas práticas pedagógicas, tendo em conta as mudanças na organização escola, mas as razões apontadas não são coincidentes. Por último, para a questão sobre a influência destes cargos na imagem da escola no exterior, todos consideraram que são importantes, fundamentando com diferentes vertentes da organização. Excetua-se o entrevistado CD C2 que afirmou que sim, mas não fundamentou.

Verificamos que os entrevistados defendem, na sua maioria, que quem desempenha cargos de gestão intermédia deve ser portador de determinadas características pessoais, além

de formação adequada; que são cargos muito importantes nas estruturas escolares e que afetam a imagem da escola no exterior por diversos motivos, opiniões por nós defendidas. Quanto à influência dos cargos nas práticas letivas, as respostas permitem-nos concluir que não está claro de que modo interferem, ou como deveriam interferir. Se os cargos fossem considerados rodas dentadas, para funcionar teriam que estar todas encaixadas, no caso da educação, o funcionamento do mecanismo tem reflexo na sala de aula. O saltar de uma roda dentada ainda permite que o mecanismo possa funcionar parcialmente, mas certamente o seu desempenho não é o mesmo de quando funciona na totalidade.

Escola D (Anexo 7 D)

No que se refere aos quatro entrevistados da escola D, quando inquiridos sobre que aspetos consideravam ser preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador de departamento, enunciaram características pessoais, como responsabilidade, facilidade relacional, dinamismo e disponibilidade. Só os entrevistados CD D3 e CD D4 acrescentaram a formação. No que diz respeito à questão sobre se era importante que quem desempenha cargos de gestão intermédia tivesse formação, todos consideraram que sim. Quanto à pergunta sobre que importância atribuíam ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, tendo em conta as mudanças na atual organização da escola, obtivemos como resposta:

“(…) uma escola de qualidade não depende apenas dos órgãos de gestão, depende da articulação entre todos (…) os intervenientes no processo educativo. (…) a gestão intermédia é importante para que se controlem e uniformizem procedimentos, (…) que se irão refletir na prática pedagógica e no sucesso escolar dos alunos.” (CD D1)

“As lideranças intermédias, (…) são a base de toda a organização pedagógica e relacional da escola, desempenhando um papel fundamental para a sua qualidade.” (CD D2)

“Pouca, essencialmente pela falta de tempo em comum dos professores, quer dizer, devia haver horas específicas (...), a falta de tempo comum inviabiliza hábitos e rotinas de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, (...) a desmotivação dos docentes devido a outros fatores, como, (...) carga burocrática existente, perfil dos alunos cada vez mais complexo, o relacionamento com os encarregados de educação é mais espinhoso, solicitações várias (...).” (CD D3)

“(…) não consigo imaginar um sistema educacional sem essas estruturas intermédias. (...), tem de haver sempre quem faça a coordenação e a supervisão.” (CD D4)

É-nos, pois, possível concluir que os entrevistados CD D1, CD D2 e CD D4 consideram as lideranças intermédias muito importantes na organização escola e os entrevistados CD D1 e CD D2 referem como estes cargos contribuem, em seu entender, para a melhoria das práticas pedagógicas. O entrevistado CD D4, embora seja claro sobre a importância dos cargos, não diz de que forma interferem na melhoria das práticas pedagógicas e o entrevistado CD D3 considerou que interferem pouco nas práticas pedagógicas e enunciou as condicionantes. Quanto à questão sobre se o desempenho destes cargos influencia a imagem da escola junto da comunidade, e de que modo, três dos entrevistados consideraram que sim, embora com justificações diferentes, e o entrevistado CD D3 achou que só existe essa influência no caso dos diretores de turma: “Não para os coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma (...) em parte, para diretores de turma.”.

Apuramos, portanto, que os entrevistados acham que, para o desempenho de cargos de gestão intermédia, os aspetos relevantes são de personalidade, tais como, facilidade relacional, disponibilidade, responsabilidade, idoneidade. Consideraram que é importante a formação para o desempenho dos cargos e que estes são relevantes, embora um dos entrevistados considere que interferem pouco nas práticas pedagógicas atendendo a limitações que expôs. Também defendem que estes cargos têm influência na imagem da escola na comunidade, à exceção do entrevistado que só viu essa influência quanto aos diretores de turma e não quanto aos coordenadores. Não podemos, porém, deixar de mencionar que, além das características pessoais de cada diretor de turma, o seu trabalho é apoiado por um coordenador que, conseqüentemente, também influencia positiva ou negativamente.

Escola E (Anexo 7 E)

Os três coordenadores entrevistados na escola E mencionaram que os traços de personalidade, como capacidade de diálogo, capacidade de relação e apetência para ser líder, são fatores que deveriam ser preponderantes para a nomeação do coordenador de departamento. Todos consideraram que a formação é essencial, embora o entrevistado CD E1 tenha acrescentado que é muito importante ter cuidado com os conteúdos da formação, pois não se deve correr o risco de ser uma mera perda de tempo, enquanto o entrevistado CD E3 referiu que a reflexão sobre a sua prática quotidiana é fator de desenvolvimento profissional. Tal como defendemos no quadro teórico, a autorreflexão é algo muito importante, é primordial, só fazendo primeiro a autorreflexão podemos posteriormente ser válidos numa reflexão conjunta. Quanto à capacidade dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma influenciarem as práticas pedagógicas, dois dos entrevistados deram respostas que não permitem concluir se

interferem ou não, pois o seu discurso é pouco claro e o entrevistado CD E3 afirmou categoricamente que não interferem diretamente. Fica subtendido que interfeririam indiretamente, mas a restante resposta não nos permite chegar a essa conclusão, conforme se vê pelas transcrições.

“(...) o desempenho destes cargos tem muita importância. (...) é absolutamente decisivo que os docentes que exercem estas funções de (...) relacionamento mais direto com os encarregados de educação sejam dotados da capacidade de atenuar conflitos, de serem firmes, mas pedagógicos nas suas intervenções. (...) transmitam uma imagem de serenidade e de confiança nos procedimentos adotados.” (CD E1)

“São todos cargos da maior importância, embora, face ao atual sistema (...) estejam um pouco esvaziados da autoridade que deveriam ter e passaram a ser cargos um pouco de transmissão e comunicação de decisões de acordo com as escolas onde trabalhamos. (...) continuo a considerar que cabe aos coordenadores transmitirem os pontos de vista oriundos dos diversos órgãos que lideram (...) e apresentar sugestões de melhoria de todo o sistema de organização das escolas no sentido de otimizar o trabalho ali desenvolvido.” (CD E2)

“A função do coordenador nas práticas pedagógicas, diretamente, não tem grande influência, na minha opinião. (...), realmente, o coordenador é (...) o veículo de transmissão das informações que vêm (...) da direção. A direção transmite-nos as informações que vêm do Ministério da Educação e, portanto, tem de haver alguém que estabeleça esse elo. Se isso tem influência nas práticas? Pontualmente.” (CD E3)

Quando questionados sobre se estes cargos influenciam a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, e de que modo, os entrevistados CD E1 e CD E2 entenderam que sim, embora tenham apontado razões diferentes para a sua afirmação. O entrevistado CD E3 disse que não, mas não apresentou qualquer razão que fundamentasse a sua posição.

Concluimos que os entrevistados consideram, na sua maioria, que quem desempenha cargos de gestão intermédia deve ser portador de determinadas características pessoais, que a formação é importante para o desempenho destes cargos e que são cargos decisivos nas estruturas escolares, mas, no entanto, não dão resposta conclusiva sobre se, em seu entender, interferem ou não nas práticas pedagógicas. Em nossa opinião, os coordenadores não terem uma resposta clara sobre como interferem nas práticas pedagógicas é insólito, pois será das funções mais importantes que exercem enquanto coordenadores de departamento.

Coordenadores de diretores de turma/ciclo (Anexo 8)

Escola A (Anexo 8 A)

No que diz respeito à escola A, quando se questionou o entrevistado sobre quais os aspetos que considera que deveriam ser preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador dos diretores de turma, respondeu:

“(…). Tem de ser alguém (...) que se relacione bem com os colegas, que eu acho que é importante, (...) preocupar-se em ajudar os outros (...) temos que nos disponibilizar muito para ajudar os outros. (...) muito tempo extra.”

Deu, portanto, relevância às características pessoais. Interrogado sobre se considerava importante que os docentes que assumem cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma tenham formação específica antes e durante o desempenho desses cargos, considerou a formação como um fator importante, tal como o desempenho desses cargos nas práticas pedagógicas. Quando tentou explicar as razões que subjazem, a sua resposta não é elucidativa de como o fazem. Confirmemos através das suas palavras:

“(…) Começando pelos diretores de turma, cada vez mais, eles são um elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação. (...) muitas vezes, são quase os segundos pais ou as segundas mães dos alunos. (...) restantes, (...) coordenar atividades entre todos, todos estarem em sintonia, não é cada um a fazer para o seu lado, (...) seguir (...) as orientações (...) duma direção”.

Na questão sobre se o desempenho destes cargos influencia a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, e de que forma, respondeu:

“(…) decididamente, e, principalmente, o papel do diretor de turma (...)”.

Com esta resposta podemos inferir que este entrevistado entende que todos estes cargos interferem na imagem da escola. Embora não nos diga como, se tivermos em conta a resposta anterior, percebemos que considera que o papel de diretor de turma é muito importante dado ser o elo de ligação com a família e, na maioria das vezes, considera que é a segunda família; os outros cargos servem de apoio e devem estar todos sintonizados. Podemos concluir que sendo coordenador de diretores de turma/ciclo a sua perceção sobre a importância do cargo que desempenha, e sobre os seus deveres, está muito esbatida, pois não faz qualquer menção à enorme responsabilidade que é associada à sua coordenação, na medida em que são os diretores de turma quem gere os conselhos de turma, um dos locais

por excelência para se refletir conjuntamente sobre as condições para que a sala de aula seja um espaço efetivo de aprendizagem. O entrevistado terminou declarando que os cargos de gestão intermédia devem estar todos sintonizados pois interferem na imagem que a escola quer transmitir à comunidade, preocupação que partilhamos.

Escola B (Anexo 8 B)

Os entrevistados da escola B, quando inquiridos sobre que aspetos deveriam ser preponderantes para a nomeação de coordenador de diretores de turma/ciclo, mencionaram exclusivamente características pessoais. Na questão sobre a necessidade de formação específica para o exercício dos cargos (antes e durante) de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma consideraram que era importante. O entrevistado CDT B1 mencionou ainda que a experiência profissional também fornece muitas ferramentas, mas por si só não é suficiente. O entrevistado CDT B2 considerou que a partilha de experiências é fundamental. Quando questionados sobre a importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas e porquê, a resposta do entrevistado CDT B1 foi pouco esclarecedora; o entrevistado CDT B2 não englobou o coordenador de departamento como sendo uma peça importante na melhoria das práticas pedagógicas, mas o seu discurso permite concluir que se aproxima parcialmente do que defendemos no quadro teórico, visto ter afirmado que promove a boa relação alunos/professores e promove a reflexão sobre questões que "não correm tão bem", pois só refletindo se consegue encontrar soluções, o ideal seria a reflexão e uma partilha de saberes sistemática. Vejamos as transcrições:

"(...) é distribuir um bocadinho (...) as competências (...) para que não esteja tudo centrado (...) no órgão máximo de gestão, (...) para que (...) haja alguém que (...) estando ramificado, ajude também, (...), a levar os objetivos da (...) direção ao funcionamento da escola. (...), que a escola funcione de acordo com (...) os objetivos que a direção (...). Portanto, são peças (...) fundamentais no puzzle". (CDT B1)

"(...) acho que é muito importante! (...) coordenadora dos diretores de turma e diretora de turma, primeiro, (...) tento que os docentes tenham (...) uma boa relação com as turmas (...), tento de alguma forma encontrar soluções quando as coisas não correm tão bem, (...) a minha disponibilidade e a minha tentativa de prontidão (...), em todos os aspetos, para com os diretores de turma e para com os professores julgo que os pode ajudar, e é fundamental, (...) um coordenador e um diretor de turma não pode ser uma pessoa muito fechada. Tem de ser uma pessoa aberta, uma pessoa pronta a dialogar, uma pessoa que na realidade está

disponível sempre, ou pelo menos (...) a maioria das vezes (...) para tentar encontrar uma solução, (...)”. (CDT B2)

Por fim, questionados se consideravam que o desempenho dos cargos influenciava a imagem da escola no exterior, foram perentórios na afirmação dessa relação. O entrevistado CDT B1 afirmou que “as escolas, no fundo, são o espelho das pessoas que lá trabalham” e o entrevistado CDT B2 “muito, muito, muito, muito, muito, (...) tudo se fala, (...) como correr, vai ser o retrato que vai ser passado para o exterior (...) ajuda imenso o êxito (...) e o bom nome da escola”.

Escola C (Anexo 8 C)

Os dois entrevistados da escola C, quando questionados sobre que aspetos consideravam preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador dos diretores de turma/ciclo, deram respostas muito díspares. O entrevistado CDT C1 achou preponderante ser um bom ouvinte, ponderado e capaz de trocar informação. O entrevistado CDT C2 considerou essencial ter formação na área de orientação educativa ou coordenação pedagógica, experiência em cargos de coordenação e mencionou ainda o perfil, mas não foi explícito em relação ao mesmo. Relativamente à importância da formação específica antes e durante o desempenho dos cargos, ambos a consideraram essencial. Sobre qual a importância que atribuíam ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas e as razões que a sustentam, o entrevistado CDT C1 defendeu que a organização da escola não está a contribuir para alterações, as alterações sociais é que trazem problemas complexos para dentro da escola a que esta tem de encontrar resposta ou forma de contornar as dificuldades. Em nenhum momento o entrevistado mencionou no seu discurso em que medida estas alterações interferem nas práticas pedagógicas. A resposta do entrevistado CDT C2 foi mais direcionada, embora mais vaga, este declarou que os cargos mencionados são importantes porque lhes compete uniformizar procedimentos, garantir o cumprimento das metas definidas nos documentos orientadores do agrupamento e contribuir para a promoção do sucesso educativo. Podemos inferir que os entrevistados não tinham refletido sobre este assunto e contornaram a questão, pois não disseram claramente que são urgentes mudanças nas práticas letivas e qual o papel de cada um dos cargos mencionados nessas mudanças. Na pergunta sobre se o desempenho destes cargos influenciava a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, e de que forma, responderam:

“(...) com certeza que sim (...) é importante a forma como o diretor de turma (...) colabora e está disponível para os encarregados de educação. E isso é bastante importante para a imagem da escola”. (CDT C1)

“Influencia, porque um desempenho adequado das funções traduz-se inevitavelmente no bom funcionamento da escola (...) garante a redução do insucesso e do abandono escolar”. (CDT C2)

Mais uma vez podemos deduzir que para o entrevistado CDT C1 não é clara a importância da escola pensada como um todo, situação que não se verifica com o entrevistado CDT C2.

Escola D (Anexo 8 D)

Na escola D, quando foi solicitado aos dois entrevistados que enunciassem quais os aspetos que consideravam ser preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador dos diretores de turma/ciclo, mencionaram:

“(...) é muito importante terem formação específica, terem experiência profissional e serem capazes de promover boas relações humanas e sociais”. (CDT D1)

“(...) mostrado um bom desempenho como diretor de turma. (...) tem de saber estabelecer consensos (...) conhecer a legislação em vigor. (...) ser assertivo (...) disponibilidade para colaborar quando necessário com todas as estruturas da escola (...) e com outras, fora dela, (...)”. (CDT D2)

Referiram, portanto, competências e características que se completam. Questionados sobre se era importante que os coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma tivessem formação específica antes e durante o desempenho dos cargos, as suas respostas foram afirmativas. Na questão relativa à importância que atribuem ao exercício dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, justificando a sua resposta, afirmaram:

“(...) os docentes que assumem o desempenho destes cargos têm a responsabilidade de promover a articulação entre os vários setores da escola, quer ao nível pedagógico, quer ao nível administrativo”. (CDT D1)

“Muita, muita importância. Permite que se acertem critérios de intervenção e estratégias (...) no sentido de dar estabilidade e coerência aos diferentes (...) rumos que as escolas percorrem no processo de ensino/aprendizagem”. (CDT D2)

Como podemos verificar, estes entrevistados apontam para uma organização concertada, como defendemos no quadro teórico, embora não explicitem concretamente como interferem nas práticas pedagógicas. A coordenação não é condição, por si só, que conduza a um caminho de qualidade. Quando questionados se consideravam que o desempenho destes cargos influenciava a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, e de que modo, o entrevistado CDT D1 afirmou que sim, tendo em conta o que tinha mencionado na questão anterior. O entrevistado CDT D2 afirmou “Não creio que a imagem da escola se altere apenas pelo seu exercício por parte do professor A ou B. (...). No entanto (...) o seu exercício de forma adequada permite orientar o trabalho de outros professores e diretores de turma de forma mais correta e assertiva. E muitas vezes estes professores estão mais expostos ao juízo da comunidade escolar do que os coordenadores”. Esta resposta não é coerente, pois se afirma que o exercício de um cargo permite orientar o trabalho dos outros, embora não sendo o coordenador o mais exposto, este influencia indiretamente a imagem na comunidade.

Escola E (Anexo 8 E)

Os dois entrevistados da escola E, quando questionados sobre que aspetos consideram que deveriam ser preponderantes para a nomeação do cargo de coordenador dos diretores de turma, mencionaram:

“(...) alguma experiência, (...) um espírito de liderança democrática, (...) garanta um bom ambiente de trabalho, que incentive, (...) trabalho colaborativo, o trabalho de grupo, (...) consiga levar os outros a fazer as coisas em conjunto e não fazer por obedecer (...) imposição, (...) que um bom líder comanda e não manda.” (CDT E1)

“(...) relacionar-se facilmente (...) com as pessoas. (...) muita disponibilidade” (CDT E2)

Consideramos que as duas respostas se complementam e, como nas outras escolas, apontam para qualidades pessoais e experiência. Na questão sobre se julgavam importante que os coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma adquiram formação específica antes e durante o desempenho desses cargos, o entrevistado CDT E1 considerou-a importante, mas entende que não deveria acarretar sobrecarga horária, pois as pessoas que desempenham cargos já têm muitas horas extras de trabalho, portanto a formação deveria ser prevista no horário inicial. O entrevistado CDT E2 considerou que deveriam ter formação durante o desempenho do cargo para ajudar na resolução de algumas dificuldades com que se vão deparando. O entrevistado CDT E1 deixou em aberto uma questão muito importante no que diz respeito à formação: qual é o rendimento de um docente numa formação ao fim de um dia de trabalho, em que o público-

alvo está cansado (na sua maioria está envelhecida), que mais-valia vai surgir desta situação? Para a questão relativa à relevância atribuída ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, mencionando porquê, obtivemos as seguintes respostas:

“A coordenação, hoje em dia, é mais (...) virada para a (...) legislação e não tanto para as práticas pedagógicas, (...) o que pressupõe que os diretores de turma tenham de dominar melhor são as normas mais legais, (...) o enquadramento legal, (...), há mais uma parte (...) legislativa e burocrática e não tanto pedagógica. (...) é esquecida um pouco a parte (...) pedagógica”. (CDT E1)

“(…) Claro que (...) tem (...) muita influência (...) se o grupo dos diretores de turma for bem liderado, ou o grupo (...) um departamento com um bom líder, (...) coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma, é o que faz tudo (...), pronto, e aí facilita um pouco a prática pedagógica (...), para além de ser a pessoa (...) organiza as coisas (...) que lidera (...) a pessoa que também faz a união entre o grupo, (...), claro que influencia a prática pedagógica, e muito”. (CDT E2)

Como podemos verificar, as respostas são bastante diferentes, ou seja, o entendimento do cargo, para estes dois colegas de escola, pode ser considerado como oposto. Não partilhamos a visão do entrevistado CDT E1, mas sim a posição do entrevistado CDT E2 que se aproxima mais do que explanámos no quadro teórico. Inquiridos se consideravam que o exercício destes cargos influenciava a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, e de que forma, os entrevistados manifestaram a sua concordância, embora a sua justificação possa ser considerada incipiente.

No que respeita aos quarto e quinto blocos temáticos relativamente ao cargo de diretor de turma, foi nosso intuito averiguar a importância dos cargos de gestão intermédia, a sua influência nas práticas letivas e na imagem da escola. Na tabela 9 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 9

A importância dos cargos de gestão intermédia e sua influência nas práticas letivas e na imagem da escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A importância dos cargos de gestão intermédia e sua	Aspetos preponderantes para a nomeação do cargo Relevância da formação específica para o desempenho do cargo

influência nas práticas letivas e na imagem da escola	<p>Importância do desempenho dos cargos de gestão intermédia nas práticas pedagógicas</p> <p>Plano de Trabalho da Turma (PTT) e seu efeito nas práticas letivas</p> <p>Articulação curricular no conselho de turma</p> <p>Mudança do ensino por competências para ensino por metas – reforma ou resposta às questões que a sociedade coloca à escola?</p> <p>Autoavaliação do desempenho enquanto diretor de turma na promoção das práticas pedagógicas</p> <p>Aspetos passíveis de serem melhorados</p> <p>Dificuldades no desempenho do cargo</p> <p>Influência do desempenho dos cargos na imagem da escola</p>
---	--

Diretores de turma (Anexo 9)

Escola A (Anexo 9 A)

Os cinco diretores de turma da escola A, quando questionados sobre que aspetos consideravam preponderantes para a nomeação do cargo de diretor de turma, responderam do seguinte modo: o entrevistado DT A5 afirmou não ter opinião; o DT A4 disse que o diretor de turma deveria ter formação específica e lecionar pelo menos há três anos; os entrevistados DT A1, DT A2 e DT A3 disseram que deve ter qualidades pessoais (sensibilidade, perspicácia, bom relacionamento, organização, bom senso) e profissionais para cumprimento das tarefas inerentes ao cargo. Quando questionados sobre se entendiam que quem desempenha cargos de gestão intermédia deveria ter formação específica antes e durante o desempenho destes, as respostas obtidas foram: o entrevistado DT A1 “pensa que não”, o que é importante é o contacto com os colegas, mas acabou a sua resposta dizendo que se a formação fosse noutros moldes talvez sentisse um apoio; o entrevistado DT A2 afirmou que depende, mas acrescentou que no desempenho dos cargos nunca sentiu necessidade de ter efetuado formação; os entrevistados DT A3, DT A4 e DT A5 afirmaram que sim, não justificando, embora o entrevistado DT A4 tenha afirmado na questão anterior que para o desempenho do cargo deveria ser condição ter formação específica. Relativamente à questão sobre a importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento,

coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas, especificando porquê e tendo em conta a atual organização da escola, o entrevistado DT A1 considerou que esses cargos influenciam as práticas pedagógicas, mas só mencionou o de coordenador de departamento; o entrevistado DT A2 referiu que quem tem maior influência é o representante disciplinar; o entrevistado DT A3 entendeu que o diretor de turma é o que mais influencia a mudança de práticas de sala de aula, porque, dada a proximidade dos alunos, está mais sensível aos seus problemas e mais apto para resolver as dificuldades que encontra; o entrevistado DT A4 afirmou que são cargos importantes e, como têm assento no conselho pedagógico, têm um papel preponderante na política pedagógica da escola; o entrevistado DT A5 entendeu que estes cargos são os pilares de um bom funcionamento da escola, mas não explicitou se influenciam, ou não, as práticas pedagógicas. Na questão seguinte, sobre se a construção dos planos de trabalho da turma PTT induz os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, todos responderam que não à exceção do entrevistado DT A5 que afirmou não ter opinião.

As respostas obtidas induzem a apontar que não é perceptível aos entrevistados que todos os cargos estão interligados e interferem nas práticas pedagógicas e se assim não acontece é porque algo está a funcionar mal. Inquiridos se em reunião de conselho de turma se procede em conjunto à articulação curricular, os entrevistados DT A1, DT A2 e DT A4 responderam que não e os entrevistados DT A3 e DT A5 disseram que sim. Na questão sobre se as alterações decorrentes de um ensino por competências para um ensino por metas era mais uma reforma, ou a resposta adequada às transformações ocorridas na sociedade, todos afirmaram ser mais uma reforma. Quanto à questão seguinte, sobre como se avaliavam no seu desempenho como diretor de turma, e como avaliavam o desempenho dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, as respostas obtidas foram:

“Em conselho de turma, não se falam das metas, logo não há articulação.” (DT A1)

“(…) olha que não te sei responder a isto.” (DT A2)

“(…) Satisfatório! O trabalho dos professores da turma é visto em conselho de turma de uma forma muito vaga. (...) a sala de aula ainda é um espaço pouco partilhado nunca se sabendo se as medidas definidas em conselho de turma se aplicam efetivamente!” (DT A3)

“É um bom desempenho.” (DT A4)

“(…) nas reuniões tentamos articular entre as várias disciplinas para implementar as metas curriculares.” (DT A5)

Das respostas obtidas podemos concluir que nos conselhos de turma não são efetuadas reflexões sobre as práticas pedagógicas, articulando entre si saberes para fazer

com que os alunos ultrapassem as suas dificuldades. Continua, neste caso, a imperar uma cultura do EU e não o NÓS. Questionados sobre que aspetos consideravam passíveis de serem melhorados, o entrevistado DT A1 não lhe ocorreu apresentar nenhuma sugestão e o entrevistado DT A5 afirmou não ter opinião. O entrevistado DT A2 considerou que há muita coisa que podia ser melhorada, mas o cargo tem um peso burocrático muito grande e não o permite; o entrevistado DT A4 considerou que deveria haver formação regular nos estabelecimentos e o entrevistado DT A3 que deveria existir “uma estreita partilha de preocupações comuns e de saberes da experiência apesar da falta de tempo”. Quando questionados sobre quais as suas maiores dificuldades no desempenho do cargo, os entrevistados DT A1 e DT A4 referiram o contacto com os encarregados de educação e todos mencionaram a falta de tempo associada à burocracia, com exceção do entrevistado DT A1. Na última questão deste bloco, sobre se consideravam que o desempenho destes cargos influencia a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade, todos afirmaram que sim, mas mencionando apenas o diretor de turma.

Conclui-se que nesta escola não existe consenso sobre o perfil do diretor de turma. A maioria dos inquiridos afirmou que a formação específica é importante. Relativamente a quem influencia as práticas pedagógicas não existe uma visão clara sobre a influência de cada cargo. Quanto ao PTT (Plano de Trabalho da Turma) todos consideraram que não tinha qualquer efeito nas práticas pedagógicas e a maioria respondeu que não se procede em conselho de turma à articulação curricular – os que responderam que sim não justificaram. Quanto à mudança do ensino por competências para ensino por metas, todos responderam que era mais uma reforma do que uma adequação às transformações ocorridas na sociedade e, ao ser considerada mais uma reforma, não induz à alteração de práticas. Na sua autoavaliação enquanto diretores de turma, na promoção das práticas pedagógicas conducentes ao sucesso, ou seja, atingirem as metas, das respostas obtidas podemos depreender que a pergunta nem sequer foi entendida. Sobre como poderiam melhorar o seu desempenho, obtivemos só uma resposta que mencionava a partilha de saberes e preocupações. Para a generalidade dos entrevistados a maior dificuldade no desempenho do cargo é a falta de tempo, dado que a burocracia inerente ao cargo absorve a maioria do tempo, e consideram que os diretores de turma são muito importantes na imagem da escola na comunidade, não mencionando os outros cargos – o que nos permite verificar que as articulações entre cargos não são claras para os entrevistados.

Escola B (Anexo 9 B)

Relativamente aos seis entrevistados da escola B, quando inquiridos sobre que aspetos consideravam preponderantes para a nomeação do cargo de diretor de turma, cinco apontaram qualidades pessoais, excetua-se o entrevistado DT B5. Além de qualidades pessoais, três dos entrevistados apontaram a necessidade de experiência profissional DT B1, DT B4 e DT B5, sendo que este último só mencionou mesmo experiência profissional. Na questão sobre se entendiam que era importante, para quem desempenha os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma, ter formação específica antes e durante o desempenho dos cargos, todos acharam que sim, exceto o entrevistado DT B5 que considerou ser uma perda de tempo. Questionados sobre a importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, explicando as suas razões e tendo presente a atual organização da escola, os entrevistados DT B1, DT B2, DT B4 e DT B5 consideraram estes cargos de extrema importância para o bom funcionamento da organização escola, mas nunca disseram se interferem nas práticas letivas. O entrevistado DT B3 considerou que o coordenador de departamento exerce alguma influência, mas o objetivo será a uniformização de procedimentos. O entrevistado DT B6 considerou que os três cargos mencionados influenciam algumas práticas, mas não indicou como. Na pergunta sobre se o PTT (Plano de Trabalho da Turma) induzia os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, quatro dos entrevistados afirmaram que não, o entrevistado DT B5 afirmou que sim e o entrevistado DT B3 disse não entender a pergunta e que não valia a pena falar de uma coisa que não entendia. No que diz respeito à questão sobre se em conselho de turma se procedia à articulação curricular, conclui-se que a maioria dos entrevistados considera importante que se efetuasse, mas não o fazem ou o pouco que é feito é insuficiente. Quanto à pergunta sobre se consideravam que as alterações decorrentes de um ensino por competências para um ensino por metas era mais uma reforma, ou a resposta adequada às questões que a sociedade coloca à escola, todos afirmaram que era mais uma reforma. Na questão relativa à avaliação do seu desempenho enquanto diretor de turma, e o dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, as respostas obtidas foram:

“Ainda não tenho opinião formada, atendendo a que é muito recente no 3º ciclo”. (DT B1)

“Qualquer docente no cumprimento do currículo definido incrementa práticas pedagógicas no sentido de dar resposta às metas definidas”. (DT B2)

“(…) é muito vago e muito variado. Este ano, tenho uma determinada experiência, noutros anos poderei ter outra. (…) há professores que (…) notoriamente estão empenhados na consecução dos objetivos e (…) no alcançar de determinadas metas, há outros que não estão nem aí. (…) Depende (…) da composição do conselho de turma (…)”. (DT B3)

“É extremamente difícil, as turmas são numerosas, há situações individuais que têm que ser sempre analisadas, há estratégias a definir, a redefinir e novamente a redefinir e, muitas das vezes, tenta-se articular e são duas ou três pessoas que estão a lançar umas ideias em grupos setoriais e depois as lançam para os colegas ouvirem e normalmente as pessoas veem que o trabalho está feito e, desde que seja satisfatório, efetivamente, acabam por aceitar e o trabalho limita-se à opinião de dois ou três”. (DT B4)

“Excelente”. (DT B5)

“Tento fazer um bom trabalho. Na motivação dos alunos para o estudo, no contacto com os professores no sentido de responderem às dificuldades sentidas pelos alunos. (...) tarefa é árdua levar os professores a mudarem metodologias, que se adaptem melhor àquela turma em particular, é difícil e passível de sermos mal-entendidos. Considero que nem sempre são os alunos que não estudam acho que os métodos são determinantes para o sucesso nas aprendizagens”. (DT B6)

Como se pode verificar pelas transcrições, à exceção dos entrevistados DT B1 e DT B5 cujas respostas induzem a “termine-se o assunto”, as explicações dos outros entrevistados levam-nos a concluir que todos estão empenhados na promoção de práticas pedagógicas conducentes a preparar cidadãos do século XXI, mas deparam-se com algumas limitações como a resistência de alguns professores à mudança. Uma das razões apresentadas por J. Lopes e Silva (2011) para esta resistência à mudança é

a confiança excessiva que o professor deposita nos seus conhecimentos e raciocínios, em detrimento das provas científicas. “Deixem-me ensinar à minha maneira” é uma afirmação comum que possibilita aceitar que de uma forma acrítica se responsabilize os alunos e as suas famílias, ou a sociedade pela desmotivação crescente pelo ensino e nunca como sendo um problema dos professores ou das escolas. (p. XVII)

Questionados sobre os aspetos que consideravam suscetíveis de ser melhorados, o entrevistado DT B1 afirmou não ter opinião formada; o entrevistado DT B2 achou que deveria existir uma verdadeira interdisciplinaridade e a não repetição de conteúdos ao longo dos diferentes ciclos. O entrevistado DT B3 mencionou que os professores estão cansados, que era necessário reduzir o número de alunos por turma e atribuir mais horas para o desempenho dos cargos. O entrevistado DT B4 considerou que os programas estão desadequados, não acompanharam a evolução da sociedade. O entrevistado DT B5 apontou para uma maior proximidade com os encarregados de educação e, por fim, o entrevistado DT B6, tal como o DT B3, referiu o número de alunos por turma e acrescentou que também era necessário existir mudança de mentalidades por parte dos professores com vista a adaptarem-se ao novo meio e aos novos alunos. Como podemos verificar, as respostas não são consensuais, mas na sua

diversidade apontam pistas para a reflexão deste problema. Quando questionados sobre quais as suas maiores dificuldades no desempenho do cargo, todos referiram a falta de tempo, pois a parte burocrática é imensa, e o entrevistado DT B5 focou a ausência dos encarregados de educação no acompanhamento dos filhos e, quando presentes, na sua maioria são incapazes de resolver os seus problemas com os filhos atribuindo essa incapacidade à escola. Por último, quando questionados sobre se o desempenho dos cargos influencia a imagem que a escola quer transmitir para o exterior, os entrevistados DT B1 e DT B2 consideraram que a imagem da escola é o espelho dos seus profissionais e que o rosto mais visível para a comunidade é o do diretor de turma, mas que, se os coordenadores falharem, tal tem reflexo para todos; os outros quatro entrevistados consideraram nas suas respostas que só os diretores de turma e a forma como interagem com os encarregados de educação são o rosto da escola.

Escola C (Anexo 9 C)

Na escola C foram entrevistados sete diretores de turma e quando confrontados com a primeira questão sobre os aspetos que consideravam preponderantes para a nomeação do cargo de diretores de turma, seis destes entrevistados apontaram como preponderantes as qualidades pessoais. Os entrevistados DT C3 e DT C7 consideraram também importante o tempo de serviço e o entrevistado DT C5 mencionou que deveria ser o perfil, mas questionou-se a si próprio sobre o que é um bom perfil, afirmando que não sabe. Na questão sobre se consideravam importante que os docentes que desempenham os cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma tivessem formação específica antes e durante o desempenho desses cargos, todos afirmaram que sim, à exceção do entrevistado DT C2 que afirmou categoricamente que não e, quanto ao entrevistado DT C6, a sua resposta não é muito clara: começou por afirmar que sim, mas só para coordenadores de departamento, teceu um conjunto de considerações e terminou afirmando que se a sua coordenadora não fizesse formação não via que lhe fizesse falta. Quando solicitados a responder sobre a importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, justificando as suas respostas e tendo presente a atual organização da escola, os entrevistados DT C1, DT C2 e DT C4 atribuíram-lhes muita importância pois consideram que o bom desempenho destes cargos leva a que existam boas práticas pedagógicas. O entrevistado DT C3 centrou o seu discurso no cargo de diretor de turma, para ele o coordenador de departamento e o coordenador de diretores de turma/ciclo não são nada importantes, comparados com o diretor de turma pois, em seu entender, é este que faz todas as ligações com o aluno. Relativamente ao discurso dos entrevistados DT C6 e DT C7, estes

deixaram claro que estes cargos são importantes na escola porque dão orientações de trabalho, mas não são explícitos sobre se consideram que intervêm nas práticas pedagógicas. Na questão sobre se a construção do PTT (Plano de Trabalho da Turma) induz os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, todos os entrevistados afirmaram que não. Para a pergunta sobre se procedem em conjunto à articulação curricular no conselho de turma, o entrevistado DT C1 afirmou que sim. O entrevistado DT C4 deixou subentendido que não faz e afirma que a primeira articulação devia ser ao nível do Ministério da Educação e só depois nas escolas. Os entrevistados DT C6 e DT C7 afirmaram que não e os entrevistados DT C2 e DT C5 defendem que essa articulação se faz no papel, mas não na prática. Só o entrevistado DT C3 referiu que às vezes se faz na prática, mas sempre no papel. Podemos, portanto, concluir que dos sete entrevistados só um declara fazer a articulação curricular no conselho de turma. Quando questionados se consideravam que as alterações decorrentes de um ensino por competências para um ensino por metas era mais uma reforma, ou se era a resposta às questões que a sociedade coloca à escola, seis dos sete entrevistados afirmaram que era mais uma reforma e o raciocínio do entrevistado DT C5 não é compreensível. Quando instados a avaliar o seu desempenho enquanto diretores de turma, e o dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, as respostas obtidas foram:

“Muito bom”. (DT C1)

“Bom, bom”. (DT C2)

“Quer eu, quer os professores da turma procuramos dar o nosso melhor de modo a motivar os alunos para a importância da escola dos saberes da cidadania das regras que existem na sociedade. (...) lecionamos de acordo com as dificuldades dos alunos, damos apoio individual e usamos ensino diferenciado de modo a que consigam atingir as metas propostas. É um trabalho conjunto (...) e não é só nos conselhos de turma, mas diariamente”. (DT C3)

“(...) acho que todos nós, conselho de turma, os professores da minha direção de turma se esforçam, (...), eu diria Bom”. (DT C4)

“(...) Bom”. (DT C5)

“(...) o meu desempenho é excelente, porque eu estou a cumprir com as metas. (...) o meu desempenho para atingir as metas, posso dizer que tem sido excelente. (...). (...) também tenho conseguido muito sucesso nas minhas direções de turma, não só em termos de aprendizagens, (...) mas também em termos de comportamentos, em termos da dinâmica familiar e a dinâmica do aluno com os professores”. (DT C6)

“É bom. (...) o que fazemos, tentamos fazer sempre para o bem dos alunos”. (DT C7)

Verificamos que só o entrevistado DT C3 não atribuiu uma menção: quatro dos entrevistados avaliaram com Bom, um com Muito Bom e um com Excelente. Resumindo,

todos acham que o seu desempenho e o dos seus conselhos de turma promovem práticas conducentes a uma efetiva aprendizagem nos alunos. Para a questão sobre que aspetos podem ser melhorados, os entrevistados DT C1 e DT C6 afirmaram que tudo pode ser melhorado. O entrevistado DT C3 apontou um conjunto de alterações que conduziriam a uma escola bem diferente da que temos atualmente. O entrevistado DT C2 considerou que deveria haver menos burocracia; DT C7 disse que os alunos tinham que gostar da escola, pois se os alunos não gostarem, por muito que se esforce, não consegue transmitir conhecimentos e DT C5 declarou não saber que aspetos podem ser melhorados. Na questão relativa às maiores dificuldades que sentem no desempenho do cargo, os entrevistados DT C1 e DT C4 referiram o tempo que ocupa a burocracia; o entrevistado DT C5 mencionou a falta de tempo que tem para se dedicar mais aos alunos; DT C3 apontou o desinteresse dos alunos e dos pais pela escola, bem como o nível de habilitações dos pais; DT C6 mencionou a falta de apoio das instituições de apoio à escola; DT C2 referiu não ter dificuldades e DT C7 fez a sua exposição, mas não respondeu à questão colocada. Por último, na questão sobre se consideravam que o desempenho dos cargos influenciava a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade e de que modo, os entrevistados DT C1 e DT C2 afirmaram que sim e que, para a imagem da escola ser positiva, deviam estar todos em sintonia, sendo o mesmo necessário para que o diretor de turma possa desempenhar bem o seu cargo. O entrevistado DT C3 afirmou que sim, mas não justificou e os outros entrevistados, DT C4, DT C5, DT C6 e DT C7 acharam que sim, mas só mencionaram o cargo de diretor de turma.

Escola D (Anexo 9 D)

Dos dez entrevistados da escola D, quando foram questionados sobre o que consideravam que deveria ser preponderante para a nomeação de um diretor de turma, sete apontaram características pessoais. Os entrevistados DT D1, DT D4 e DT D6 só mencionaram características pessoais; DT D2 e DT D9 referiram características pessoais e experiência profissional; DT D3 mencionou características pessoais e conhecimento do meio social onde a escola está inserida; DT D5 acrescentou às características pessoais a competência pedagógica; DT D7 referiu experiência no cargo e formação; DT D10 apontou a experiência no cargo e pertencer ao quadro de escola e, por último, DT D8 disse que não sabia, pois nunca tinha pensado sobre o assunto. Quando questionados se consideravam importante que os docentes que desempenham cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma obtenham formação específica antes e durante o desempenho do cargo, foram unânimes em dizer que sim. No que concerne à questão sobre que importância atribuíam ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas pedagógicas, e

porquê, tendo presente a atual organização da escola, o entrevistado DT D1 afirmou que contribuem para a melhoria do ensino e facilitam muito o trabalho dos professores que coordenam; DT D2 disse que são estes cargos que supervisionam o processo de ensino aprendizagem, promovem as inter-relações e avaliam todo o processo; DT D3 considerou que a sua ação consolida e sustenta a dinâmica das escolas e intervém ativamente no processo educativo dos alunos; DT D4 não atribuiu grande importância aos cargos, pois a falta de horas comuns aos professores para se reunirem não permite que se faça o essencial: criar hábitos e rotinas de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas; DT D5 não respondeu ao que lhe foi solicitado; DT D6 considerou que estes cargos são muito importantes, pois estão ligados entre si e se um dos seus elementos não funcionar bem, existe possibilidade de o trabalho de outros ficar comprometido e refletir-se nos alunos; DT D7 considerou que devem intervir proativamente e assim colaborar no objetivo de “promover a melhoria”; DT D8 declarou que, assim de repente, não sabia; DT D9 considerou estes cargos importantes pois fazem a coordenação e o planeamento de conteúdos, atividades e formação; por último, DT D10 considerou-os importantes porque influenciam as práticas pedagógicas e fazem a ligação entre professores, alunos e comunidade escolar. Resumindo, sete dos dez entrevistados consideram que estes cargos interferem nas práticas pedagógicas apontando diferentes razões, dois não responderam e um considera que interferem pouco e aponta as respetivas razões. Para a questão sobre se consideravam que a construção do PTT (Plano de Trabalho da Turma) induzia os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, oito dos entrevistados dizem que não e dois dizem que sim. Para a pergunta seguinte sobre se se procede à articulação curricular em conselho de turma, obtivemos do entrevistado DT D2 um sim, do DT D8 um não e os outros oito entrevistados disseram que se faz muito poucas vezes. Quando questionados sobre se consideravam que as alterações de um ensino por competências para um ensino por metas era mais uma reforma, ou a resposta às questões que a sociedade coloca à escola, sete entrevistados consideraram que era mais uma reforma, o entrevistado DT D1 afirmou não saber e DT D2 e DT D3 disseram que é uma resposta às questões que a sociedade coloca à escola, monitorização constante de resultados. Para a questão sobre como avaliam o seu desempenho enquanto diretores de turma, e o dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, nove dos entrevistados afirmaram que o seu desempenho era positivo, Bom ou Muito Bom, pois tinham atingido as metas; só um fez referência à promoção de práticas pedagógicas para atingir os resultados. O entrevistado DT D1 não avaliou o seu desempenho, mas afirmou que os professores exercem um bom trabalho, querem um ensino eficaz para os seus alunos, mas que o fariam tanto com as metas como com as competências. Na questão referente aos aspetos que consideravam passíveis

de ser melhorados, as respostas foram muito heterogéneas: o entrevistado DT D1 afirmou que deveria haver menos mudanças; DT D2 mencionou as relações entre professor aluno e maior apoio e acompanhamento dos encarregados de educação; DT D3 e DT D5 consideraram a necessidade de mais tempo para o desempenho do cargo e DT D5 ainda acrescentou alguma formação; DT D4, DT D7 e DT D8 mudavam quase tudo; DT D10 mencionou turmas mais homogéneas e com menos alunos; DT D6 considerou que deveria ter autoridade para tomar decisões relativamente aos seus alunos, nomeadamente no foro dos comportamentos e cumprimento do estatuto do aluno e, por fim, DT D7 deu uma resposta que não é perceptível do que, no seu entender, pode ser melhorado: “(...) sendo conhecedores da legislação deveríamos agir de acordo com o que se pretende”. Relativamente aos entrevistados DT D2 e DT D6, o que pretendem melhorar passa certamente pelo clima de aula, acreditar que os seus alunos são capazes, práticas pedagógicas, reflexão, dinâmicas de trabalho em equipa, debate e análise de boas práticas, investigação, etc.. Para a questão acerca das maiores dificuldades que sentem no desempenho deste cargo, obtivemos as respostas que adiante transcrevemos:

“Muitos alunos não serem devidamente acompanhados pela família e esta, por vezes, pensar que são donos dos filhos e não os saberem respeitar como pessoas”. (DT D1)

“O distanciamento que alguns encarregados de educação demonstram na vida escolar dos seus educandos e os recursos humanos disponíveis para apoiar os alunos com NEE”. (DT D2)

“Atribuição de tempo reduzido para o cumprimento das inúmeras tarefas inerentes ao cargo; confronto com realidades familiares muito diversas (...) realizar tarefas de carácter burocrático”. (DT D3)

“Relacionamento com alguns colegas e com alguns encarregados de educação”. (DT D4)

“(…) sinto necessidade de ter mais tempo com os alunos para resolver de assuntos e criar maior proximidade. Esse diálogo, muitas das vezes, tem de ser feito nas aulas destinadas à nossa disciplina, implicando retirar tempo da lecionação de conteúdos”.(DT D5)

“A relação com os encarregados de educação está a tornar-se cada vez mais difícil, pois todos se acham plenos de direitos e isentos de deveres. Também a nível de cumprimento de regras os alunos cada vez são mais desculpabilizados, tornando-se, por vezes, muito difícil ao diretor de turma incutir-lhes regras básicas de convivência em sociedade”. (DT D6)

“(…) as maiores dificuldades residem no facto de não conseguir alterar comportamentos. Apesar da articulação que faço com os alunos, com os professores e com os encarregados de educação é frequente não conseguir que um aluno ou a turma mudem a sua atitude”. (DT D7)

“(…) falta de empenho dos alunos, relacionamento (...) com alguns alunos e o relacionamento com os encarregados de educação, que cada vez está mais difícil”. (DT D8)

“Preparar as reuniões”. (DT D9)

“A maior dificuldade é conseguir fazer a articulação entre alguns encarregados de educação (...) o cumprimento das regras de comportamento (...) inerentes a uma boa prática letiva e a uma convivência saudável dentro da escola e da comunidade”. (DT D10)

O que mais se evidencia destas respostas é que os encarregados de educação são um entrave no seu desempenho. Também é evidente que o comportamento dos alunos não é o que os professores consideram correto, quer dentro, quer fora da sala de aula. Será que este comportamento não é o efeito de aulas pouco atrativas para os alunos? Não estarão a ser as aulas lecionadas como no século XX para alunos do século XXI? Embora com menos expressão, também foi mencionada a falta de tempo para resolver problemas dos alunos e poder estar com eles. Conseguir uma maior aproximação dos alunos, conseguir que sintam que têm apoio, é também um dos fatores a refletir nas práticas diárias, pois resolveria parte do problema com que as escolas se deparam.

Para a última questão, sobre se concordavam que o desempenho destes cargos influenciava a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade e de que forma, os entrevistados DT D1, DT D3 e DT D4 só consideraram a figura do diretor de turma pois é ele que contacta com os encarregados de educação; os outros sete entrevistados consideraram que todos influenciam, porque estão interligados, já que os coordenadores trabalham a montante e influenciam o trabalho do diretor de turma que, por sua vez, influencia o desempenho da turma. Consideramos que a visão dos últimos entrevistados é a correta, pois a escola deveria funcionar como um todo, como uma orquestra muito afinada onde são necessários todos para interpretar a melodia.

Escola E (Anexo 9 E)

Os cinco diretores de turma entrevistados na escola E, quando questionados sobre que aspetos consideravam preponderantes para a nomeação do cargo de diretor de turma, consensualmente, deram relevância a características pessoais e, curiosamente, o entrevistado DT E4 também mencionou a capacidade de liderança, mas reconhecida por parte da comunidade. Na pergunta se consideravam importante que os docentes coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma fizessem formação específica antes e durante o desempenho do cargo, as respostas foram uníssonas, que era muito importante, mas o entrevistado DT E2 mencionou que também era necessário mais horas, e DT E1 chamou a atenção para a qualidade que as ações de formação deveriam ter. Relativamente à importância que atribuem ao desempenho dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nas práticas

pedagógicas, especificando porquê e tendo presente a atual organização da escola, as respostas foram que estes cargos são e sempre foram de extrema importância no funcionamento das escolas. Não mencionaram claramente as práticas letivas e não é claro para nós que tenham presente a importância de cada um dos cargos na qualidade das práticas. Existiu uma exceção às respostas, o entrevistado DT E2 que considerou que “o diretor, como o coordenador não têm grande influência nas práticas pedagógicas”, mas entendeu que “deveríamos estar todos (...) focados mais na nossa prática pedagógica e numa mudança (...) faz falta mais tempo para aprendermos uns com os outros e para modificarmos as nossas práticas, porque ao que se está a passar no ensino, nós não conseguimos comunicar com os alunos”; o entrevistado DT E1 também referiu a falta de tempo. Consideramos adequado referir que o entrevistado DT E2, embora sinta a necessidade de mudança, ainda não percebeu que a escola é um todo. O diretor é dos elementos mais influentes no funcionamento da escola, também nas práticas pedagógicas, basta pensar só num pormenor da sua atuação: a forma como organiza os horários permitindo que os professores tenham espaços para dinâmicas de trabalho em equipa, reflexão, debate e análise de boas práticas, aprendizagem entre pares, pesquisa, etc... Aos coordenadores de departamento cabe uma grande importância na promoção de reflexão, trabalho colaborativo, debate e análise de boas práticas, aprendizagem entre pares. Aos coordenadores de diretores de turma/ciclo cabe promover reflexão com os diretores de turma sobre que mudanças devem ser efetuadas nos conselhos de turma pois estes são fundamentais para melhorar as práticas pedagógicas e reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Uma vez que estão lá todos os professores da turma e são eles todos que conhecem cada um e todos os alunos, cabe-lhes induzir a necessidade de centrar a discussão no trabalho pedagógico, em termos do planeamento e articulação das atividades curriculares, das práticas letivas, dos processos avaliativos. Na questão se a construção do PTT (Plano de Trabalho da Turma) induz os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, todos os inquiridos responderam que era mais um documento que se preenche, que nada se altera com a sua construção, foi reduzido a um documento de natureza burocrática. À questão seguinte, que cruza com a anterior, se em conselho de turma se procede à articulação curricular, as respostas que obtivemos é que se faz dentro do que é possível, não é uma questão prioritária e quando se faz é muito superficialmente. O entrevistado DT E5 afirmou que não faz, porque a articulação é feita ao nível do departamento, não se apercebeu que esta articulação é de outra natureza. Esta resposta está de acordo com a anterior, já que se o PTT (Plano de Trabalho da Turma) não é um documento de reflexão, à partida também não existe articulação curricular. A essência do PTT (Plano de Trabalho da Turma) era promover a reflexão, a partilha e a articulação curricular e, tal como se verifica pelas respostas que foram sendo dadas, tal não

acontece atualmente. Contudo, defendemos que é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas e do crescimento profissional do professor. No que diz respeito à mudança do ensino por competências para ensino por metas, se é uma reforma ou uma resposta às questões que a sociedade coloca à escola, as respostas obtidas foram:

“Ainda não tenho uma opinião muito formada. (...). O problema é que estamos em constante mudança sem haver tempo para verificar se os métodos são ou não eficazes. É muita teoria e pouca prática e cada um quer deixar a sua marca ao sabor das inovações de outros países ou até de algumas teses que vão sendo desenvolvidas. Estas pessoas esquecem-se que os alunos são seres humanos e os professores também e não números como todos temos vindo a ser tratados nos últimos tempos”. (DT E1)

“(...) isto é mais uma reforma”. (DT E2)

“(...) diferença não é assim tão significativa e não vai alterar as práticas. Não considero que a escola esteja a acompanhar as transformações da sociedade. A escola não está “dentro” dessas transformações como deveria estar”. (DT E3)

“Também neste campo não estou segura da melhoria nesta evolução. Em nenhum dos casos houve um tempo suficientemente longo na sua aplicação para que se possa avaliar do seu poder transformador. Na realidade no mundo atual o desenvolvimento de competências é fundamental. Cada vez mais os alunos têm que estar preparados para virem a exercer profissões que ainda não existem e só as competências os preparam para essa novidade. Mas também é fundamental estabelecer metas ou conteúdos mínimos”. (DT E4)

“É apenas uma questão de semântica. Estamos numa fase de grande indecisão provocada pelas mudanças rápidas que observamos e de insegurança quanto aos melhores caminhos a tomar”. (DT E5)

Podemos depreender pelos discursos dos entrevistados que a sua opinião é que se trata de mais uma reforma, pois, quando não o dizem explicitamente, afirmam-no implicitamente nas justificações da sua resposta. Na questão sobre a sua autoavaliação no seu desempenho enquanto diretor de turma, e o dos professores da turma na promoção de práticas pedagógicas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, as respostas foram muito díspares, mas muito interessantes do ponto de vista de como pode variar no mesmo espaço/escola a perceção do desempenho de um cargo que deveria ser igual para todos, tendo em conta que todos recebem as mesmas orientações, ou seja, o que efetivamente muda são as características pessoais.

“Hoje há muita preocupação com os números. O lado humano está muito descurado. (...), temos muita preocupação com as metas e avaliamos constantemente o percurso efetuado para as atingir. Com turmas muito heterogéneas não é tarefa fácil e o diretor de turma não

pode fazer muito para tal. Apesar de tentar analisar com todos os outros docentes como está a decorrer todo o processo confesso que acho que ainda não estamos a fazê-lo de forma muito eficaz porque principalmente não há tempo para tal”. (DT E1)

“(...) eu gostaria muito de ter tempo para fazer coisas muito diferentes. Não tenho. (...) acho que ficamos por seguir os manuais, porque temos (...) uma grande pressão, temos que dar todos a mesma coisa, temos que chegar todos ao final do manual, (...) outras práticas pedagógicas que eu costumo, quando tenho orientação de estágio, costumo fazer coisas muitíssimo mais interessantes e que os miúdos gostam (...) e há um elo de afetividade, depois, com os estagiários, também, muito maior até do que têm comigo, (...) exatamente porque as aulas são diferentes, (...) temos que utilizar outras coisas. (...) no dia a dia, não se consegue porque (...) isto é de manhã à noite. É uma profissão de manhã à noite, portanto, nós chegamos a casa, vamos ver o que é que vamos fazer no dia seguinte, planificar para o dia seguinte, não dá (...) não há tempo para reflexão”. (DT E2)

“Considero que o trabalho realizado pelos professores é de grande qualidade. Apesar do elevado número de alunos por turma e da extensão dos programas, todos têm conseguido trabalhar para o desenvolvimento dessas metas”. (DT E3)

“Considero que tenho tido um desempenho positivo e muito proativo junto dos alunos, dos encarregados de educação e dos restantes docentes. Nem sempre é um trabalho fácil, porque bem há que agir com prudência para não ferir suscetibilidades e, simultaneamente, agir com assertividade”. (DT E4)

“(...) todas as metas serão mais fáceis de atingir se houver um clima de trabalho estável, produtivo e disciplinado. Penso que tenho dado um bom contributo nesse sentido”. (DT E5)

Consideramos que as respostas dos entrevistados DT E3, DT E4 e DT E5 não são suficientemente claras para perceber se conduzem os elementos que compõem os seus conselhos de turma a práticas conducentes a efetivas aprendizagens, mas as suas fundamentações são todas muito diferentes, o único ponto comum foi a sua autoavaliação positiva. O entrevistado DT E1 afirmou que “o diretor de turma não pode fazer muito para tal”. Consideramos que o diretor de turma tem um papel fundamental na promoção das práticas pedagógicas, pois pode conseguir que o conselho de turma que gere deixe de estar só centralizado na concretização de tarefas de gestão administrativa e passe a uma maior reflexão das práticas educativas, deixe de estar situado numa lógica disciplinar e passe a uma lógica pedagógica, que se oriente para a melhoria concreta das aprendizagens dos alunos. O entrevistado DT E2 afirmou que utiliza outras práticas pedagógicas, que quando tem orientação de estágio costuma fazer coisas muitíssimo mais interessantes e de que os alunos gostam, e isso permite criar um elo de afetividade que só é possível porque as aulas são diferentes. Aponta como razão para não o fazer com alguma regularidade a falta de tempo. Isto, em nosso entender, é uma perda constante para este docente e para os docentes que o

rodeiam, desaproveita a hipótese de criar um maior número de laços de afetividade, de os seus alunos estarem bem, de conseguirem um maior sucesso nas suas aprendizagens e dos seus dias serem efetivamente compensadores. Na questão relativa aos aspetos que consideram passíveis de ser melhorados, obtivemos respostas muito diferentes, mas que nos permitem refletir no seu todo. O entrevistado DT E1 considerou que se deveria voltar a desenvolver o gosto pelo conhecimento em detrimento do quantitativo e que o espírito de competição existente destrói a essência da aprendizagem. O entrevistado DT E2 considerou que devem ser revistos o número de horas para lecionar os conteúdos e o número de alunos por turma, pois estes dois fatores levam a simplificações para que os professores não acabem em “doidos”. O entrevistado DT E3 considerou que os programas estão distanciados da realidade e são demasiados ambiciosos; DT E4 defendeu que deveria haver uma concertação de estratégias com os docentes que levassem os alunos a atingir metas de sucesso; DT E5 apontou um número elevado de alunos por turma como fator que dificulta o relacionamento afetivo, logo a aprendizagem. Tal como defendemos no quadro teórico, é fundamental que se volte a criar o gosto pelo conhecimento disponibilizando aulas atrativas e indivíduos formados num quadro de valores em que a cidadania ocupa um lugar cimeiro, com a escola oferecendo aos alunos aquilo que mais ambicionam. Não é possível construir aquilo a que aludimos anteriormente sem se criarem relacionamentos afetivos, sem o completo envolvimento dos professores, motivados, com programas ambiciosos, mas adaptados à realidade do século XXI.

No quesito sobre quais as suas maiores dificuldades no desempenho do cargo, tal como nas outras escolas, foram mencionados fatores como: falta de tempo para o desempenho do cargo, o excesso de trabalho burocrático, o número elevado de alunos por turma, falta de psicólogos e assistentes sociais, pois existe um número crescente de problemas sociais, a desresponsabilização de alguns encarregados de educação face às suas competências e o contacto com estes. Na questão sobre se entendiam que os cargos influenciavam a imagem que a escola pretende transmitir à comunidade e de que modo tal acontecia, os cinco entrevistados só consideraram a figura do diretor de turma e todos acharam que sim, dado que estes é que são os interlocutores diretos com os encarregados de educação, são o rosto da escola. Como se pode depreender, não defendemos esta afirmação, entendemos que o trabalho do diretor de turma é fundamental para a imagem que se quer transmitir à comunidade, mas o seu trabalho está alicerçado num trabalho conjunto e este pode ser de excelência se a montante o trabalho realizado for de excelência, pois caso assim não aconteça, se a montante o trabalho for mau, o diretor de turma pode ser detentor de capacidades pessoais excecionais, mas não conseguirá superar o mau trabalho da organização.

No que respeita à questão sobre se os cargos de gestão intermédia influenciam a imagem da escola na comunidade, todos os entrevistados, utilizando formas diferentes de se expressar, afirmaram categoricamente que sim, embora tenham feito uma ressalva: todos os membros da comunidade influenciam, pois todos, independentemente do cargo ou função que exerçam, afetam positiva ou negativamente a vida da escola; todos os membros fazem parte de um órgão do organismo, sendo que o seu bom ou mau funcionamento afeta o órgão a que pertence e, conseqüentemente, o organismo a que pertence (a escola).

O sistema de avaliação foi objeto de questionamento no sexto bloco temático do inquérito por entrevista (Anexo 13) para os entrevistados com cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretores de turma. Na tabela 10 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 10

Sistema de avaliação

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Sistema de avaliação	Opinião sobre o sistema de avaliação
	Possibilidade da sua existência, sem uma relação supervisiva
	Influência nas práticas dos professores
	Passível de ser melhorado

Coordenadores de departamento (Anexo 7)

Escola A (Anexo 7 A)

Os três entrevistados na escola A, quando questionados sobre a sua opinião relativamente ao atual sistema de avaliação dos professores, responderam do seguinte modo: o entrevistado CD A1 considera que não está a funcionar e que este “não permite resultados que sejam favoráveis à aprendizagem dos alunos”; CD A2 diz que o sistema de avaliação assenta na observação de aulas, afirmando que é a forma mais comum de obter informação sobre a prática docente, não respondendo à questão colocada e CD A3 considera que deve ser revisto. Na pergunta sobre se consideravam ser possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, todos consideraram que não, mas os entrevistados CD A1 e CD A3 salvaguardaram que devia ser uma supervisão-orientação, noção de supervisão que defendemos no quadro teórico. Na questão sobre se o atual sistema

de avaliação influencia as práticas dos professores, o entrevistado CD A1 considerou que não e os outros dois consideraram que sim. No que diz respeito à pergunta sobre se o atual sistema de avaliação era passível de ser melhorado, todos consideraram que sim.

Escola B (Anexo 7 B)

Os quatro entrevistados na escola B, quando interrogados sobre a sua opinião em relação ao atual sistema de avaliação de professores, afirmaram:

“(...) não concordo porque pela minha experiência, este modo de avaliação não melhora o processo de ensino aprendizagem, só provoca ansiedade e deixa menos tempo para preparação efetiva de aulas. (...), a avaliação deve ser atribuída pelo mérito, mas por todo o trabalho realizado e não por alguns momentos”. (CD B1)

“(...). Acho que este sistema continua a não premiar o desempenho dos professores (...) que efetivamente (...) são competentes e empenhados. Veja, por exemplo, o sistema de quotas. (...) é uma questão de sorte e não de qualidade de ensino. (...) relatório feito pelo avaliado, e esse (...) nem sempre corresponde à verdade dos factos, (...)”. (CD B2)

“(...) o atual sistema de avaliação não é essencial para o bom funcionamento do sistema”. (CD B3)

“(...) O atual sistema de avaliação tem vantagens e desvantagens. (...) qualquer que seja a forma de avaliar introduz distorções no processo e pode até falsear resultados. (...), o processo de ADD é o possível e, da forma que se encontram as carreiras e o País, encontra-se em banho-maria”. (CD B4)

Podemos inferir das respostas obtidas que os entrevistados CD B1, CD B2 e CD B3 consideraram que o sistema de avaliação de professores não é o adequado, não melhora o processo de ensino aprendizagem e nem sempre premeia os melhores. O entrevistado CD B4 foi o único que considerou que qualquer sistema de avaliação tem vantagens e desvantagens e, neste momento, o que vigora está em estado latente, tendo em conta a forma como se encontra a carreira docente (congelada). Quando interpelados se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, todos responderam que não, mas apontaram uma supervisão baseada na confiança, que promova troca de experiências, motive melhores práticas, promova a reflexão, o aconselhamento. O que foi mencionado por estes coordenadores é o conceito de supervisão como defendemos ao longo deste estudo: que estimule a reflexão, dinâmicas de trabalho em equipa, diferentes formas de aprendizagem entre pares, debate e análise de boas práticas. Na questão relativa à influência do atual sistema de avaliação nas práticas dos professores, os quatro entrevistados entenderam que influencia, embora por motivos diferentes. Os entrevistados CD B1 e CD B4 consideraram que muitos docentes apostam no bom

desempenho no momento de avaliação, não sendo reflexo de uma prática continuada. O entrevistado CD B2 disse que só interfere ao nível da assiduidade, pois considera que existem outros fatores mais importantes para a dinâmica de melhorias do desempenho escolar, como avaliação externa, rankings/resultados escolares/orgulho profissional. O entrevistado CD B3 não explicou o seu sim, mas também não era solicitado. Na questão sobre se consideravam que este sistema de avaliação era passível de ser melhorado, CD B3 afirmou categoricamente que não e CD B1, CD B2 e CD B4 afirmaram que sim.

Escola C (Anexo 7 C)

Foram entrevistados quatro coordenadores na escola C aos quais foi solicitada a opinião sobre o atual sistema de avaliação dos professores. Podemos concluir que nenhum dos entrevistados o considera adequado. O entrevistado CD C1 considerou que “é um sistema penalizante que não tem verdadeiramente em conta o trabalho realizado pelo professor. (...) tendo em conta a existência de cotas resulta puramente de uma medida economicista”; CD C2 afirmou “(...) nem sei muito bem qual é o sistema de avaliação dos professores, (...) acho que não me interessa assim muito, (...)”; CD C3 não o considera equitativo, justificando “Dá trabalho e poucos resultados práticos. Acho que as dimensões a avaliar nem sempre são possíveis de quantificar. Os descritores são operacionalizados por cada escola e não se aplicam de forma igual a todos os docentes do país. Tal como os instrumentos de recolha de dados. A avaliação é algo subjetivo e quando aplicada de forma tão diversa ainda se torna mais difícil avaliar. E os resultados podem ser bem díspares quando o docente é avaliado por escolas diferentes” e, por último, o entrevistado CD C4 também afirmou que o atual sistema de avaliação não é adequado porque está muito simplificado. Na questão sobre se consideravam que era possível um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, três dos entrevistados afirmaram não ser necessária; CD C3 só considerou importante o dia a dia, “(...) A supervisão vista como modelo formativo pode ajudar a superar alguns deficits”, não o sistema de avaliação; CD C4 afirmou que avaliação e supervisão estão ligadas. Na questão relativa à influência do atual sistema de avaliação nas práticas dos professores, todos afirmaram não existir influência e sobre se este era passível de ser melhorado, todos responderam que sim.

Escola D (Anexo 7 D)

Quando foi perguntado aos coordenadores da escola D que opinião tinham em relação ao atual sistema de avaliação dos professores, as respostas, embora com diferentes justificações, foram muito claras: não é um sistema que agrade a nenhum dos inquiridos.

“Não concordo com o atual sistema de avaliação de professores, principalmente por o considerar inadequado e injusto. (...) fico doente só de pensar nas quotas”. (CD D1)

“(...) não me parece o mais adequado, (...) deveria existir uma maior implicação das estruturas internas na avaliação. (...) à avaliação externa concordo que seja realizada entre pares. A minha resposta resulta da minha experiência como avaliadora”. (CD D2)

“Fraco. É pouco objetivo e pouco mensurável, permitindo discrepâncias de escola para escola (...). O relatório de autoavaliação nem sempre é elucidativo. As aulas assistidas podem não ser a prática normal do docente e o envolvimento em atividades e da relação com a comunidade é de difícil avaliação devido à (...) sua subjetividade”. (CD D3)

“Péssimo!!! Que avaliação??? Aquilo que se faz neste momento é mera burocracia! E já agora, com que finalidade? Neste país, um professor de excelência só o é por amor à camisola, (...) na realidade os bons resultados e as boas práticas de um professor não têm um reconhecimento prático”. (CD D4)

Na questão sobre se consideravam que era possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, todos consideraram que não era possível. Na pergunta sobre se achavam que o atual sistema de avaliação influenciava as práticas, de um modo geral, todos consideraram que não, mas que poderia influenciar na frequência de ações de formação e envolvimento em algumas atividades. Na questão sobre se julgavam que o atual sistema de avaliação era passível de ser melhorado, todos responderam que sim.

Escola E (Anexo 7 E)

Na escola E os três coordenadores, quando questionados sobre qual a sua opinião em relação ao atual sistema de avaliação dos professores, afirmaram:

“(...) mero conjunto de formalidades burocráticas a que ninguém dá importância excetuando o caso dos professores contratados. (...) tal estado de coisas prende-se muito com a atual conjuntura de congelamento de carreiras”. (CD E1)

“A avaliação de professores é praticamente inexistente e baseia-se em factos que, na maior parte dos casos, não correspondem à realidade. (...). Se o coordenador desempenhar o seu papel com inteira responsabilidade e eficiência (...) se lhe forem conferidas as tarefas e autoridade suficientes para o pleno desempenho do cargo é a ele que compete avaliar o trabalho dos seus pares. (...). Estou certo que uma boa comissão de avaliação liderada pelo

diretor com a presença dos coordenadores faz um trabalho mais fácil e muito mais eficaz”.

(CD E2)

“Não, acho que não ajuda em nada (...). É burocrático”. (CD E3)

Podemos concluir que para estes entrevistados, o atual sistema de avaliação é algo que não acrescenta mais-valias à prática pedagógica. Relativamente à questão sobre se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, todos consideraram que não era possível, assim como todos acharam que não influenciava as práticas dos professores. Na questão sobre se achavam que o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado, os entrevistados CD E1 e CD E2 afirmaram que não deve ser melhorado, mas sim modificado e o entrevistado CD E3 entendeu poder ser melhorado.

Depois de uma análise global das respostas dos coordenadores de departamento, somos levados a concluir que a maioria destes coordenadores considera que o sistema de avaliação atual não funciona e não se conseguem melhorias nas práticas pedagógicas através dele, assim como não poderá haver avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva. A maioria achou, também, que o atual sistema de avaliação não influencia as práticas dos professores e é passível de ser melhorado.

Coordenadores de diretores de turma/ciclo (Anexo 8)

Escola A (Anexo 8 A)

Na escola A, o entrevistado afirmou que o atual sistema de avaliação não serve para nada por a avaliação obtida não surtir qualquer efeito. Sobre se concebe um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, afirmou que não consegue responder, não tem uma opinião formada. No que diz respeito à questão sobre se a avaliação influencia as práticas dos professores, achou que, atualmente, não e que o sistema de avaliação era passível de ser melhorado.

Escola B (Anexo 8 B)

Os dois entrevistados da escola B, quando questionados quanto à sua opinião sobre o atual sistema de avaliação, deram as seguintes respostas:

“Nem comento, pronto”. (CDT B1)

“(…) alguns precisavam de ser avaliados. O sistema de avaliação neste momento (...) está no vazio, (...), mas também não é muito correto porque a pessoa deixa de ser ela mesma, (...)

não é ela numa altura que sabe que vai ter um professor a avaliar a sua aula, (...) perde um bocado (...). A sua identidade e foge à realidade”. (CDT B2)

Podemos, portanto, concluir que não estão de acordo com o atual sistema de avaliação. Relativamente à questão sobre se consideram possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, o entrevistado CDT B1 afirmou que tem de haver sempre alguém a supervisionar e CDT B2 respondeu que “(...) depende (...), se encontrar algo que acha que não está bem, não dizer. Pode não ter a intenção de supervisão, mas não deixa de dizer, eu pelo menos diria “Olha, eu acho que a aula até correu bem, mas poderias melhorar neste aspeto. E não era com a intenção de estar a supervisionar, era com a intenção de melhorar”. Podemos concluir que este entrevistado não conhece o conceito de supervisão, mas, da resposta transcrita, é possível afirmar que essa relação supervisiva é necessária. Quanto à questão sobre se o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, o entrevistado CDT B1 considerou que sim e CDT B2 achou que influenciava a prática de alguns professores, não a de todos. Ambos consideraram que este sistema de avaliação é passível de ser melhorado.

Escola C (Anexo 8 C)

No que diz respeito à escola C, os dois entrevistados, quando questionados quanto à sua opinião sobre o atual sistema de avaliação de professores, afirmaram:

“(...) a avaliação (...) como isto tem tido alterações e está num impasse em que às vezes parece que não há grandes entendimentos sobre (...) o assunto, (...) eu também fico muitas (...) vezes (...) um pouco confusa sobre este aspeto. É algo sobre o qual não me debruço (...) muito. (...)”. (CDT C1)

“(...) está completamente desadequado, não traduz o real valor dos docentes nem recompensa aqueles que se destacam pelo seu trabalho”. (CDT C2)

Podemos concluir que o entrevistado CDT C1 não tem opinião formada e CDT C2 considera-o desadequado. No que diz respeito a um possível sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, entenderam não ser possível. Quanto à questão sobre se o atual sistema de avaliação influencia as práticas, as respostas não foram consensuais, pois um afirmou que não e outro que sim. Na última questão deste bloco, entenderam que este sistema de avaliação era passível de ser melhorado e os dois foram perentórios que não deveria haver quotas para a atribuição de menções, mas que deveriam ser atribuídas as avaliações reais, para compensar efetivamente os que se destacam e que a comunidade educativa reconheceria como sendo os melhores.

Escola D (Anexo 8 D)

Relativamente à escola D, os dois entrevistados, quando lhes foi perguntada a opinião sobre o atual sistema de avaliação, declararam:

“(...) atual sistema de avaliação penso que se trata de uma prática meramente burocrática, não contribuindo, em nenhum aspeto nem pedagógico, nem administrativo para a melhoria das práticas letivas. (...)”. (CDT D1)

“Discordo. Enquanto existirem quotas para a atribuição das menções (...) prevalecerão outros fatores que não apenas o mérito, como a necessidade de mudança de escalão, ou a distribuição “democrática” das menções mais altas por ciclos e departamentos”. (CDT D2)

Verificamos que não estão de acordo com este sistema de avaliação. No que diz respeito à questão sobre se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisaiva, os dois afirmaram que não, embora o entrevistado CDT D1 não tenha sido objetivo na sua resposta. Também consideraram que o atual sistema de avaliação não influencia as práticas dos professores e que pode ser melhorado.

Escola E (Anexo 8 E)

No que diz respeito à escola E, os dois entrevistados, ao ser-lhes solicitada opinião sobre o atual sistema de avaliação de professores, expressaram algum descontentamento, mas acharam que era importante haver um sistema de avaliação. Na questão sobre se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação que não contemplasse uma relação supervisaiva, as respostas que deram não são objetivas nem conclusivas e verificamos que o conceito de supervisão que defendemos no quadro teórico não lhes é familiar: o entrevistado CDT E1 afirmou que tem de haver algum tipo de supervisão e o entrevistado CDT E2 teceu considerações que não nos permitem depreender claramente a sua opinião. Quando questionados sobre se o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, foram categóricos no não, mas acham que é passível de ser melhorado.

Elaborada uma análise das respostas dadas por todos os coordenadores de diretores de turma/ciclo, concluiu-se que todos os entrevistados, exceto um, consideram o atual sistema de avaliação pouco profícuo; a maioria considera necessária a existência de uma relação supervisaiva num sistema de avaliação e que o atual sistema de avaliação não interfere nas práticas dos professores. Todos os entrevistados acham que o atual sistema de avaliação pode ser melhorado.

Diretores de turma (Anexo 9)

Escola A (Anexo 9 A)

Os cinco diretores de turma entrevistados na escola A, quando foi solicitada a sua opinião sobre o atual sistema de avaliação dos professores, mostraram desencanto tendo como fundamentação que este é inconsequente, não acrescenta melhoria e se acrescenta alguma coisa é desalento. Questionados sobre se concebem um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, entenderam que não. Foi-lhes também perguntado se consideravam que o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, tendo o entrevistado DT A1 dito que tal acontecia às vezes, DT A2 achou que sim e os outros três entrevistados consideraram que não.

No que diz respeito à questão se o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado, os entrevistados entenderam que sim, com exceção do DT A5 que afirmou que talvez fosse.

Escola B (Anexo 9 B)

Relativamente à escola B, quando se perguntou aos seis diretores de turma entrevistados a opinião sobre o atual sistema de avaliação dos professores, todos expuseram o seu descontentamento, com diferentes justificações, com exceção do entrevistado DT B5 que afirmou não ter opinião pois nunca se questionou sobre o assunto. Para a questão se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação onde não existisse uma relação supervisiva, os entrevistados DT B1, DT B2 e DT B3 entenderam que não; DT B4 afirmou: “Sim, sim, sim, sim. Pelo menos nestes moldes”, não se entende a resposta, embora saibamos, pelo cruzamento desta resposta com a anterior e até pela análise da sua entrevista, que o entrevistado tem conhecimento do atual sistema de avaliação. O entrevistado DT B5 afirmou não ter opinião, o que está de acordo com a sua resposta anterior e DT B6 referiu que era possível, sem explicações. No que concerne à questão sobre se consideram que o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, os entrevistados DT B2, DT B5 e DT B6 afirmaram que sim, sem qualquer justificação e DT B1 afirmou que não, fazendo a ressalva de que, a haver essa influência, só se faria sentir nas aulas supervisionadas. As respostas dos entrevistados DT B3 e DT B4 permitem concluir que consideram que influencia nas aulas que são assistidas, não mais do que isso, embora não tenham sido tão explícitos como o entrevistado DT B1. Quando confrontados com a questão sobre se o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado, quatro dos entrevistados DT B2, DT B3, DT B4 e DT B6 consideraram que sim, DT B1 afirmou que gostaria que fosse revogado e DT B5 disse nunca ter pensado sobre o assunto.

Escola C (Anexo 9 C)

Quando foi solicitada a opinião dos sete diretores de turma entrevistados na escola C em relação ao atual sistema de avaliação dos professores, as respostas que obtivemos foram:

“Não sei muito bem qual é o sistema de avaliação neste momento”. (DT C1)

“Pouco credível e tendenciosa”. (DT C2)

“Acho que é injusta ou quase inexistente. Os relatórios que são elaborados são arquivados e não servem para a progressão da carreira, visto esta estar congelada não refletem as boas práticas pedagógicas nem o trabalho do professor e o envolvimento deste com toda a comunidade educativa”. (DT C3)

“Quanto ao sistema de avaliação de professores, é assim: isto anda um bocado esquecido (...) o sistema não está bem feito (...) avaliar alguém (...) duas aulas de quarenta e cinco minutos, isso não é nada (...) a pessoa que o avalia, pelo menos era assim, não tinha qualquer tipo de formação. (...) eu lembro-me dos garotos me dizerem isto: “Ah, ai que bom, vamos ter uma aula assistida! Vai ser uma aula fixe”. E eu fiquei assim. Ou seja, os próprios professores se preparam especialmente para aquela aula, (...). Tiveram azar porque eu dei uma aula igualzinha”. (DT C4)

“(…). custa-me um pouco falar sobre isso, (...) há 22 anos que era contratada. Este ano entrei em quadro de zona pedagógica. (...) não estou minimamente preocupada com isso e pronto. Nunca estive, nem como contratada (...) não tem a ver com o nosso trabalho efetivo. Acho que a avaliação, a ADD que nós temos atualmente (...) não reflete aquilo que efetivamente nós fazemos, (...)”. (DT C5)

“Já disse é péssima (...) nunca fui avaliada, já avaliei colegas minhas, detestei (...). Não sou a favor, não”. (DT C6)

“(…) não concordo (...) Porque, também, quem nos está a avaliar muitas das vezes não tem competência para”. (DT C7)

Excetuando o entrevistado DT C1, que afirma que não sabe muito bem qual é o sistema de avaliação neste momento, verificamos que este sistema não agrada aos outros seis entrevistados, embora com diferentes argumentos como fundamentação.

No que diz respeito à questão sobre se entendem ser possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, os entrevistados DT C1, DT C2 e DT C7 afirmaram que sim, sendo que DT C7 fundamentou a sua resposta com “somos todos adultos e somos todos formadores”. Os entrevistados DT C3, DT C4, DT C5 e DT C6 disseram que não é possível, mas DT C6 teceu um conjunto de comentários que nos permite concluir que é contra a avaliação de professores. Quanto à questão sobre se o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, os entrevistados DT C2, DT C3, DT C4, DT C5 e DT C6 afirmaram que não, mas DT C1 e DT C7 declararam que sim. Por

último, verificamos que seis dos entrevistados consideram que o sistema de avaliação pode ser melhorado e o entrevistado DT C2 afirmou que talvez pudesse.

Escola D (Anexo 9 D)

Quando foi solicitado aos dez diretores de turma entrevistados na escola D que dessem a sua opinião sobre o atual sistema de avaliação dos professores, obtivemos as seguintes respostas:

“(...) a avaliação por pares tem alguma lógica, quem trabalha comigo sabe melhor qual é o meu trabalho, quem vem de fora não sabe nada (...)”. (DT D1)

“É um processo sem resultados e que não potencializa uma melhor qualidade. (...) a avaliação devia focar-se no processo ensino aprendizagem em vários momentos ao longo do ano letivo e sem acordos prévios, data, turma, (...) e com formações nas áreas pedagógicas de cada docente, ou focalizadas para o exercício de cargos pedagógicos. (...) até, ao momento, não conheço nenhum docente que tenha melhorado verdadeiramente as suas práticas pedagógicas, a sua, a sua postura de sala de aula, em função das avaliações que têm sido colocadas em prática”. (DT D2)

“(...) considero que deve ser enquadrada no contexto escolar, onde o professor exerce a sua ação direta, nas diversas áreas de intervenção. (...), deve ser um meio e não um fim. (...) deveria ter uma vertente formativa, visando melhorar o resultado no decorrer do processo e não apenas a classificação do professor numa determinada menção, para a progressão na carreira e sujeito a quotas (...)”. (DT D3)

“Fraco. Pouco objetivo e pouco mensurável, permitindo discrepâncias de escola para escola na avaliação dos seus docentes. Relatório de autoavaliação que nem sempre é elucidativo. Aulas assistidas que podem não ser a prática normal do docente, envolvimento em atividades e relação com a comunidade de difícil avaliação devido à sua subjetividade”. (DT D4)

“(...) não é por existir este modelo de avaliação que os resultados vão melhorar. Não é por eu ter aulas assistidas que os resultados nas minhas turmas são alterados (...) este modelo não tem sido (...) justo na avaliação que é atribuída aos professores. (...) não concordo com a definição de quotas (...). As aulas assistidas deveriam ser, (...), supervisionadas sempre por um docente do grupo disciplinar. (...) para que serve este modelo de avaliação se os docentes não verificam ser utilizado ou concretizado para a sua progressão na carreira (...)”. (DT D5)

“(...) é uma palhaçada que em nada avalia ou dignifica a profissão”. (DT D6)

“(...) é importante avaliar qualquer atividade profissional, pois será desse modo que se promove a melhoria”. (DT D7)

“(...) contra. Não melhora em nada a prática letiva dos docentes”. (DT D8)

“Não deviam existir quotas e é bastante complexo porque obrigam a cometer injustiças”. (DT D9)

“(...) tem algumas lacunas, (...) na elaboração e apresentação de planos de aula para o avaliador, na questão de as aulas observadas serem duas e combinadas entre o avaliador e o avaliado (...) a avaliação das aulas devia ser no dia a dia do professor de modo a que este não mudasse a sua atitude perante os alunos e o avaliador”. (DT D10)

Podemos inferir que oito dos entrevistados não estão satisfeitos com este modelo, os entrevistados DT D1 e DT D7 não explicitaram se estavam de acordo ou não, mas o primeiro salientou que a avaliação por pares tinha alguma lógica, pois os seus colegas são os que mais sabem de si e o segundo afirmou que a avaliação é importante, pois só assim se promove a melhoria. Questionados se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisa, seis dos dez entrevistados consideraram que não e quatro entenderam que sim, sendo que dois destes fundamentaram e, nesses casos, também não será possível contornar uma relação supervisa. Confrontados com a pergunta se achavam que o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, oito dos entrevistados consideraram que não e os entrevistados DT D7 e DT D8 entenderam que sim.

Por fim, na última questão deste bloco, sobre se o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado, todos os entrevistados responderam afirmativamente.

Escola E (Anexo 9 E)

Os cinco diretores de turma entrevistados na escola E, quando interrogados sobre que opinião têm em relação ao atual sistema de avaliação dos professores, declararam:

“A avaliação de professores?! Praticamente não existe baseia-se em factos que, na maior parte dos casos, não correspondem à realidade. (...) esta avaliação, (...) com a vinda de alguém de fora (...) faz-me lembrar mais uma avaliação de estagiários do que uma avaliação contínua. (...) é ao coordenador que compete avaliar o trabalho dos seus pares, se ele desempenhar responsabilmente o seu papel”. (DT E1)

“(...) ainda há algum sistema de avaliação dos professores? (...) não cheguei ao (...) final da carreira, e acho que não vou chegar mais, porque isto está congelado há não sei quantos anos (...)”. (DT E2)

“Não traduz a verdadeira qualidade do trabalho dos professores. Não é objetivo nem imparcial. (...) um sistema de avaliação que se baseia em avaliadores nomeados nunca será imparcial”. (DT E3)

“Neste momento, na prática, é quase inexistente. Em teoria, parece-me equilibrado”. (DT E4)

“Não me parece que exista, verdadeiramente, um sistema de avaliação de professores”. (DT E5)

Como podemos verificar pelas respostas, estes diretores de turma manifestam pouca concordância com este modelo de avaliação, excetuando o entrevistado DT E4 que afirma que em teoria lhe parece equilibrado. Quando questionados sobre se consideravam possível a existência de um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva, responderam que não, sendo que a resposta do entrevistado DT E2 não é clara “(...) ao fim de vinte anos de estar numa escola, o trabalho de determinada pessoa, de determinado professor é sobejamente conhecido pela Gestão, (...), e pelos próprios colegas. (...), quando funcionam, ninguém nos dá esse mérito. (...) portanto, dão-nos é mais trabalho. Quando não funcionam, o sistema (...) não nos permite agir de modo a resolver problemas”, mas podemos deduzir pelo seu discurso que pretende afirmar que não é necessário, pois o “sistema de avaliação” que menciona não é viável, nem é de aplicação geral (quantos anos teria de estar um professor na escola para ser avaliado? Os colegas conhecem mesmo o seu trabalho de sala de aula?). Nota-se algum desalento neste entrevistado, pois o que menciona também é uma verdade, quando há mérito, para que serve? Na questão sobre se consideravam que o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, três dos entrevistados foram categóricos no não. O entrevistado DT E2 ainda deixou em aberto a possibilidade de influência nos anos em que os professores são avaliados e o entrevistado DT E3 disse que era possível que sim, mas acrescentou que acredita que as mudanças se fazem com base no profissionalismo. No que respeita à pergunta se o atual sistema de avaliação é passível de ser melhorado, três dos entrevistados acreditam que sim e dois afirmaram que não basta ser melhorado, deve ser substituído por outro modelo.

Depois de analisadas as respostas dos diretores de turma das diferentes escolas, podemos afirmar que a maioria não está de acordo com o atual modelo de avaliação e considera que não é possível haver um sistema de avaliação sem se estabelecer uma relação supervisiva. Relativamente à influência do atual sistema de avaliação nas práticas pedagógicas, a maioria considera que não tem qualquer efeito a não ser no momento da avaliação e que pode ser melhorado.

O sétimo bloco temático (Anexo 14) tinha como finalidade averiguar a formação e se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade. Na tabela 11 ilustra-se o processo de categorização para o bloco temático.

Tabela 11

Formação e capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe (gestão intermédia)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
-----------	---------------

	Ações propostas pela escola
Formação	Formação contínua, adequada ou não, às necessidades atuais
Capacidade de resposta das escolas portuguesas face às necessidades que a sociedade lhes impõe	Avaliação

Coordenadores de departamento (Anexo 7)

Escola A (Anexo 7 A)

Quando questionámos os três entrevistados na escola A sobre que ações de formação propuseram no departamento ao longo do ano letivo 2014/2015, todos afirmaram que solicitaram ações relacionadas com o seu grupo de docência e na área da informática. Inquiridos sobre se achavam que a formação contínua nos moldes atuais responde às necessidades das escolas, todos acharam que não. Por fim, questionados sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, as respostas obtidas foram:

“(...) têm que estar, têm que estar. (...) era necessário, realmente, alterar alguns aspetos para que (...) para que essa resposta seja mais eficaz, (...) tendo em conta os recursos existentes, a forma de estar, nem sempre é possível e, tendo em conta, realmente, os graves problemas da sociedade atual, nem sempre é possível (...) uma atuação da escola no sentido de (...) acompanhar e de dar resposta a essas mudanças (...) que estão a ocorrer na sociedade”. (CD A1)

“(...) acho que as escolas portuguesas tentam dar resposta, na medida do possível”. (CD A2)

“Ainda não estão. Acredito (...) que temos excelentes profissionais, a trabalhar na área, e que ainda há pessoas que têm o bichinho e o gosto de fazer mais e melhor diariamente, mas ainda não estão, porque temos que nos cingir a muitas regras, aos tais normativos todos que, muitas vezes, não estão de acordo com as realidades, (...) lei tem tudo muito utópico, tudo muito geral, (...), e depois dificulta-nos, sem dúvida, a nossa atuação. Muitas vezes queremos fazer (...) até ter outro desempenho, ou irmos por outros caminhos e temos que respeitar, (...), os normativos e a lei que nos rege. (...), ainda agora fizemos uma atualização do nosso regulamento, temos esse cuidado (...) de tentar que esteja atualizado e de acordo com todas as mudanças e as conjunturas (...) os novos paradigmas educativos (...)”. (CD A 3)

Podemos concluir que os entrevistados consideram que a escola faz um esforço permanente para acompanhar as constantes mudanças, mas que este esforço ainda não é

suficiente. Entendemos que estes coordenadores de departamento acreditam que é necessário e possível fazer mais, portanto, já que acreditam, podem influenciar/estimular a mudança.

Escola B (Anexo 7 B)

Quando foi perguntado aos quatro entrevistados que ações de formação tinham sido propostas pelos professores no departamento no ano letivo 2014/2015, verifica-se alguma disparidade nas respostas, o que nos permite concluir que existem diferentes dinâmicas nos departamentos. O entrevistado CD B1 só se lembrava de ter proposto uma ação, CD B2 afirmou terem solicitado ações no âmbito dos novos programas e das metas curriculares, aperfeiçoamento da utilização das tecnologias de informação e comunicação, ações no âmbito da indisciplina e educação especial. O entrevistado CD B3 disse terem solicitado ações específicas do departamento e CD B4 ações no âmbito das tecnologias de informação. Na questão, se a formação contínua, nos moldes em que está a funcionar, responde às necessidades, todos consideraram que não. Quando lhes foi solicitada opinião sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, afirmaram:

“(...) as escolas são muito permeáveis às mudanças, mas mesmo assim é difícil a sua adaptação pois o atual sistema de ensino por mais que algumas escolas tentem, não está capaz de dar resposta à maioria da nossa sociedade, (...) também não vê na escola uma mais-valia para o futuro dos nossos jovens. A haver mudanças elas têm que retratar a Escola como um bem a preservar (...). A escola tem de ser capaz de dar mais respostas às necessidades dos nossos jovens e da nossa sociedade. Não somos todos iguais, não deveríamos ter todos o mesmo percurso”. (CD B1)

“Não. Voltamos à mesma questão: a tutela não confia nos profissionais do ensino. A pouca autonomia que concedem às escolas esconde um (...) controlo (...) As escolas estão sempre espartilhadas nas regras apertadas de constituição de turmas, de horários, de opções na escolha dos cursos, das disciplinas de oferta de escolas, nas medidas de combate à indisciplina, etc. (...) os professores necessitariam de tempo para se dedicarem à implementação de novas metodologias, para reverem as suas práticas, para implementarem efetivamente um ensino cada vez mais individualizado, (...). A sociedade está em constante evolução e o professor (...) tenta acompanhar essa mudança mas não é ele próprio a antecipar a mudança, ele apenas se adapta”. (CD B2)

“(...) não”. (CD B3)

“(...) apesar de todos os constrangimentos praticam um serviço de excelência trabalham sempre e unicamente em prol do sucesso e da preparação dos alunos. (...) contribuem de forma única e decisiva para a formação social dos indivíduos. (...) são o grande pilar da

sociedade, substituindo muitas vezes o papel da família na formação dos alunos, mas talvez ainda seja necessário mais atendendo à rapidez”. (CD B4)

Os entrevistados consideraram que as escolas não estão aptas, que tentam acompanhar, mas não têm conseguido.

Escola C (Anexo 7 C)

Quando aos quatro entrevistados da escola C foi pedido para enunciarem as ações de formação que foram propostas no seu departamento, todos eles mencionaram ações ligadas aos grupos de docência, nenhum referiu ações transversais aos grupos. Quando interrogados se a formação contínua nos moldes atuais responde às necessidades das escolas, foram unânimes a responder que não e o entrevistado CD C3 acrescentou que “responde quando a formação conta com formadores internos que desenvolvem um trabalho adequado ao público, às necessidades e contexto”.

Na última questão, se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, disseram que não, embora justifiquem com diferentes argumentos, como se pode ver nas transcrições.

“Não, é preciso mais investimento como foi o caso do PTE”. (CD C1)

“(…) penso que não. Penso que não, quer dizer, as escolas estão aptas a dar resposta, (...) escola, eu penso que sim, só, se calhar, não nos deixam mudar (...), as escolas penso que sim porque nós adaptamo-nos e se as coisas são para que nós (...) até fazemos”. (CD C2)

“Não. As constantes alterações curriculares, de programa, de sistemas de avaliação, sem avaliação da implementação das medidas aplicadas anteriormente, não permitem estabilidade consolidação e adequação de procedimentos que levem ao melhor desempenho dos nossos alunos. Os professores ficam cansados desmotivados com tanta alteração, tanta burocracia e tão pouco tempo disponibilizado para o que é essencial – a formação dos nossos alunos”. (CD C3)

“Não. De maneira nenhuma”. (CD C4)

Escola D (Anexo 7 D)

Os quatro entrevistados da escola D, quando lhes foi pedido para indicarem as ações de formação propostas no departamento, mencionaram ações afetas ao seu grupo de docência e ações transversais a todos os grupos. Quando lhes foi solicitada opinião sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, responderam que não e também foi obtido um não para a pergunta sobre se as escolas estão

aptas a dar respostas às constantes e prementes mudanças da sociedade, embora com diferentes justificações, como se pode verificar pelas transcrições.

“De acordo com a minha experiência, e na minha escola, que é muito ativa, têm sido muitos os desafios e projetos desenvolvidos e que têm sido reconhecidos na comunidade e a nível nacional. No entanto, entendo que as escolas não acompanham, deveriam ser realizadas grandes mudanças (...) quer ao nível dos programas escolares, quer dos currículos, e uma maior valorização e reconhecimento do papel da escola na educação e formação das crianças e jovens”. (CD D1)

“Isso depende de cada escola/agrupamento, existem escolas mais dinâmicas que vão tentando acompanhar essas mudanças”. (CD D2)

“Não. Mas à velocidade que as mudanças surgem não sei se alguma escola estará”. (CD D3)

“(…) uma escola que não segue as mudanças da sociedade acaba por morrer. Algumas tentam (...) até conseguem acompanhar essas mudanças, mas muito graças ao grupo de gestão, à gestão intermédia e à forma como envolvem toda a comunidade. (...) não posso dizer que estão aptas, mas fazem os possíveis com os com os “ovos” que lhes dão, com as oportunidades que surgem”. (CD D4)

Escola E (Anexo 7 E)

Dos três entrevistados na escola E, quando questionados sobre que ações de formação foram propostas no departamento, o entrevistado CD E1 afirmou que as propostas que vão fazendo para o centro de formação não são contempladas, vão fazendo algumas com os seus próprios professores, essencialmente na utilização das novas tecnologias de comunicação e informação; o entrevistado CD E2 mencionou ações relacionadas com o grupo de docência e ações transversais a todos os grupos e CD E3 referiu que solicitaram ações relacionadas com o grupo de docência e, tal como CD E1, declarou que não foram contempladas pelo centro de formação. Na questão sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, todos os entrevistados afirmaram que não e quando lhes foi pedida opinião sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, CD E1 e CD E3 responderam que não e CD E2 afirmou que sim.

“(…) não. Têm-se verificado sucessivas reformas ao “gosto” político e ideológico dos sucessivos ministros da educação (...) que apenas têm resultado na frustração de muitos. Em muitos aspetos, (...) a escola tem-se mantido divorciada das profundas transformações que a sociedade tem sofrido, continuando (...) a privilegiar a mera transmissão de conhecimentos onde apenas alguns têm sucesso”. (CD E1)

“As escolas estão aptas porque têm um corpo docente muito bom. O problema da escola portuguesa (...) vem do topo, do Ministério, onde cada ministro quer deixar a sua marca (...) sem haver uma avaliação aturada e ponderada do que foi feito anteriormente. (...) se não fossem os professores que temos de altíssima qualidade a escola já tinha colapsado há muito tempo”. (CD E2)

“Não. (...) acho que a escola, (...), numa sociedade que está constantemente em mudança, prepara para um estatuto. (...) prepara, fundamentalmente, (...), para um conhecimento mais teórico. A escola devia estar virada mais para a prática, (...). Por isso é que nós apelamos muito às práticas laboratoriais”. (CD E3)

Verificamos que os entrevistados das diferentes escolas encaram a formação contínua como uma mais-valia para o seu desempenho, pois é solicitada por estes, mas consideram, na sua globalidade, que o atual sistema de oferta de formação contínua não responde às necessidades das escolas ou às exigências da sociedade. Na questão sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, verificamos que a grande maioria considera que não; as justificações que foram sendo apontadas nas diferentes respostas dariam um bom conjunto de questões para refletir pelos docentes, com vista a verificarem que raramente apontam questões do foro interno, os problemas são sempre externos, mas são estes que detêm a capacidade da mudança.

Coordenadores de diretores de turma/ciclo (Anexo 8)

Escola A (Anexo 8 A)

O entrevistado da escola A, afirmou que no conselho de diretores de turma não foi proposta nenhuma ação de formação, que a formação contínua nos moldes atuais não está adequada às necessidades das escolas e que estas não dão resposta às mudanças da sociedade, em casos complicados, em certas situações, por falta de meios.

Escola B (Anexo 8 B)

Na escola B, os entrevistados, quando questionados sobre as ações de formação propostas no conselho de diretores de turma, afirmaram não ter proposto nenhuma. Na questão sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, responde à necessidade das escolas, o entrevistado CDT B1 afirmou categoricamente que não e o entrevistado CDT B2 disse que nem sempre é adequada, mas apontou como motivo a velocidade atroz das mudanças societárias.

Na questão sobre se as escolas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, o entrevistado CDT B1, tal como na questão anterior, afirmou

categoricamente que não e o entrevistado CDT B2 disse que “nalguns casos mais no que outros, nós temos sempre a tendência a achar que a escola portuguesa, que não é grande coisa. Mas quando vão lá para fora, eles são altamente valorizados e são altamente acarinhados, (...) julgo que a escola portuguesa, nomeadamente a pública, que é aquela onde eu trabalho, que é capaz de preparar os miúdos para enfrentar a sociedade”.

Escola C (Anexo 8 C)

No que diz respeito aos dois entrevistados da escola C, quando confrontados com a questão sobre que ações de formação tinham sido propostas pelo conselho de diretores de turma, CDT C1 afirmou que tinham sido propostas ações no âmbito da indisciplina e dos alunos com necessidades educativas especiais e CDT C2 defendeu não saber pois, nessa altura, ainda não desempenhava o cargo. Para a questão sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, o entrevistado CDT C1 considerou que se tem tentado solucionar os problemas relacionados com a formação, mas nem sempre tem sido possível, e CDT C2 afirmou: “Não. Não mesmo, é só ver a oferta formativa”. No que toca à pergunta sobre se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, o entrevistado CDT C1 considerou que não, embora acentue na sua resposta que a culpa não é dos professores pois estes têm uma capacidade enorme de adaptação. O entrevistado CDT C2 respondeu que sim, desde que estejam reunidas as condições essenciais e que motivem os agentes educativos a participar nessa mudança. Podemos concluir pelo discurso destes entrevistados que não veem a escola da mesma forma, não parece que trabalham no mesmo espaço e com a mesma realidade.

Escola D (Anexo 8 D)

Os dois entrevistados da escola D afirmaram que não foi proposta nenhuma ação de formação pelos diretores de turma, bem como consideraram que o atual sistema de formação contínua não responde às necessidades de formação das escolas. Confrontados com a pergunta se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade também consideraram que não.

Escola E (Anexo 8 E)

Dos dois entrevistados da escola E, quando questionados se os diretores de turma tinham proposto ações de formação, CDT E1 mencionou que propuseram ações no âmbito da informática e CDT E2 disse que não propuseram nenhuma. Os dois entrevistados afirmaram que o atual sistema de formação continua a não responder às necessidades e

também consideraram que as escolas não estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade.

Depois de efetuada uma análise global das respostas dos entrevistados das diferentes escolas, podemos inferir que, na sua maioria, os entrevistados não propuseram ações de formação, consideram que o atual sistema de formação não responde às necessidades de cada escola e que esta ainda não tem capacidade de resposta para as alterações que se verificam na sociedade. Em nosso entender, estas escolas, ao nível desta gestão intermédia, poderiam ser muito mais ativas na mudança que preconizamos no quadro teórico como necessária, pois os diretores de turma são os que estão em contato direto com os professores que compõem o conselho de turma, os que devem articular as estratégias que permitam a aprendizagem dos alunos de uma forma adequada e a quem é possível fazer a ligação a montante com o coordenador de departamento para resolver problemas.

Diretores de turma (Anexo 9)

Escola A (Anexo 9 A)

Dos cinco diretores de turma entrevistados na escola A, quando lhes foi pedido que referissem ações de formação que tinham proposto no conselho de diretores de turma, à exceção do entrevistado DT A2 que afirma ter proposto uma ação sobre “Autismo” e outra para formação de pessoal não docente “Trabalhar com pessoas com deficiência”, os restantes entrevistados não fizeram nenhuma proposta. Na questão se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, mais uma vez o entrevistado DT A2 afirma que sim, pois considerou que, se a formação surge com base nas propostas das escolas, preenche as suas necessidades; os outros entrevistados afirmaram que não. Na última questão sobre se as escolas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, afirmaram que não, à exceção do entrevistado DT A1 que disse que algumas escolas estarão preparadas.

Escola B (Anexo 9 B)

Dos seis entrevistados da escola B, quando lhes foi perguntado que ações de formação tinham proposto no conselho de diretores de turma, quatro dos entrevistados afirmaram não ter sugerido nenhuma, o entrevistado DT B3 afirmou que não era diretor de turma no ano 2014/2015 e DT B2 afirmou ter proposto ações de formação sobre “Liderança” e “Informática”. Na pergunta seguinte, em que se questiona se consideram que a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, os seis entrevistados afirmaram que não. Na questão sobre se as escolas portuguesas estão aptas a

dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, cinco dos entrevistados afirmaram que não e o entrevistado DT B5 afirmou: “As escolas estão prontas na sua maioria, mas é preciso repensar rapidamente o que querem os políticos da educação (...) todos os professores que têm alguns anos de trabalho estão muito desiludidos com a sua profissão. Aliás, (...) considero que a maioria se não fosse a necessidade do ordenado (...) e os alunos, se pudessem sair da carreira, saiam”.

Escola C (Anexo 9 C)

Dos sete entrevistados da escola C, quando inquiridos sobre que ações de formação tinham proposto no conselho de diretores de turma no ano letivo de 2014/2015, os entrevistados DT C1 e DT C7 responderam ter proposto ações ligadas à prática pedagógica, DT C5 disse que não tinha sido diretor de turma no ano anterior e os outros quatro afirmaram não ter feito qualquer sugestão. Para a questão sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, seis dos entrevistados defendem que não, o entrevistado DT C7 não respondeu à questão que lhe foi colocada e comentou as ações que lhe são oferecidas pelo Centro de Formação, onde considerou que algumas eram adequadas e outras não. Na última questão deste bloco, se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, quatro dos entrevistados afirmaram que não, DT C5 considerou que as escolas tentam, DT C6 achou que as escolas estão mais do que preparadas e DT C7 considerou que algumas escolas respondem, outras não o conseguem fazer.

Escola D (Anexo 9 D)

Na escola D, dos dez entrevistados, quando questionados sobre se tinham proposto ações de formação no conselho de diretores de turma no ano letivo 2014/2015, oito afirmaram que não e DT D2 e DT D7 disseram ter sugerido “Relações humanas e gestão de conflitos” e “Dislexia e a Hiperatividade”. Na pergunta sobre se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, os dez entrevistados afirmaram que não. No que concerne à última questão, se as escolas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, os entrevistados DT D4, DT D5, DT D7, DT D8 e DT D10 consideraram que não e os restantes afirmaram que sim.

Escola E (Anexo 9 E)

Dos cinco entrevistados na escola E, quando lhes foi perguntado que ações de formação tinham proposto no conselho de diretores de turma no ano letivo 2014/2015, três disseram não ter sugerido nenhuma, e o entrevistado DT E2 afirmou “há muito tempo que deixei de fazer formação no (...) no Centro de Formação (...)”; os entrevistados DT E1 e DT

E4 propuseram “Como lidar de perto com alunos com Necessidades Educativas Especiais”, “Criação de instrumentos de avaliação” e “Tutorias”. Relativamente à questão se a formação contínua, nos moldes atuais, está adequada às necessidades das escolas, quatro dos entrevistados afirmaram que não, excetuando-se o entrevistado DT E4 que respondeu: “Nunca houve tanta oferta de formação e tão diversificada, contudo, as condições do acesso a ela é que são questionáveis. Não deviam ter que ser pagas, nem deveriam ter que ser em horário pós-laboral, exigindo um sacrifício pessoal ao docente, que pouco o motiva para a mesma”. Passando à última questão, se as escolas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, todos os entrevistados responderam que sim.

Fazendo uma análise das respostas obtidas em todas as escolas, podemos concluir que a grande maioria dos entrevistados não sugeriu qualquer formação no conselho de diretores de turma e considera que a formação contínua, nos moldes atuais, não está adequada às necessidades das escolas. Por último, a maioria dos entrevistados, mas não uma maioria esmagadora, como nas respostas anteriores, acharam que as escolas não estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade e, na generalidade, quando justificou a sua resposta, apontou fatores extrínsecos.

5.4 Cruzamento de dados

Depois de uma análise individual por escolas e cargos, entendemos ser pertinente fazer uma análise global com o respetivo cruzamento de dados, realçando aspetos que dão resposta às questões e objetivos delineados nos pontos 1.3 e 1.4 (a negrito as conclusões mais elucidativas), e sustentando as afirmações com a inserção de alguns autores meramente ilustrativos que constam do quadro teórico. Todavia, as conclusões a que chegamos com o nosso estudo serão apresentadas no capítulo “Considerações Finais”.

A totalidade dos entrevistados deste estudo, tal como já mencionado, é constituída por sessenta e cinco professores divididos em quatro grupos (cinco diretores, dezoito coordenadores de departamento, nove coordenadores de diretores de turma/ciclo e trinta e três diretores de turma). (Gráfico 1)



Gráfico 1. Participantes no estudo

Na análise que se segue não foi considerado o grupo dos diretores por este ter sido já tratado anteriormente.

Os outros sessenta professores inquiridos são detentores das seguintes habilitações académicas: um bacharelato, cinquenta licenciaturas, oito mestrados e um doutoramento (Gráfico 2).

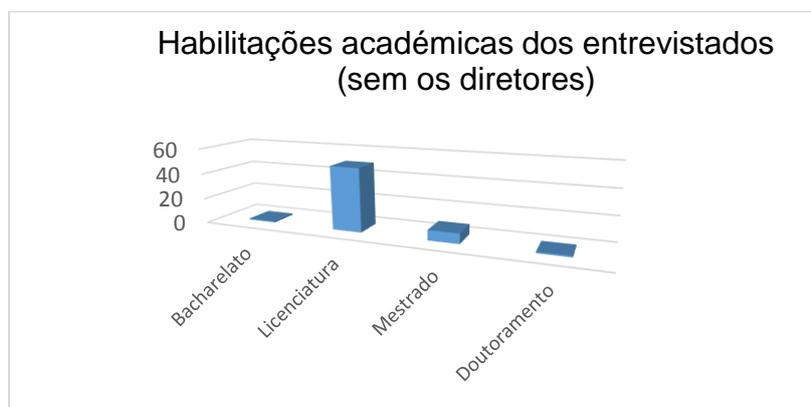


Gráfico 2. Habilitações académicas dos entrevistados (sem os diretores)

Vinte e quatro professores iniciaram funções entre 1975 e 1979, dezasseis entre 1980 e 1984, onze entre 1985 e 1989, três entre 1990 e 1994 e seis entre 1995 e 1999 (Gráfico 3).

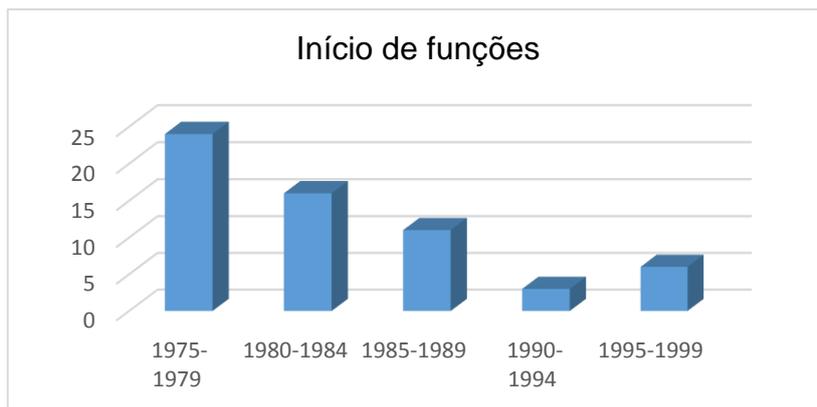


Gráfico 3. Início de funções

Se analisarmos o tempo de serviço dos entrevistados, verificamos que só 15% destes trabalham há menos de 5 anos.

Considerados os anos de exercício do cargo, na qualidade do qual responderam, concluímos que 8,33% não responderam claramente, não nos permitindo saber há quanto tempo desempenham o cargo, mas todos eles, com base na resposta seguinte, já tinham desempenhado o cargo noutras organizações escola.

Dos que indicaram há quanto tempo desempenhavam o cargo, 70,90% declararam que o exerciam há mais de cinco anos: onze inquiridos têm entre cinco a oito anos de desempenho do cargo; sete entre nove a doze anos; três entre treze a dezasseis; oito entre dezassete a vinte; seis entre vinte e um a vinte e quatro; três entre vinte e cinco a vinte e oito e um há trinta e três anos (Gráfico 4).



Gráfico 4. Anos de desempenho do cargo

Dos dezasseis professores que desempenham o cargo há menos de 5 anos, só três afirmaram não o ter desempenhado anteriormente. Pelo que, consideramos que os restantes,

embora não tenham experiência nessa organização, tiveram noutras, o que entendemos ser uma mais-valia por terem conhecimento de outras escolas e, conseqüentemente, outras perspectivas e conhecimento de outras formas de trabalhar.

Para efeitos deste estudo, considerámos que o período de quatro anos (equivalente à duração de um mandato de diretor) proporciona uma experiência que permite declarar que já há um bom conhecimento da organização escola.

Salienta-se que a maioria dos inquiridos tem muito mais do que quatro anos de tempo de serviço na escola e de desempenho do cargo, como se pode verificar abaixo. No que se refere ao tempo de serviço na escola em que se encontra, temos nove inquiridos com um a quatro anos de tempo de serviço; quatro entre cinco a oito; sete entre nove a doze; cinco entre treze a dezasseis; treze entre dezassete a vinte; dez entre vinte e um a vinte e quatro; oito entre vinte e cinco a vinte e oito; três entre vinte e nove a trinta e dois e um entre trinta e três e trinta e seis anos (Gráfico 5).

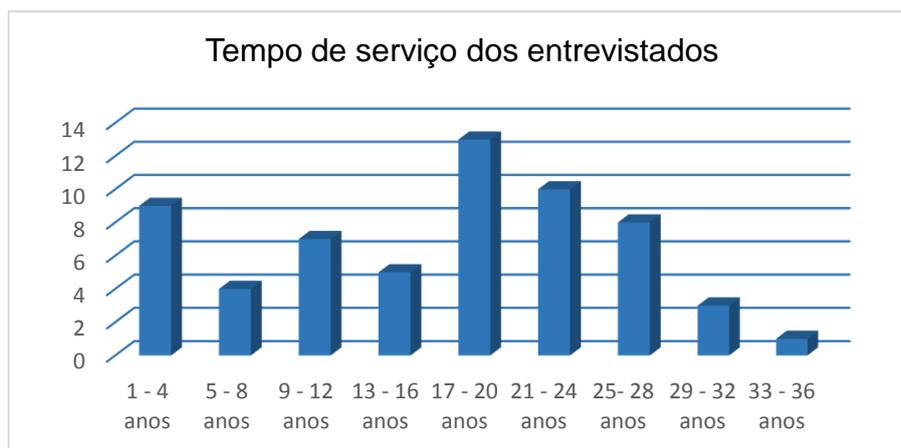


Gráfico 5. Tempo de serviço dos entrevistados

Considerando, também, que os cargos são, atualmente, de quatro anos para coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma/ciclo, é nosso entender que ao fim de um mandato esses professores estão aptos a dar opiniões fundamentadas.

Seguindo o mesmo raciocínio para os diretores de turma, entendemos que ao fim de quatro anos, o equivalente a quatro mandatos, aqueles estão, também, capazes de responder com segurança às questões que lhes são colocadas.

Pelo exposto, podemos concluir que **os entrevistados apresentam respostas consistentes, baseadas nas suas experiências.**

No que concerne à formação específica para o exercício do cargo, concluímos que 80% dos inquiridos não a tiveram e, destes, 8,33% consideram que não é importante. Naqueles 80% estão incluídos dois entrevistados que entendem ter tido formação por terem orientado estágio profissional (num caso o entrevistado entrou na carreira em 1990, logo após a saída da faculdade, orientou estágio durante sete anos e considera que, dezanove anos depois, ainda tem a formação adequada; um outro caso, declara ter tido formação no início da carreira (há trinta e seis anos) aliada à formação inicial de professores – estágio profissional). Consideramos que estes dois entrevistados não detêm formação específica.

Cruzando dados, **confrontados com a necessidade de haver formação para um melhor desempenho do cargo**, 90% entenderam que esta era importante ou muito importante, mas se analisarmos a questão relacionada com a apresentação de sugestões para ações de formação, verificamos que 50% dos inquiridos não apresentou qualquer sugestão de formação (Day, 2001, 2005; Fullan & Hargreaves, 1992; García, 2013; J. A. Gonçalves, 2000; Nóvoa, 1992, 2001). Contudo, **deve ser realçado que 96,66% considera que a formação contínua não está adequada às necessidades [Q-e); O-h)].**

É de destacar, também, que, no que respeita ao desempenho do cargo, muitos entrevistados consideram importante, **além da atualização, a troca de experiências e práticas, não só entre quem desempenha essas funções na escola, mas também entre escolas e realidades diferentes, o que poderia ser proporcionado pela formação contínua [Q-e)].**

No que respeita à apreciação da escola, apenas um entrevistado respondeu estar cansado da escola. Os restantes 59 (98,33%) afirmaram gostar de trabalhar na sua organização escola salientando que a razão para o seu agrado era o bom ambiente resultante do bom relacionamento entre as estruturas, a boa organização e a convivência com os colegas. Residualmente, foram também apontadas razões como a proximidade da residência, os muitos projetos dinamizados na escola e as suas condições físicas.

As duas questões que se seguem, relativas às funções inerentes aos cargos de gestão intermédia e às que, de entre essas, privilegiavam, **tiveram como intenção constatar a coerência do discurso e sua complementaridade**. Tendo em conta que coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma são elementos da gestão intermédia das organizações escola, é nosso entender que as funções que deveriam privilegiar são as que conduzem a melhores práticas pedagógicas adequadas ao século em que vivemos. Para que tal aconteça, entendemos ser necessário que, nas funções que lhes são inerentes, estes privilegiem, entre outras, a reflexão partilhada, o trabalho colaborativo, a colaboração entre pares e em rede, a troca de experiências, a construção e partilha de materiais, a articulação, o debate e análise das práticas, a construção de boas

relações. Todos estes fatores foram tidos em conta na nossa análise, pois considerámos que é fundamental que os alunos não sejam todos ensinados da mesma forma e que sejam utilizadas práticas diferenciadas, deixando o ensino centrado nos currículos para um ensino mais centrado na aprendizagem do aluno, proporcionando-lhe todas as condições para que este construa o seu conhecimento (Alarcão & Tavares, 2003; Cosme, 2018; Gauthier, 2014; Goodwin, 2010; J. Lopes & Siva, 201; Roldão 2003, 2007). O sucesso do aluno/cidadão não depende de uma mera reprodução de conhecimentos, mas sim da capacidade de transferir conhecimentos para situações e contextos diferenciados, aplicação criativa a novas situações. Não podemos esquecer que a rapidez com que a mudança socioeconómica se processa conduz a que estes alunos que hoje ensinamos sejam desafiados a usar tecnologias que ainda não foram criadas, a desenvolver atividade profissional em empregos que ainda não existem e confrontar-se com problemas e desafios que desconhecem e que as metamorfoses céleres por que passam as sociedades tecnologicamente mais avançadas lhes colocam (Crahay, 2002; Perrenoud, 2000, Escola, 2005).

É de referir que na pergunta relativa às funções inerentes ao cargo, alguns entrevistados sentiram necessidade de ler integralmente documentos que possuíam e onde constavam as funções (como referido nas tabelas de análise de conteúdo). Embora a entrevistadora, na medida do que lhe era permitido, os alertasse para que tal não era necessário, estes sentiram-se mais seguros com essa leitura, o que ela, naturalmente, teve que aceitar.

Analisadas as sessenta entrevistas, no que respeita às funções inerentes ao cargo que desempenhavam e às funções que de entre aquelas privilegiavam no desempenho do cargo, as respostas **obtidas levam-nos a inferir que os entrevistados cumprem as suas funções no que respeita às tarefas administrativas/burocráticas e de acompanhamento de colegas e alunos**. Preocupam-se com a transmissão de informação necessária ao desempenho dos cargos, mas, **no que respeita a tarefas que promovam trabalho colaborativo, reflexão partilhada, debate e análise das práticas, que promovem hábitos conducentes à melhoria das práticas pedagógicas, apenas 15% aponta de forma ténue e vaga alguma preocupação com esses aspetos (trabalho colaborativo, reflexão conjunta, construção e partilha de materiais, articulação, debate e análise das práticas, construção de boas relações,...)** [Q-a); O-a), b) e d)]

Embora de forma incipiente, 93,33% dos coordenadores de departamento mencionaram aspetos conducentes à melhoria das práticas. No que que respeita aos outros cargos, verificámos que os coordenadores de diretores de turma/ciclo tiveram 0% e os diretores de turma 0,90%. **O que nos leva a concluir que os professores que desempenham estes dois cargos ainda não assimilaram que passa por eles, também,**

o estímulo à mudança das práticas letivas [O-d)]. Entendemos, no caso dos diretores de turma, que esta é uma situação preocupante atendendo a que o conselho de turma é o espaço por excelência para refletir, partilhar, adequar as práticas pedagógicas à individualidade da turma, permitindo diferenciar os alunos e as suas necessidades com o fim de os preparar para o futuro (Alves & Flores 2010; Boavista & Sousa; 2013; Castro 1995; Despacho normativo n.º4-A/2016, de 16 de junho). Embora considerando que é fundamental a mudança de postura dos professores face às práticas pedagógicas, no sentido de passarmos a ter uma educação do século XXI no século XXI, não seria justo fazer recair sobre estes toda a responsabilidade, pois, nas escolas em estudo, a dinâmica da organização da escola permite apenas que as reuniões dos conselhos se efetuem em horário pós-laboral, quando poucos terão ainda capacidade e resistência para refletir sobre assuntos tão importantes.

Ao questionarmos os trinta e três diretores de turma sobre como avaliavam o seu desempenho e o desempenho dos professores da turma na promoção de práticas conducentes a um efetivo desenvolvimento de metas nos alunos, **verificámos que 33,33% dos inquiridos não avaliaram o seu desempenho. Os outros, embora o tenham avaliado positivamente, mencionaram nas suas justificações aspetos que condicionavam aqueles desempenhos [O-d)],** como por exemplo: “O trabalho dos professores da turma é visto em conselho de turma de uma forma muito vaga”; “A sala de aula ainda é um espaço pouco partilhado, nunca se sabendo se as medidas definidas em conselho de turma se aplicam efetivamente”; “A tarefa de levar os professores a mudarem de metodologia é árdua e nem sempre é conseguida”; “Há que agir com prudência para não ferir suscetibilidades, sensibilidades e agir com assertividade”.

Confrontando a pergunta anterior com a pergunta sobre as dificuldades que sentiram no desempenho do cargo, concluímos que reforçaram o que tem vindo a ser mencionado: **excesso de burocracia, falta de tempo para mais adequado desempenho do cargo, suscetibilidade dos colegas, difícil relação com os encarregados de educação [O-d)].** Inquiridos sobre que aspetos consideravam que poderiam ser melhorados, os mais focados pelos entrevistados foram a carga burocrática exigida pelo cargo, e **consequente falta de tempo para reflexão [Q-c); O-c)],** e coordenação e a dificuldade de relacionamento com os encarregados de educação, nomeadamente no que toca a comportamentos disruptivos dos alunos que aqueles tendem a desculpabilizar, bem como a sua falta de participação no acompanhamento dos seus educandos.

Inquiridos os diretores de turma sobre se consideravam que o atual ensino por metas em vez de por competências era uma mudança necessária ou mais uma reforma, um (3,03%) considerou que era uma mudança, três (9,09%) não deram resposta que permitisse inferir a sua opinião e os restantes vinte e nove (87,87%) consideraram que era mais uma reforma.

Transcrevemos algumas passagens que ilustram bem as opiniões mais generalizadas e com as quais nós concordamos: “A aprendizagem deve ser levada muito a sério por todos e todos devem estar envolvidos. É do futuro que falamos”; “A escola não está a acompanhar as transformações sociais”; “É mais uma reforma que não nos conduz à mudança das práticas”; “Estas tomadas de decisão da tutela nunca assumiram o estatuto de reforma e não têm conseguido responder às transformações ocorridas na sociedade. Falta o planeamento a médio e longo prazo e a avaliação para que se possa avaliar o seu poder transformador e teria que passar por um acordo de regime”; “Cada ministro quer deixar a sua marca”; “Instabilidade”.

Estamos numa fase de grandes e rápidas mudanças com grande instabilidade e elevada incerteza quanto aos melhores caminhos a tomar. A sociedade e a escola debatem-se com perpétuos dilemas complexos. Estamos perante uma nova relação com o conhecimento. Os alunos relacionam-se de forma diferente, comunicam de forma diferente e aprendem de forma diferente. Os professores não podem perpetuar as estratégias e técnicas usadas nos séculos passados, precisam de assumir e desenvolver novas competências, isto é, serem inovadores, mentores, empreendedores, motivadores e catalisadores.

A educação deste século exige criatividade, consciência cultural, capacidade para resolução de problemas, inovação, empenho cívico, produtividade, colaboração, iniciativa, responsabilidade, liderança e fazer a sala de aula tão dinâmica como o mundo ao nosso redor (DuFour, 2014; García, 2009; Gartner, 2010; D. Gonçalves, 2009; L. Gonçalves, Silva & J. Lopes, 2014; Escola, 2003, Nóvoa 2011, 2016).

A obrigatoriedade de elaborar o Plano de Trabalho de Turma (PTT) e a articulação curricular foi também uma forma de levar os professores a melhorar as suas práticas. Questionados os diretores de turma sobre estas duas questões, verificamos **que o PTT, documento onde se devem refletir as articulações e adequações à especificidade da turma, no entender dos diretores de turma entrevistados** (responsáveis por pôr em prática este documento aberto e elaborado em conjunto pelo conselho de turma), **é mais um papel que tem de ser preenchido, uma formalidade que se cumpre porque é obrigatória, mas sem qualquer relevância pedagógica.** Para ser um documento verdadeiramente pertinente e útil seriam precisas mais reuniões, mais tempo e mais disponibilidade para os professores se reunirem e discutirem os assuntos com calma e ponderação. Embora o PTT devesse estar adequado à realidade de cada turma, a verdade é que acaba por ser semelhante em todas as turmas da escola, o que invalida o seu objetivo e a razão da sua génese (Alarcão, 2002; Bandura, Covey, 2017; 1997; Formosinho, 2002; J. Lima, 2012; Wenger, 2006) Parece-nos muito distanciado da realidade da sala de aula e demasiado estático. Todavia, a revisão dos programas poderia facilitar a articulação que todos desejam e poderia implicar a mudança das

práticas letivas. Este facto é corroborado na questão sobre a execução, ou não, da articulação curricular nos PTT, em que se verifica que os inquiridos referem que este documento é uma “manta de retalhos”, porque a articulação curricular que é previsto fazer é alvo de contestação por parte dos docentes pela dificuldade que sentem em conjugar os programas, as suas especificidades e tempo de lecionação. **Considerando as respostas a esta questão, concluimos que essa articulação se faz muito parcialmente, só de vez em quando e só no papel. Deixou de ser uma prioridade para passar a ser “um “documentozinho” que faz perder tempo e não traz nenhuma mais-valia [Q-b) e c); O-c) e f)].**

Entendendo supervisão como um instrumento pedagógico de transformação do ensino e dos professores, e considerando que esta deve ser um processo constante, assente num ambiente positivo, em relações saudáveis, autênticas, cordiais e empáticas a fim de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos, inquirimos os entrevistados sobre o conceito de supervisão que defendiam, se estava subjacente ao seu desempenho, de que forma o implementavam na prática e a que cargos o consideravam vinculado.

Cientes da importância que tem para os professores com responsabilidade de gestão de topo e intermédia o domínio do conceito atual de supervisão, explicitado nos vários autores compilados (Alarcão, 2000, 2001, 2002, 2005; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2003; D. Gonçalves, 2009; Gauthier, 2014; Sá-Chaves, 2000a, 2002, 2011, 2012; Schön, 1983, 1987, 1992, 1998; Vieira, 2009, 2017), decidimos fazer a análise com base nas ideias veiculadas, tendo em conta as dimensões que conformam o conceito de supervisão que defendemos: prática colaborativa, liderança democrática, reflexão crítica, análise, debate e partilha das práticas, diálogo entre colegas e formação. Entendemos que o entrevistado revela um conceito aproximado quando, de algum modo, as suas respostas integram dimensões de supervisão a que anteriormente aludimos. Quando se afastaram desse conceito, ou entendiam supervisão como sinónimo apenas de avaliação, inspeção, considerámos que revelavam desconhecimento do mesmo. Quando, a par disto, as respostas dos entrevistados contemplavam algumas práticas onde era visível a presença do conceito de supervisão que temos vindo a defender, considerámos que os entrevistados dominavam o conceito.

Dos sessenta entrevistados, **23,33% responderam com alguma correção, atendendo ao conceito de supervisão que defendemos no quadro teórico. 15% deram respostas que se aproximavam e 61,66% não conhecem o conceito de supervisão. Contudo, ao cruzarmos a noção teórica do conceito de supervisão com a sua implementação na prática, verificamos que os 23,33% que o conheciam mencionaram práticas condizentes. 80% dos inquiridos afirmou aplicar a supervisão nas suas práticas, mas como já mencionámos, aplica o seu entendimento de supervisão, não o**

que defendemos no quadro teórico. 8,33% deu respostas que não nos permitem tirar conclusões e 11,66% não implementa o conceito de supervisão [Q-b) e d); O-c), d) e f)].

Questionados se a supervisão é inerente ao cargo que desempenham, apesar de 81,66% dos entrevistados afirmarem que a supervisão é inerente ao cargo, a sua fundamentação não é consonante com os pressupostos teóricos (Alarcão, 2000, 2002; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares 2003; Formosinho, 2002; Fullan & Hargreves, 1992; D. Gonçalves, 2009; J. A. Gonçalves, 2009; Maio, Silva & Loureiro, 2010; M. A. Moreira & Vieira, 2011; Sá-Chaves, 2011, 2012; Vieira, 2009, 2017). 6,66% não deu respostas conclusivas, pelo que não nos permite inferir a sua opinião. 11,66% defendeu que não há supervisão nestes cargos, sendo até de referir que uma das respostas remete para a necessidade de haver um cargo específico para supervisor. **Apesar da elevada percentagem de entrevistados ter afirmado a inerência da supervisão ao cargo desempenhado, inferimos, pelo cruzamento das respostas, que o seu conceito não está de acordo com as perspetivas que defendemos, pois aponta para uma visão de supervisão relacionada com orientação normativa, relação hierárquica, atividade fiscalizadora, avaliação de comportamentos e desempenho. Na sua maioria, podemos afirmar que se referem a uma supervisão vertical, com *feedback* unidirecional com intenção de atingir a qualidade produzindo documentos que permitam a uniformização de práticas e de procedimentos [Q-d); O-d)].**

Inquiridos quanto à inerência da supervisão a outros cargos pedagógicos, voltamos a concluir que, na sua maioria (93,33%) **os entrevistados consideram que a supervisão é pressuposto e exigência para o exercício de vários cargos, dos quais se destacam o de coordenador de departamento, o de coordenador de diretores de turma/ciclo e o de diretor de turma, embora, residualmente, alguns mencionem o conselho geral, o conselho pedagógico, o diretor, o coordenador de projetos e um dos entrevistados refere que é inerente a toda a profissão docente [Q-d); O-d)].**

Contudo, o desempenho destes cargos é de muita importância para a melhoria das práticas pedagógicas, pois são os professores que os detêm que podem influenciar os colegas na condução de hábitos que levem a mudanças. São cargos de extrema importância, pilares do bom funcionamento da escola, base da organização pedagógica e relacional, desempenhando um papel fundamental para a sua qualidade, uma vez que com a sua influência podem atuar diretamente nas práticas pedagógicas (Alarcão, 2001; Boavista & Sousa, 2013; Bolívar, 2003, Martinho, 2015; Roldão, 2003; Salgueiro, 2012; Trigo & Costa, 2008; Vicente, 2004; Vilas-Boas, 2012, Zenhas 2006;). A qualidade da organização escola, em nosso entender, é, em grande medida, consequência da qualidade da sua gestão intermédia, atendendo a que estes cargos estão ligados entre si e se um destes não funcionar

pode comprometer a eficácia da organização escola, o que se reflete nas práticas pedagógicas/alunos, pois não podemos esquecer que os coordenadores de departamento e os coordenadores de diretores de turma/ciclo têm assento no conselho pedagógico, que é o órgão com papel preponderante nas orientações pedagógicas educativas das escolas.

Analisando a questão relacionada com a importância do desempenho destes cargos de gestão intermédia nas práticas pedagógicas, concluímos que **81,66% dos entrevistados acham que os cargos que desempenham interferem nessas práticas** [Q-d); O-d)], utilizando mesmo expressões como “são o motor da escola”, “são a peça fundamental do puzzle”, “não é possível haver escola sem esses recursos”, “são elos de ligação”, “uma grande importância uma vez que atuam diretamente na organização da escola e nas suas práticas”. **Se analisarmos as suas respostas com foco na implicação que têm na alteração das práticas pedagógicas, chegamos à conclusão que a sua perceção não está correta** [Q-d); O-d) e f)]. São elucidativas as seguintes expressões: “muito importante, porque uniformiza procedimentos”, “é um elo de ligação entre órgãos”, “a uniformidade reflete-se nas práticas pedagógicas”, “são o elo de ligação com a direção”. 8,33% disseram que o seu desempenho não interferia nas práticas pedagógicas e 3,33% entenderam que interferia pouco porque tinham falta de tempo em comum o que inviabilizava hábitos e estabelecimento de rotinas de reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas. 6,66% deram respostas que não permitem inferir a sua opinião.

A qualidade do desempenho dos cargos intermédios influencia não só a qualidade das práticas, mas também a imagem de qualidade que a escola pretende transmitir à comunidade, já que, quanto mais em harmonia funcionarem as estruturas da organização escola, melhor é a sua imagem. Todos estes cargos têm consequências na escola numa perspetiva organizacional e na sua avaliação externa. Embora a imagem de qualidade da escola não dependa apenas da gestão intermédia, esta tem um papel fundamental, porque o trabalho conjunto se reflete na qualidade da prática pedagógica. A organização escola só poderá responder às necessidades que a sociedade lhe coloca se todos os seus profissionais estiverem imbuídos do sentimento de pertença à organização e colaborarem no sentido de serem atingidos os objetivos plasmados no projeto educativo da escola (Bandura, 1997; Chiavenato, 2004b; Covey, 2017; García, 2013; Nóvoa, 2007).

Questionados sobre **a importância da gestão intermédia na imagem de qualidade da escola que se pretende transmitir, 96,66% dos entrevistados entenderam ter um papel crucial**. Analisando por cargos, verificamos que dos dezoito **coordenadores de departamento inquiridos, dois acham que só o diretor de turma tem influência nessa imagem e outro afirma categoricamente que os cargos de gestão intermédia não interferem na imagem da escola. Dos nove coordenadores de turma/ciclo, três**

afirmaram que só o diretor de turma tem interferência, não percebendo as implicações do desempenho do seu cargo e a influência que deve ter nos diretores de turma, não olhando a organização escola de forma holística. Dos trinta e três diretores de turma entrevistados, só doze afirmaram que todos os cargos interferem na imagem da escola; os restantes consideraram que só o diretor de turma influenciava essa imagem [Q-d); O-d), e) e f)]. Embora queiramos perceber a sua opinião, justificando a resposta, porque são eles que mais contactam com os encarregados de educação, não podemos aceitá-la, pois, a sua atuação depende a montante de todo um conjunto de estruturas que definem a sua atuação, fundamental para o seu bom desempenho.

No nosso entender, as escolas em estudo, dado que não nos é permitido extrapolar, devem refletir sobre a atuação da sua gestão intermédia. Por exemplo, se o próprio coordenador dos diretores de turma/ciclo não reconhece a sua influência sobre os diretores de turma e se estes não reconhecem a influência do coordenador no seu desempenho, algo parece estar mal.

Revela-se, portanto, essencial saber que aspetos consideram os entrevistados importantes para o desempenho destes cargos. Inquiridos os sessenta professores, **75%, com diferentes formas de expressão, indicaram a capacidade de relacionamento, nas suas vertentes de comunicação, capacidade de diálogo, empatia, gestão de conflitos, trabalho de equipa e capacidade de partilha. Apontaram, ainda, como muito importante, a disponibilidade para com os colegas, a competência e a experiência profissional. 20% dos inquiridos consideraram que ter formação era importante para o desempenho do cargo, mas, cruzando com a questão da relevância da formação para o seu desempenho, verificamos que as respostas não são congruentes, porque 93,33% dos professores entrevistados afirmaram que ter formação era muito importante [Q-b); O-c) e h)].**

Inquiridos sobre que ações de formação contínua (Day, 2004; García 2013; F. Gonçalves, 2006; Morgado, 2012; D. Gonçalves & Nogueira, 2014; Sá-Chaves, 2012) haviam proposto no ano letivo de 2014-2015, verificámos que **100% dos professores que desempenhavam o cargo de coordenador de departamento propuseram ações. Quanto aos outros cargos, 66,66% dos professores não propuseram qualquer ação de formação, contrariando as afirmações anteriores em que referiam que a formação era importante (93,33%). [Q-e); O-h)].** Dos coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma, 9,52% não respondeu por não ter exercido o cargo no ano anterior. Se considerarmos a totalidade dos participantes neste estudo, concluímos que 6,66% não respondeu pelo motivo supracitado, 46,66% afirmou ter proposto ações e, coincidentemente, também 46,66% declarou não as ter proposto. Se confrontarmos estes resultados com a

questão sobre **se a formação contínua é adequada às suas necessidades, apenas dois (3,33%) dos entrevistados consideraram que sim. Todos os outros (96,66%) referiram que a formação contínua não está adequada às necessidades que sentem. É de salientar que alguns entrevistados referiram que a formação interna nas escolas tem sido a que mais responde às suas necessidades [Q-e); O-h)].**

Seguidamente passámos a analisar o atual sistema de avaliação dos docentes verificando as opiniões que os entrevistados deram acerca do mesmo. Em nosso entender, o sistema de avaliação deveria ser obrigatório, pois só assim se pode premiar o mérito, mas de todos os entrevistados, **em relação ao atual sistema de avaliação, apenas um professor o defendeu, declarando que este lhe parecia equilibrado. Os outros cinquenta e nove entrevistados afirmaram a sua discordância em relação a este sistema [Q-f); O-g)]** usando expressões, que transcrevemos, que revelam bem a sua posição: “desadequado”, “incorreto”, “injusto”, “não concordo”. Não se pouparam também a frases que consideramos lapidares: “Não serve para nada. Somos avaliados e depois o que acontece?”, “Não comento, pronto!”, “Eu também fico muitas vezes confusa sobre este aspeto.”, “Completamente desadequado porque não traduz o real valor dos docentes, nem compensa aqueles que se destacam pelo seu trabalho.”, “É uma palhaçada que em nada avalia ou dignifica a profissão.”, “Ainda há algum sistema de avaliação de professores?”, “Não me parece que exista verdadeiramente um sistema de avaliação de professores.”.

Como é manifesto nas opiniões veiculadas, a maioria dos entrevistados entende que este sistema de avaliação não é adequado. Precisa de uma grande revisão, reforma, ou mesmo substituição completa, contudo, não sabe como o melhorar. Confrontados com a questão sobre se o sistema de avaliação é passível de ser melhorado, apenas um entrevistado (1,66%) disse que não precisa de ser melhorado. **Entre os 91,66% que consideraram que o sistema de avaliação pode ser melhorado, alguns entrevistados referiram que deve ser mesmo reformulado. 6,66% deram respostas não conclusivas [Q-f); O-g)].**

Vários inquiridos entenderam que um dos grandes males do sistema são as quotas, cuja aplicação não permite premiar, de facto, o mérito, não sendo raro que a comparação entre professores leve a desmotivações por se sentirem injustiçados em relação aos colegas que tiveram uma melhor avaliação (Dias & Ribeiro, 2015; D. Fernandes, 2008; Marchão, 2011). Outra questão tem a ver com o número de aulas assistidas (duas) que não refletem o trabalho do professor. Acresce que, por as carreiras estarem congeladas, a avaliação não surte qualquer efeito, pelo que não faz qualquer sentido ser avaliado.

Em nosso entender, a avaliação devia ser atribuída pelo mérito, por todo o trabalho realizado e não por alguns momentos.

Colocada a questão sobre se poderia existir um sistema de avaliação sem uma relação supervisiiva, **71,66% dos entrevistados entendeu que não pode haver um sistema de avaliação sem essa relação.** 13,33% referiram a necessidade de um sistema de avaliação com supervisão colaborativa e reflexiva que traga efetivamente melhores práticas pedagógicas. **O elevado número de entrevistados que consideraram que deve haver uma prática supervisiiva não nos surpreende se tivermos presente as suas respostas sobre o conceito de supervisão onde era dominante a ideia da supervisão relacionada com avaliação [Q-f); O-g)]**

Questionados os sessenta professores sobre se o atual sistema de avaliação influencia as práticas dos professores, **58,33% dos inquiridos disseram que aquele sistema não tinha qualquer influência nas práticas dos professores, 28,33% afirmaram que sim, mas as suas fundamentações, quando existem, estão assentes nas aulas assistidas. 13,33% deram respostas que não nos permitem tirar conclusões sobre a sua opinião [Q-f); O-g)].** Chegados à última questão, **perguntámos aos entrevistados se as escolas portuguesas estavam aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade. Apenas 20% dos inquiridos responderam afirmativamente [Q-g); O-i)]**

Em nosso entender, só se pode justificar esta percentagem com o desencanto e desilusão dos professores pela falta de reconhecimento da importância do seu papel na sociedade. Também as sucessivas reformas e a constante instabilidade que estas acarretam (Fullan, 2002); a falta de investimento por parte do poder central, quer a nível do espaço físico quer tecnológico; a formação contínua desadequada; a impossibilidade de investimento na carreira; as exigências burocráticas, contribuem para estes resultados. Os professores necessitam urgentemente de salas de aulas com alunos motivados, para que possam também estar motivados no desempenho da sua função. É indispensável que voltem a acreditar que o seu esforço não é em vão e que o seu espírito de missão vai, efetivamente, dar frutos, refletidos na emergência de cidadãos apetrechados das ferramentas necessárias para o seu futuro.

Para finalizar esta análise, cumpre agora relembrar as opiniões dos diretores e fazer os cruzamentos possíveis com as respostas dadas pelos entrevistados da gestão intermédia. Recordamos que os diretores são em número de cinco, todos possuem licenciatura e três possuem ainda mestrado e iniciaram as suas carreiras na década de 80, entre 1981 e 1987. Quatro trabalham na escola onde exercem funções há vinte e dois anos e um há dezasseis. Candidataram-se a este cargo com a intenção de melhorarem a qualidade do ensino e dar o seu contributo para atingir esse objetivo. Já todos tinham exercido funções de gestão e efetuaram formação para o desempenho do cargo.

Quando questionados sobre a importância da formação para o desempenho do cargo de diretor, todos os entrevistados a consideraram importante, mas um considerou o “perfil” como sendo mais importante do que a formação e outro acrescentou a experiência profissional.

À semelhança dos outros sessenta entrevistados, afirmaram que gostavam de trabalhar na escola onde se encontram a exercer funções, referindo como razão, tal como eles, o ambiente escolar, sendo que três diretores referiram ainda um segundo motivo: a contribuição para os resultados obtidos pelos alunos.

No que respeita às funções inerentes ao cargo e as que privilegiam, deram prioridade às relacionadas com os recursos humanos ligados à área pedagógica.

Todos os entrevistados consideraram que o exercício superviso está subjacente às suas funções e entenderam que a supervisão é inerente à gestão intermédia (coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma), tal como defendemos. Embora tenham apresentado definições do conceito de supervisão significativamente diferentes, todos os diretores têm uma noção correta ou aproximada do conceito que defendemos no quadro teórico, o que, como vimos, não é condizente com os resultados transmitidos pela gestão intermédia [O-e]. Esta divergência levanta-nos algumas questões: se os diretores sabem como atuar, por que razão não promovem práticas conducentes a tal junto dos coordenadores e dos diretores de turma? Porque não incentivam a formação sobre este tema? Porque defendem a uniformização de documentos e procedimentos? Porque não promovem práticas reflexivas e colaborativas? Será porque o que se valida são as metas atingidas pelas escolas, os rankings? Será porque a avaliação externa dá grande ênfase aos resultados subestimando os procedimentos? Tal como mencionado anteriormente, em termos organizacionais, estas escolas só podem promover reuniões de professores depois das dezoito horas. Como se promovem práticas reflexivas, trabalho colaborativo, partilha nestes contextos? Que autonomia têm as escolas?

Relativamente ao que os diretores consideram importante para o desempenho dos cargos, todos entenderam que devia ser tido em conta o perfil, tal como a maioria dos outros entrevistados. Coincidentes foram, também, as opiniões **relativas à importância da formação específica para o desempenho dos cargos de gestão intermédia, tal como a ideia de que os detentores destes cargos são fundamentais na organização escola**. Do mesmo modo, todos apontaram como fator limitativo a burocratização dos cargos.

Questionados os diretores sobre se a construção do Plano de Trabalho da Turma induzia os docentes a novas formas de encarar as práticas letivas, como é seu objetivo, **todos afirmaram que deveria ser, mas que não é isso que acontece**, ou seja, os diretores, tal como os diretores de turma, sabem que é necessário agir de forma diferente, mas, por razões

várias, algumas extrínsecas às suas competências (por exemplo, limitação de tempo para reuniões) não o fazem.

Questionados sobre se as alterações de um ensino por competências para um ensino por metas é mais uma reforma ou o necessário para estar adequado às transformações que ocorrem na sociedade, os diretores apresentaram ideias semelhantes aos professores que desempenham os cargos de gestão intermédia aludindo à instabilidade, a reformas ao sabor dos tempos políticos e à urgência de um pacto de regime em matéria de educação. Em seu entender, só assim se poderá combater a instabilidade do início de cada ano letivo, as constantes alterações de programas, metodologias e linhas orientadoras que levam ao descrédito da profissão e ao desencanto dos seus profissionais.

No que respeita à questão se os cargos de gestão intermédia influenciam a imagem da escola na comunidade, todos os diretores afirmaram que sim, mas incluíram nessa influência todos os professores, o que não se verificou nas respostas dos outros entrevistados que, globalmente, não olharam a escola como um todo, não tendo percebido que fazem parte de uma engrenagem que só funciona com eficácia e harmonia se todos cumprirem o seu papel, não dando mais importância a uns cargos do que a outros, nem empurrando para outros as suas responsabilidades.

Ao serem inquiridos acerca da sua opinião sobre o atual sistema de avaliação, **todos os diretores, tal como quase todos os outros sessenta entrevistados, consideraram que ele não está adequado às necessidades reais das escolas, surgindo como razões comuns aos dois grupos a inadequação do sistema à realidade, as quotas, as injustiças.** Disseram, ainda, que permite desigualdades de tratamento entre docentes, pois há grande subjetividade na avaliação porque os critérios definidos são subjetivos e encarados de forma diferente de avaliador para avaliador e de escola para escola. Avaliar é necessário e o que deveria assumir o aspeto mais importante da avaliação docente não é exequível pela forma como têm que ser cumpridos os normativos legais relativos à distribuição do serviço docente. Tendo em conta que todos os diretores entendem que este sistema de avaliação é desadequado, transcrevemos a frase de um deles que, com palavras diferentes, resume, de algum modo, a sua opinião e a da maioria dos entrevistados da gestão intermédia: “Para ser sincero, parece-me uma fraude. Sendo que a avaliação está ligada à carreira e esta está congelada desde 2011, andamos há cinco anos a brincar ao faz de conta!!!”.

Os diretores, tal como a maioria dos professores que desempenham cargos de gestão intermédia, consideraram que **o sistema de avaliação** era passível de ser melhorado e que, **atualmente, não interfere nas práticas pedagógicas.** Relativamente à possibilidade de existir **avaliação** sem a existência de uma **relação supervisiva**, também os diretores, à

semelhança de grande parte dos entrevistados com funções de gestão intermédia, **consideraram que não era possível.**

Questionados os diretores sobre a **formação contínua**, se esta, nos moldes atuais, está adequada à realidade das escolas, **foram unânimes a responder negativamente**, opinião igual à quase totalidade dos professores coordenadores e diretores de turma. Contudo, embora reconhecendo que a formação contínua não está adequada, **não deixaram de entregar no seu centro de formação as propostas das ações que consideravam necessárias para a melhoria do desempenho dos professores e das práticas pedagógicas.** O mesmo não aconteceu com o grupo da gestão intermédia onde só 46,66% dos inquiridos apresentaram propostas, com maior incidência nos coordenadores de departamento.

No que respeita à questão se as escolas portuguesas estão aptas a dar resposta às constantes e prementes mudanças da sociedade, ao contrário dos 63,33% de entrevistados do grupo de gestão intermédia que disseram que não, **todos os diretores afirmaram que sim**, tecendo considerações não coincidentes com as do outro grupo e que consideramos muito importantes. Pela sua pertinência, transcrevemos algumas: “Apesar de todos os constrangimentos, as escolas portuguesas, em geral, ainda possuem um enorme grupo de professores altamente qualificados, empenhados e dedicados aos seus alunos. (...) a escola portuguesa e os seus professores, não todos, mas a maioria e apesar das dificuldades e frustrações, está ao nível do ensino que se pratica noutros países. Os professores portugueses fazem milagres. Talvez por isso, uma percentagem elevada encontra-se esgotada e exausta”; “Continuar a equipar devidamente as escolas em termos de Tecnologias de Informação e Comunicação é fundamental”; “Quem esteve apto a lidar com todas as alterações que, quase anualmente, inundaram o quotidiano das escolas nos últimos 40 anos, está, paradoxalmente, avidamente desejoso da estabilidade necessária para corresponder aos desafios de uma sociedade em mudança e, por isso mesmo, potenciadora de inovação, de melhoria e de futuro!”.

5.5 Resultados da análise documental

Prosseguindo o nosso propósito de responder aos pontos 1.3 e 1.4, continuaremos com a metodologia do ponto anterior (5.4).

Com o intuito de recolher informação para caracterizar as escolas em estudo, **analisámos os projetos educativos dos agrupamentos/escola não agrupada.**

Consultada a legislação em vigor sobre os cargos de gestão intermédia, verificámos que estes se encontram exarados no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho [Q-a); O-a)]. Tendo em conta os artigos n.º 42.º, 43.º e 45.º (Anexo 4) apurámos que as funções a desempenhar pelos cargos de coordenador de departamento, coordenador dos diretores de turma/ciclo e diretor de turma são remetidas para o regulamento interno das escolas com base na sua autonomia pedagógica. Embora não definindo as funções, são dadas por este Decreto-Lei algumas orientações para as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

“1 - Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

2 - A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente”.

Quando se verifica no artigo 42.º que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no ponto 2, alínea a) visam a “articulação e a gestão curricular (...)”, e no artigo 43.º se lê, no ponto 1, “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...)”, tal significa, em nosso entender, trabalho colaborativo dentro da escola. O mesmo ponto menciona, ainda, “procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”, ou seja, estamos a falar de práticas pedagógicas conducentes ao sucesso que implicam além de trabalho colaborativo, partilha e supervisão, entre outros.

Por sua vez, o ponto 2 refere que “a articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares (...)”, nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares. Ainda podemos ler no ponto 5 que “o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica (...)”, o que nos leva a concluir que o poder central já

reconhece a mais-valia da supervisão para o desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Embora haja referência **neste Decreto-Lei ao diretor de turma como elemento da gestão intermédia, e em todas as escolas exista a figura do coordenador de diretores de turma/ciclo, não lhes é solicitada qualquer formação especializada, nomeadamente em supervisão que, em nossa opinião, seria uma mais-valia para o desempenho do cargo** [Q-a) e b); O-a) e C)].

De igual modo, **analisámos nos regulamentos internos as funções atribuídas aos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma (Anexo 4).** [Q-a); O-a)].

Verificamos nas escolas em estudo que o coordenador de departamento não tem uma atuação uniformizada. Por exemplo, na escola D, o coordenador de departamento reúne mensalmente, faz a transmissão das informações do conselho pedagógico, da direção, ..., e todas as articulações necessárias entre os grupos que coordena e, posteriormente, os grupos disciplinares reúnem em seguida para tratar de assuntos específicos da sua disciplina. Depois, voltam a reunir com o coordenador de departamento para o colocar ao corrente das decisões tomadas e rearticular todo o departamento. Na escola E, os coordenadores de departamento reúnem duas vezes por ano com todos os elementos que compõem o departamento e mensalmente com os coordenadores disciplinares para lhes transmitirem as informações do conselho pedagógico. **Os coordenadores disciplinares gerem o seu grupo disciplinar, não havendo articulação com os outros grupos disciplinares que constituem o seu departamento.**

Verificamos também, com a análise, que não existe uniformidade nas escolas em estudo nas estruturas de coordenação e supervisão.

Após uma análise comparativa, concluímos **não existirem funções comuns a todas as escolas para além das previstas na lei. Contudo, as que são conferidas no regulamento interno, preveem um trabalho colaborativo, reflexão, partilha, supervisão** [Q-a) e b); O-a), b) e c)]. Tal pode ser verificado nas escolas e alíneas a seguir mencionadas: escola A – a), b), c), d) e f); escola B – a), b), c), f) e i); escola C – e), f), i) e k); escola D – c), d), e) e g); escola E – d), e) e f) (Anexo 4).

Em todas as escolas, todos os coordenadores e departamentos são apoiados por colegas que pertencem a grupos disciplinares diferentes dos seus, mas que fazem parte do seu departamento e todos são designados com nomenclatura diferente (representante de grupo/disciplina – escola A; delegado disciplinar – escola B; representante da área disciplinar – escola C; coordenador adjunto – escola D e coordenador disciplinar – escola E). Das funções que lhes são atribuídas nos diferentes regulamentos internos verificamos que, à

semelhança dos coordenadores de departamento, também estes desempenham tarefas de articulação, gestão curricular e supervisão pedagógica, promovendo a cooperação entre os docentes, como se pode constatar nas escolas e alíneas seguintes: escola A – h), i) e j); escola B ponto 2 (embora o ponto 2 nos diga que este deve articular a sua ação com as orientações e solicitações do coordenador do departamento, ficamos sem saber se essas solicitações são de mero caráter burocrático ou de coordenação educativa e supervisão); escola C – a), b), c), d), e), g), k); escola D – nesta escola a alínea a) diz que o coordenador adjunto preside à reunião parcelar do grupo disciplinar. Inferimos que, para o fazer, terá que desenvolver trabalho partilhado, reflexivo, colaborativo e de supervisão; escola E – e), f), h) e i).

Da análise das funções atribuídas ao coordenador de departamento verificámos alguma conformidade nas tarefas a desempenhar, havendo coincidências de texto, mas não de ordem.

Analisadas as suas funções, todas elas são enunciadas de uma forma generalista, nem concisa nem objetiva, mas que indicam que no seu cabal desempenho teriam que proporcionar meios aos diretores de turma para facilitar o seu desempenho burocrático e pedagógico. Assim, acreditamos que seria uma mais-valia também este cargo ter formação em supervisão.

Entendemos que coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma são cargos interligados e de extrema importância com o reflexo do seu desempenho a traduzir-se nas práticas pedagógicas (Alarcão, 2001; Boavista & Sousa, 2013; Bolívar, 2003, Martinho, 2015; Roldão, 2003; Salgueiro, 2012; Trigo & Costa, 2008; Vicente, 2004; Vilas-Boas, 2012; Zenhas, 2006). Nos dois últimos casos, tendo por base a análise das entrevistas, quem os desempenha não se apercebe da sua importância e das consequências da sua intervenção.

Mais uma vez, consideramos que, se o coordenador de departamento, o coordenador de diretores de turma/ciclo e o diretor de turma possuísem um domínio mais alargado do conceito de supervisão, algumas dessas limitações poderiam ser suprimidas, pois, através da análise das entrevistas, podemos constatar como os entrevistados se encontram confusos tanto no que respeita ao conceito de supervisão, como à forma como o implementam (Alarcão & Canha, 2013; Daresh, 2006; Gaspar et al., 2012). A supervisão facilita o desenvolvimento profissional, permite um maior autoconhecimento, fomenta a reflexão, contribui para uma melhor socialização, permitindo uma visão de ensino mais alargada e, conseqüentemente, melhores práticas pedagógicas [Q-b), c) e d); O-f)]. "A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisionado, assente num acompanhamento e discussão

permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional" (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

As escolas, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos, estão em constante interação com os contextos em que desenvolvem a sua atividade, com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes proporciona contextos de aprendizagem (Alarcão, 2001).

A supervisão tem como finalidade o crescimento qualitativo da organização escola. Nas comunidades aprendentes o supervisor surge como um facilitador da construção do desenvolvimento profissional, alargando o seu próprio conhecimento e facultando o crescimento dos outros. O seu desempenho deve fazer-se sentir não só na integração dos professores novos, como em todos os elementos que compõem o seu grupo de influência. As competências supervisivas agem na gestão do currículo, na resolução de problemas, na aprendizagem em grupo, na avaliação e monitorização, na elaboração de projetos, na reflexão sistemática sobre os contextos, na formação, enfim, na escola.

A supervisão reflexiva entende a escola como um todo, baseia-se no conhecimento já adquirido, analisa as situações, estabelece interações, recupera saberes emergentes para reconfigurar a sua ação. A supervisão exige conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização.

A forma organizativa das escolas em estudo não tem contemplado o espaço/tempo para o trabalho colaborativo (resposta a dificuldades sentidas no dia a dia da escola, partilha, reflexão sobre estratégias de aprendizagem,...), nem valorizado o conhecimento em supervisão na gestão intermédia, nomeadamente no que respeita ao coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretores de turma como uma mais-valia para a escola [O-f)].

Entendemos ainda, para melhor fundamentar os dados referentes à supervisão, cruzá-los de modo mais detalhado, porque entendemos que se os gestores intermédios visados neste estudo tiverem uma noção aproximada do conceito defendido, fomentam na sua organização escola práticas reflexivas, colaborativas, ambiente positivo que, conseqüentemente, leva a um desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, garantidamente, à melhoria das práticas, aproximando-se de uma educação preconizada para responder às necessidades impostas pela sociedade.

Verificámos que 83,33% dos coordenadores de departamento entrevistados responderam que a supervisão era inerente ao cargo, 77,77% dos coordenadores de diretores de turma/ciclo fizeram a mesma afirmação, bem como 78,78% dos diretores de turma (Gráfico 6).

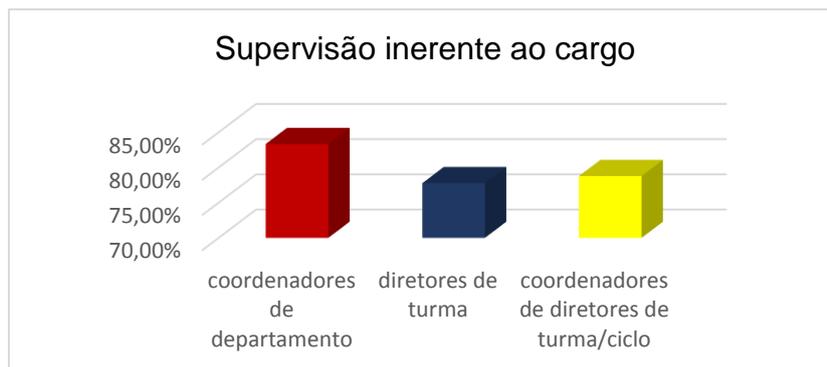


Gráfico 6. Supervisão inerente ao cargo

No que concerne ao conceito de supervisão, como defendido no quadro teórico, 44,44% dos coordenadores de departamento, 11,11% dos coordenadores de diretores de turma/ciclo e 15,15% dos diretores de turma conhecem o conceito (Gráfico 7).

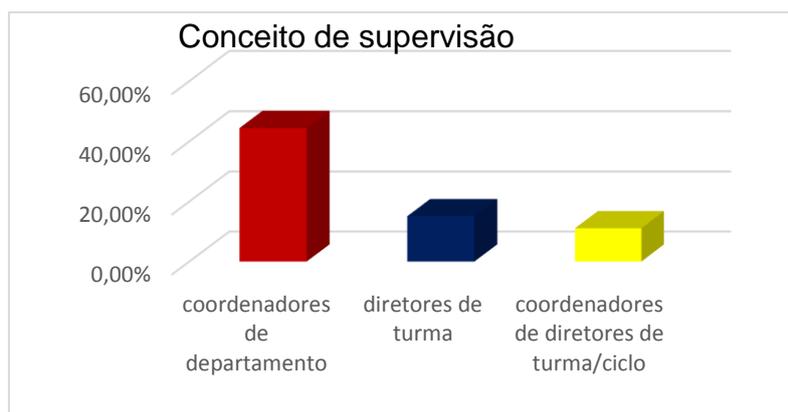


Gráfico 7. Conceito de supervisão

Começamos já a verificar as incongruências a partir destes resultados, pois os entrevistados consideram em grande percentagem que a supervisão é inerente ao cargo, mas não revelam o conhecimento alargado do conceito.

Quando questionados se implementam na prática o conceito de supervisão, mais uma vez, verificamos que as percentagens sobem, o que nos leva a afirmar que estes aplicam uma perspetiva do seu conceito de supervisão, não o conceito mais alargado. Podemos mesmo afirmar que em alguns casos este conceito está bastante distorcido e muito ligado à avaliação.

Verificámos que 83,33% dos coordenadores de departamento disseram aplicá-lo na prática, tal como 77,77% dos coordenadores de diretores de turma/ciclo e 75,75% dos diretores de turma (Gráfico 8).

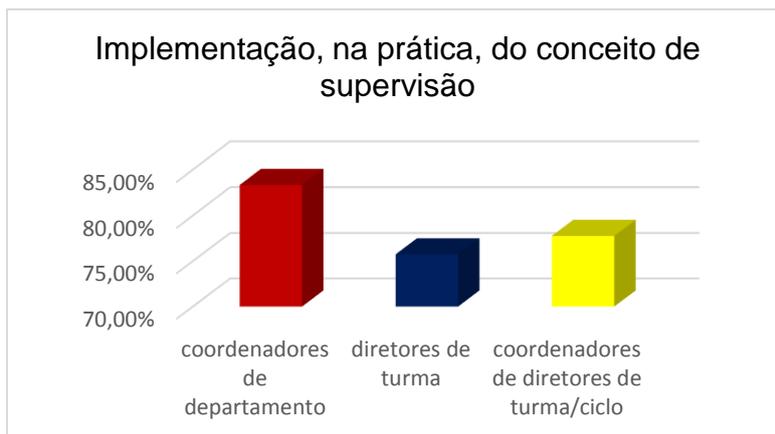


Gráfico 8. Implementação, na prática, do conceito de supervisão

Salientemos que, como anteriormente mencionado, apenas 15,15% dos diretores de turma conhecem o conceito conforme o defendemos, mas 75,75% afirmaram implementá-lo. Como se pode implementar algo que não se conhece? Somos levados a concluir que implementam o seu conceito de supervisão que não permite atingir as mais-valias da aplicação do conceito correto [O-d)].

Os conselhos de turma não têm tido a expressão que deviam ter. Sabendo que são cruciais para melhor adequar as práticas pedagógicas a cada turma e em particular a cada aluno, uma vez que estão lá todos os professores e conhecem cada um e todos os alunos, constatamos que quem coordena este conselho, o diretor de turma, não conhece o conceito supervisivo. Além desta lacuna, **é-nos permitido afirmar que as práticas colaborativas em conselho de turma são inexistentes [Q-d); O-d)]** e, para agravar mais a situação, concordamos com o que defende Martinho (2015) cada professor procura defender o grupo, ou o departamento a que pertence.

O modo como os professores aplicam as teorias pedagógicas tem de sofrer profundas alterações, sendo inevitável o abandono da situação de isolamento em que se encontram. As práticas devem ser baseadas na colaboração e na partilha (Crahay, 2002; Damásio, 2000, 2017; Day & Sachs, 2004; C. Ferreira, 2013; Gauthier, 2014; D. Gonçalves, 2009; Goodwin, 2010; Hattie, 2003, 2009, 2012; J. Lopes & Silva 2011; Nieto, 2005; Perrenoud, 2000; Taylor et al., 2010; Terroso, 2006; The Learning Curve, 2012).

Todavia, analisando as funções atribuídas aos diretores de turma nos regulamentos internos, verificamos que elas são impraticáveis, quer porque a organização escola não faculta as condições para as aplicar, quer porque a sua multiplicidade é tão grande (Anexo 4) que acaba por não haver tempo, nem condições para as cumprir com qualidade, fazendo com que tudo o que se deseja que o diretor de turma desempenhe e promova no conselho de turma seja uma utopia, sendo este “empurrado” para o desempenho das funções meramente

burocráticas. Tomemos, por exemplo, um professor com dez turmas e que tem de reunir por cada turma para definir melhoria das práticas diferenciadas e adequadas dentro da sala de aula. Quando reúnem os professores? Dez vezes no horário pós-laboral? Como se reflete? Que rentabilidade têm as reuniões? Que duração podem ter? Quando reúne com o departamento? Quando prepara as aulas? Quando desempenha a lista de funções burocráticas que lhe são inerentes?

Uma abordagem escolar integrada possibilita que as escolas tenham capacidade de responder aos desafios que lhe são colocados. É urgente promover uma cultura escolar positiva, formação em supervisão, práticas colaborativas (autorreflexão, reflexão conjunta e partilha). É decisivo estabelecer um pacto para aumentar o investimento no desenvolvimento profissional das lideranças intermédias, dos docentes e dos outros elementos da comunidade educativa. É urgente que os professores se autovalorizem e exerçam as suas funções com o empenho e altruísmo que, regra geral, norteia as suas vidas, o seu espírito de missão. É essencial que a tutela reconheça o valor e o mérito dos que a todo o custo procuram fazer da escola a ferramenta do futuro.

Em síntese, como resposta ao nosso problema, verificamos que todos os entrevistados têm anos de tempo de serviço e de experiência no desempenho do cargo que permitem perceber que as suas respostas são suficientemente fundamentadas e fiáveis. Sendo a escola um espaço virado para o sucesso educativo – o que implica um desenvolvimento pessoal e profissional constante e permanente do corpo docente –, entendemos que se os detentores de cargos de gestão intermédia tratados no nosso estudo tivessem formação em supervisão, trariam uma mais-valia para a organização escola, pois a sua ação seria baseada na reflexão, na autorreflexão (não se pode exigir ou oferecer aos outros o que não sabemos que temos) e no trabalho colaborativo, decorrendo num ambiente positivo para o qual concorreria, também, a aplicação do conceito de supervisão.

Também pudemos verificar que os professores entrevistados entenderam que os cargos analisados influenciam muito significativamente a organização escola. Recordamos que alguns entrevistados referiram nem sequer conseguirem imaginar a escola sem eles.

Foi nossa preocupação, ainda, **verificar se a avaliação dos professores trouxe melhorias à prática pedagógica** – não tendo sido nunca nosso objetivo averiguar se o sistema de avaliação é ou não o adequado, mas quais as suas consequências nas práticas letivas. Constatámos que, muito pelo facto de a carreira estar congelada, **a avaliação de docentes em quase nada interfere no dia a dia dos docentes** [Q-f); O-g)], havendo mesmo quem perguntasse se ainda havia algum sistema de avaliação.

A formação foi, também, um tema abordado no nosso estudo por considerarmos que é decisiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e nas suas práticas

pedagógicas. **Concluimos que, embora a larga maioria dos participantes no estudo considerem a formação contínua muito importante**, a oferta disponível até ao momento **não responde às necessidades dos professores** [Q-e); O-h)], razão pela qual é desvalorizada. Por outro lado, a formação centrada nas escolas, que muitos entrevistados apresentaram como alternativa à formação disponibilizada pelos CFAE, por proporcionar uma resposta mais adequada e contextualizada às necessidades dos professores, embora vá ao encontro das necessidades existentes, é manifestamente insuficiente. Pudemos, ainda, constatar que a formação contínua, por não responder às necessidades, e ser feita só para obter créditos para a progressão na carreira, fica desvirtuada. Verificámos, mesmo, a existência de alguma contradição entre o discurso e a prática pois, apesar de os entrevistados atribuírem grande relevância à formação, a maior parte das propostas de ações de formação advém dos conselhos de departamento. É ainda de salientar a noção predominante de que não há ações de formação adequadas ao desempenho dos cargos em estudo e daí o desinteresse na participação de propostas.

No que respeita à mudança do ensino de competências para metas, a maior parte dos entrevistados não lhe deu grande importância, em nosso entender, porque os professores consideraram a alteração mais uma mudança de nomenclatura, que em nada resolveu os problemas da escola no sentido de responder às atuais necessidades da sociedade. Acreditamos que os professores que desempenham os cargos de gestão intermédia, aqui estudados, têm um papel absolutamente decisivo neste processo de mudança, mas o seu empenho e entendimento seria mais ativo se aplicassem os procedimentos previstos nos processos supervisivos, razão pela qual, mais uma vez, somos levados a chamar a atenção para a necessidade destes atores terem formação em supervisão.

Também a **maioria dos entrevistados entende que a escola não está apta a responder às constantes mudanças e desafios que a sociedade lhe impõe** [Q-g); O-i)], o **que, de algum modo, nos deixou surpresos**, porque ficámos com a convicção, a partir da análise das entrevistas, que os professores trabalham muito, que se encontram esmagados com trabalho. Se estamos conscientes de que estes trabalham tanto e a escola não é eficaz, algo precisa de ser mudado.

Tendo presente os fatores mencionados, consideramos que estão todos interligados e que o desequilíbrio de um implica o desequilíbrio dos outros.

Se atendermos a que o que mencionámos tem como fim último a melhoria das práticas pedagógicas – tudo o que se faz na escola deve ter reflexo na sala de aula, na promoção do sucesso dos alunos –, entendemos, face aos resultados obtidos, poder inferir que quem desempenha os cargos privilegia a burocracia em detrimento de melhores práticas pedagógicas – o desígnio da escola – noção que parece faltar a uma grande parte do corpo

docente analisado que aparenta não ter saído, ou não querer sair, do século passado no que respeita a práticas mais consentâneas com o século XXI.

6. Considerações finais

Uma investigação circunscreve-se num espaço e tempo determinados, como um processo interativo, dinâmico e sinusoidal cujo primeiro objetivo é construir conhecimento relevante para o investigador e para todos os que se interessem em, criticamente, analisar o estudo concretizado.

São praticamente impossíveis de prever as rápidas mudanças que caracterizam a sociedade atual e que impõem uma educação diferente que obriga a organização escola, os professores, a comunidade, a adequar-se aos novos e diferenciados contextos obrigando-a a assumir-se como organização aprendente.

As dinâmicas que implicitamente estão impostas às escolas, face às mudanças, dependem muito dos seus atores, da reflexão constante de cada um e de todos, pois só assim é possível criar respostas adequadas para as exigências da sociedade. Hoje em dia, o processo de aprendizagem não se limita a um percurso escolar e, como vem sendo referido nas últimas décadas por autores como Alarcão, Sá-Chaves, Roldão, Leite, Tavares, Vieira, a formação reveste-se de uma contínua aprendizagem, ao longo da vida, profundamente ligada à especificidade dos contextos e às características dos atores que neles interagem.

Ora, uma vez que o conhecimento cresce a um ritmo vertiginoso, infirmando conhecimentos que até há bem pouco se consideravam verdadeiros, ninguém pode ter a ousadia de se considerar formado para sempre, nem detentor de uma competência que o dispense de buscar sempre novos conhecimentos. É necessário um crescimento pessoal e profissional com base na consciencialização desta finitude e incompletude, na reflexão, na constante procura de respostas, consoante a ecologia das situações.

Nesta perspetiva de análise entendemos o conceito de supervisão como um motor capaz de

fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (Alarcão, 2001, p. 19)

Uma relação supervisiva tem como objetivo o enriquecimento pessoal dos indivíduos, estimulando uma construção única do conhecimento e fomentando processos de reflexão sobre atitudes e ações, num ambiente positivo, levando à concretização do objetivo único da escola, o sucesso educativo. Ao supervisor cabe o papel de orientador sempre presente e amigo. Entendemos, portanto, que a supervisão é inerente aos cargos de coordenador de departamento, coordenador de turma/ciclo e diretor de turma.

Cabe, agora, recordar que o nosso estudo empírico procurava encontrar resposta para o seguinte problema:

De que forma a supervisão, formação, avaliação de desempenho docente e a gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma) interferem nas práticas letivas, numa organização que se quer aprendente e com capacidade de formar alunos com as competências que a sociedade atual exige?

Acreditamos que adotámos as opções metodológicas adequadas à obtenção de resposta ao problema colocado para conhecer as suas repercussões na orgânica e estrutura escolares e nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados alcançados foram analisados e expostos nos capítulos anteriores, pelo que de seguida passamos à apresentação de algumas considerações que, em nosso entender, se destacam pela sua pertinência.

6.1 Considerações decorrentes do estudo

Em todas as escolas o coordenador de departamento, o coordenador dos diretores de turma/ciclo e o diretor de turma desempenham um papel preponderante na organização escola. Seja o seu desempenho positivo ou negativo, a atuação destes atores é fundamental.

A importância daqueles cargos sobressai no quadro teórico (os resultados obtidos corroboram esta relevância), pois os professores que os desempenham gerem todos os docentes de um modo setorial, não se esbatendo a setorização que ainda persiste nas escolas e que condiciona os processos de mudança. O coordenador de diretores de turma/ciclo, que deveria agir fora de um ambiente setorial atuando de uma forma transversal, ainda não percebeu a sua importância na medida em que com a sua ação pode influenciar toda a escola, tendo em conta que o seu público-alvo são os diretores de turma que, por sua vez, deveriam influenciar todos os outros professores numa ação conducente à melhoria das práticas pedagógicas. Estando a ação destes elementos da gestão intermédia tão interligada, é-nos permitido inferir que, nas escolas em estudo, estes elementos não têm esta perceção, o que condiciona a qualidade das aprendizagens/competências solicitadas atualmente aos alunos.

A nossa experiência enquanto docente que desempenhou, ao longo de mais de 30 anos, diferentes cargos pedagógicos em diversas escolas e, paralelamente, desenvolveu e partilhou experiências no setor empresarial, contactando com várias realidades, permite-nos afirmar que os cargos de gestão intermédia são cruciais em qualquer organização aprendente. Transpondo esta perspetiva para o contexto escolar, consideramos que os coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma/ciclo e os diretores de turma devem

assumir-se como impulsionadores da mudança, promovendo ambientes positivos de reflexão, colaboração e partilha, dando especial atenção aos que ingressam na carreira e aos que, por algum motivo, se apresentam desanimados e desiludidos, sem esquecer nunca todos os outros.

Se estes agentes da gestão intermédia assumem tamanha importância na organização escola, não temos dúvidas de que a formação em supervisão seria uma mais-valia para o seu desempenho, pois permitiria atenuar a fraca autoimplicação da globalidade dos docentes e promover uma atitude reflexiva, colaborativa, de partilha, conducentes à implementação de práticas geradoras do sucesso dos alunos e, conseqüentemente, à qualidade das respostas da organização escola. Importa salientar que a formação em supervisão fomentaria a relação entre pares facilitando a inovação e a introdução de processos de mudança. Sem dúvida, em qualquer “cenário de colaboração” é necessário que os intervenientes se consciencializem que

os seus saberes só têm a ganhar com o confronto de ideias, o questionamento, a experimentação e a reflexão teorizante e inteligível [por forma a] pensar no carácter holístico da teoria e da prática, na interpenetração do pensamento e da ação. (Alarcão, 1996, p. 84)

Os resultados do estudo empírico comprovam os aspetos desta perspetiva de análise e realçam a importância das figuras de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma nos processos de ensino e aprendizagem. Evidenciaram, também, que no atual contexto educativo os docentes que desempenham estes cargos, por muito que se empenhem e trabalhem, confrontam-se com sérias dificuldades na promoção de mudanças nas práticas tão impregnadas e rotineiras da maioria dos docentes. Com efeito, a legislação em vigor e os regulamentos internos das escolas atribuem a estes elementos da gestão intermédia um vasto leque de competências (Anexo 4). Todavia, dada a posição estratégica que ocupam na organização escola, é nosso entender que para o desempenho eficaz do cargo, lhes deveriam ser proporcionados mais tempo, menos tarefas administrativas e burocráticas e mais autonomia para poderem dedicar-se ao que consideramos essencial no seu cargo: supervisionar, segundo o conceito que defendemos no quadro teórico. Uma das hipóteses de proceder a essa supervisão (de acordo com os pressupostos atuais de investigação e legislativos), passa pelo conselho de turma supervisionado pelo diretor de turma. Sendo este conselho o centro fulcral para o sucesso educativo da turma e de cada aluno em particular, o único instrumento em vigor que obriga ao trabalho colaborativo entre os docentes e à supervisão do diretor de turma é o PTT. Verificámos, contudo, que esse documento é apenas um “documentozinho”, para citar as

palavras de um dos entrevistados, que se faz no papel porque é obrigatório e raramente tem reflexo nas práticas.

Outra das evidências deste estudo foi a necessidade de formação pertinente, adequada às necessidades reais dos professores, uma vez que o atual sistema de formação contínua não responde às necessidades diagnosticadas. É visível que os professores só fazem formação porque necessitam dos créditos para progredir na carreira, o que conduziu ao desinteresse pela formação e conseqüente reduzido e frágil investimento no seu desenvolvimento profissional. Podemos afirmar, face aos dados recolhidos, que a formação contínua deveria centrar-se no contexto escolar, atender às necessidades da organização escola, com temas adequados às solicitações e propostas dos professores e que, respondendo em tempo útil e com adequação às necessidades reais de cada escola seria, como se pretende, um fator de promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos.

Consideramos, ainda, que, de acordo com o discurso dos entrevistados, o atual sistema de avaliação de desempenho docente (nunca foi nosso objetivo avaliar a sua adequabilidade) não interfere no quotidiano dos professores, nem nas suas práticas pedagógicas. O vigente sistema de avaliação em nada contribui para o empenho e o desenvolvimento de práticas promotoras das urgentes mudanças que importa implementar para fazerem face à constante mutação e imprevisibilidade que caracterizam o atual contexto social e educativo.

Todos sabemos que é necessário alterar as práticas pedagógicas para que estas possam dar respostas efetivas aos contextos e às demandas da sociedade. Não nos podemos esquecer que a maioria dos inquiridos não acredita que atualmente as escolas deem essa resposta. Urge promover a mudança. Ainda que o professor seja o epicentro da mudança, não recaí só sobre si a tarefa da mudança e transformação da escola. Era importante que a tutela não tomasse tantas vezes medidas isoladas, embora proclamando que estão fundamentadas e que são implementadas com vista ao sucesso. É nosso entender que deveria haver uma intervenção sustentada e um projeto consistente para a Educação.

Como professores, compete-nos ajudar os alunos a encontrar o seu caminho, contribuir para a sua integração como cidadãos autónomos, ativos, críticos e participativos na comunidade, na sociedade e num mundo global. Urge conservar a consciência da necessidade de termos um sistema integrado de educação e formação que permita oferecer condições propícias à igualdade de acesso ao saber e à atualização de conhecimentos, independentemente da idade ou da experiência pessoal e profissional. Este sistema só alcançará eficácia se na sua construção tiver a colaboração e cooperação de todos num ambiente positivo, reflexivo, de compreensão e tolerância, norteado pelo reconhecimento de

valores. O exercício pleno da profissão pressupõe espaço e capacidade profissional de refletir sobre a função que desempenha (Roldão, 2009).

Foi ainda nossa preocupação verificar se o estudo efetuado respondeu aos objetivos de investigação inicialmente delineados e, após a confirmação, apresentamos de forma sintética o seguinte registo:

Procedemos à investigação das funções da gestão intermédia (coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma), analisando e cruzando a informação obtida através da legislação (conforme consta na bibliografia), dos regulamentos internos e de autores de referência, como se pode verificar no capítulo “Profissionalidade” [O-a)].

De igual modo, verificámos que os procedimentos práticos do quotidiano nas escolas nem sempre estão de acordo com os normativos legais que regulam o exercício dos cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma visto que a dimensão administrativo-burocrática é cumprida cabalmente, mas existem algumas lacunas na interpretação e no desenvolvimento da função de supervisores (algum desconhecimento do conceito de supervisão como preconizamos, problemas organizacionais nas escolas, formação, satisfação profissional, entre outros) como se pode verificar nos capítulos “Profissionalidade” e “Resultados” [O-b)].

Verificámos, ainda, considerando os pressupostos teóricos atuais sobre supervisão, se os professores que exercem os cargos de coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma deverão ser considerados supervisores, com formação em supervisão com base nas funções desempenhadas. Pela análise dos normativos legais constatámos que os detentores desses cargos são considerados supervisores, mas na sua grande maioria não possuem formação em supervisão, como se depreende das respostas na análise dos inquéritos por entrevista, também estes não privilegiam o trabalho colaborativo, reflexão, partilha, preocupação com o outro, troca de experiências, desenvolvimento profissional, entre outros com vista ao sucesso dos alunos. Comprovámos que prevalece a noção de supervisão ligada à visão de inspeção, avaliação e controlo (Alarcão & Canha, 2013; Daresh, 2006; Gaspar, Seabra & Neves, 2012; M. J. Moreira, 2011) e não o conceito de supervisão que preconizamos tendo por base os autores referidos no quadro teórico (A. Afonso, 2010; Ainscow et al., 2001; Alarcão, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2009, 2014; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2003; P. Almeida et al., 2009; T. Almeida et al., 2009; Alonso, 1998; Andrade, 2010; Bahia, 2012; Baker-Malungu, 2010; Boavida & Ponte, 2011; Cadório & Veiga-Simão, 2012; Caldeira, 2015; Cosme, 2009; Day, 2001, 2004; Estrela, 2010; M. Estrela & Estrela, 2001; M. Fernandes, 2000; Fialho, 2016; Formosinho, 2002; Freire, 1996; Fullan & Hargreaves, 1992, 2001; Galvão et al., 2018; García, 2013; Gauthier, 2014; Ghedin,

2005; Glanz, 2003; Gómez, 1995; D. Gonçalves, 2009; J. A. Gonçalves, 2009; J. L. Gonçalves & D. Gonçalves, 2010; M. A. Guerra, 2006; Hargreaves, 1998, 2003; Herdeiro & Silva, 2008; Hopkins, 2005; Kolb, 1984; Leite & Pinto, 2016; J. Lima, 2002, 2012; J. Lopes & Siva, 2011; Lourenço, 2005; Maio et al., 2010; Marques, 2003; Martinho, 2007; M. A. Moreira & Vieira, 2011; Morgado, 2012; Nóvoa, 2009, 2013; Pérez, 2009; Perrenoud, 2000; Pimenta, 2005; Pinto, 2009; Reis, 2010, 2011; Ribeiro, 2000; Roldão, 2007, 2012; Sá-Chaves, 2000a, 2002, 2003; 2011, 2012; B. Santos, 2007; Schön, 1983, 1987, 1992, 1998; M. H. Silva, 2000; Sousa, 1990; Tavares, 2000; Veiga-Simão et al., 2009; Vieira, 2009, 2017; Vilas-Boas, 2012; Wenger, 2006). [O-c]

Com a intenção de conhecer a perceção dos professores que desempenham cargos de gestão intermédia relativamente ao estabelecido para o exercício desses cargos, verificámos, através dos resultados dos inquéritos por entrevista, que a maioria entende estar a cumprir com qualidade e eficácia as suas funções, especificadas quer na legislação, quer no regulamento interno. Contudo, através das suas respostas, inferimos que nas suas práticas diárias não incluem trabalho colaborativo, reflexão partilhada, não constituem redes de partilha, não promovem investigação, ou seja, não cumprem os normativos legais porque não incluem a função de supervisores. Reconhece-se a existência de trabalho e empenho dos respondentes embora maioritariamente dirigido à dimensão burocrática, que por força das solicitações se impõe em detrimento de práticas mais adequadas à atualidade, como preparar alunos do século XXI. Percebe-se que há esforço para um bom exercício do cargo, mas que acaba por não se focar no que é mais importante: a melhoria das práticas pedagógicas (Conceição & Sousa, 2012; Crahay, 2002; Damásio, 2000, 2017; Day, 2001; C. Ferreira, 2013; Gauthier, 2014; D. Gonçalves, 2009; Goodwin, 2010; Hanushek, 2002; Hanushek & Woessmann, 2010; Hattie, 2003, 2009, 2012; J. Lopes & Silva 2011; Marzano, 2003; Nias, 2001; Nieto, 2005; Perrenoud, 2000; Taylor et al., 2010; Terroso, 2006; The Learning Curve, 2012). [O-d]

No que concerne ao exercício supervisoivo, constatámos que os diretores entrevistados conhecem o conceito de supervisão tal como o defendemos, mas o mesmo não acontece com a gestão intermédia, o que nos leva a questionar, porque é que o diretor (S. Almeida, 2012; Hargreaves et al., 2001; Fullan, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001; Soares & Carvalho, 2015) não o implementou na sua organização (com vista à melhoria das práticas e da sua missão: o sucesso dos alunos (Aguerrondo, 1996; Alarcão, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Caldeira & Sampaio, 2011; Cosme, 2018; C. Ferreira, 2013; Formosinho & Machado, 2000; Fullan, 2008; D. Gonçalves, 2009; Hargreaves et al., 2001; Harris, 2002; Hattie, 2003, 2009; Hopkins, 2002; Leite, 1999, 2000; J. Lopes & Silva, 2011; Machado & Escola, 2014; Monseur & Lafontaine, 2009; Nóvoa, 2003, 2009; OCDE, 2016; Reis, 2013; Rodrigues, 2010; Roldão,

2000; Roth & Lee, 2004; R. Santiago, 2000; P. Santiago et al., 2012; B. Santos, 2007; Tucker & Sronge, 2007; Vieira, 2017). Com efeito, verificámos que os coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma/ciclo e diretores de turma inquiridos, embora constituam uma mais-valia para a organização escolar, não desenvolvem a reflexão conjunta das práticas com o objetivo da diferenciação pedagógica na sala de aula. Ao não aplicar o conceito de supervisão tal como o defendemos no quadro teórico, não exploram todo o potencial do cargo. Prevalece o “habitual”, o trabalho de rotina, em professores isolados nas suas práticas (Alarcão, 1996, 2005; Alarcão & Tavares, 2003; Braz, 2009, Day & Sachs, 2004; Espírito-Santo, 2009; Fialho, 2016; Fullan & Hargreaves, 2001; García, 2013; Hargreaves, 1994, 1998, 2003; Hargreaves & Shirley, 2009; Herdeiro & Silva, 2008; Leite & Pinto, 2016; Roldão, 2000). Averiguámos, por exemplo, que nos conselhos de turma não se faz articulação curricular nem o aproveitamento do PTT para a adequação e diferenciação das práticas à turma e aos alunos, para que haja mudança de práticas é necessário querer mudar, começando por nós próprios (Alarcão, 2003; Carapeto & Fonseca, 2006; Chiavenato, 2000, 2004a, 2004b; Costa, 2000, Covey, 2017; Damásio, 2000, 2017; Day, 2001; Elbaz, 1988; Estevão, 2000; Fullan, 2003; Glantz, 2003; J. L. Gonçalves & D. Gonçalves, 2010; Hughes & Kritsonis, 2006; Medina, 1998; Morgado, 2005; Nóvoa, 1990, 1991; Palma & Lopes, 2012; Palomar & García, 2010; Piaget, 1990; Rodrigues, 2010; Sá-Chaves, 2000a, 2003; Sampaio, 2011; Sergiovanni, 2004; Sousa, 1990), envolver-se na mudança, sabendo que é difícil, pois necessita de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003; Conceição & Sousa, 2012; Costa, 2000, 2012; Covey, 2017; García, 2013; M. A. Guerra, 2006, 2010; Hargreaves, 1998; M. J. Moreira, 2011; Nóvoa, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Rego & Cunha, 2003; Sá-Chaves & Amaral, 2000) e aceitar a mudança (Boavida & Ponte, 2011, Bolívar, 2003; Canário, 1996; Carvalho, 2012; Caseiro, 2006; M. Estrela, 2001; F. Ferreira & Flores, 2012; Fullan, 2002; L. Lima, 1996; A. Lopes, 2001; Nóvoa, 1988; Perrenoud, 1999, 2002b; Sá-Chaves 2000a; R. Santiago et al., 1997; Oliveira, 2010; Ruivo et al., 2008). Nos outros conselhos também não se privilegia tempo para trabalho colaborativo com vista à melhoria das práticas, ocupando-se o tempo com trocas de informação relacionadas com conteúdos e atividades [O-e].

Quanto à influência do desempenho dos cargos de gestão intermédia na organização escola e nas práticas letivas, verificámos, através das respostas ao inquérito por entrevista, que o desempenho destes cargos influencia significativamente as organizações escola (Alarcão, 2001; Boavista & Sousa, 2013; Bolívar, 2003, Martinho, 2015; Roldão, 2003; Salgueiro, 2012; Trigo & Costa, 2008; Vicente, 2004; Vilas-Boas, 2012, Zenhas, 2006). em estudo, mas, concomitantemente, constatámos que quase não tem impacto nas práticas letivas, não estando nós perante uma organização aprendente (Alarcão, 2001, 2002; Alarcão

& Tavares, 2003; Cadório & Veiga-Simão, 2012; Choupina, 2012; Hargreaves, 1998, 2003; Perrenoud, 2001, 2002a; Pimenta, 2005; Sá-Chaves, 2002, 2003; L. Santos, 2000; Schön, 1998). [O-f]]

Os professores entrevistados consideraram que o atual sistema de avaliação de desempenho docente não é credível nem fiável, não reconhece o mérito (uma das principais funções), levando à desmotivação (P. Alves, 2010; Dias & Ribeiro, 2015; DuFour & Mattos, 2013; Esteve, 1992; D. Fernandes, 2008; Gartner, 2010; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; J. Lopes & Silva, 2011; Marchão, 2011; Nias, 2001, OCDE, 2009, 2012; Ruivo et al., 2008; Sánchez & García, 1997; Silva et al., 2014; Scott et al., 1999; Terroso, 2006; Trigo-Santos, 1996; Weathers, 2009; Wu & Short, 1996) e a maioria entende que não tem interferência nas práticas letivas [O-g)].

A globalidade dos professores inquiridos considera a formação contínua (Alarcão, 1996, 2001, 2002, 2009; Barroso & Canário, 1999; Day, 2001; M. Estrela, 2003; Estrela et al., 2007; García, 2013; F. Gonçalves, 2006; IESE, 2005; Nóvoa, 1991; Pacheco, 1996; Ponte, 1998; Portugal, 1992) muito importante, mas declararam que a oferta não é a adequada às necessidades, razão pela qual a sua influência nas práticas letivas não é significativa [O-h)].

No que respeita à capacidade de as escolas darem resposta às mudanças que a sociedade atual lhes impõe, os professores entrevistados, na sua maioria, referiram que as escolas não estão aptas a dar a resposta necessária às mudanças exigidas pela sociedade, o que deixa transparecer que o desenvolvimento profissional, tal como preconizado no quadro teórico (Alarcão & Canha, 2013; Daresh, 2006; Gaspar et al., 2012; M. J. Moreira, 2011) e não o conceito de supervisão que preconizamos tendo por base os autores referidos no quadro teórico (Alarcão, 2002, 2005, 2009; Alonso, 2003; Antunes & Sá, 2010; Cadório & Veiga-Simão, 2012; Canário, 2007; Choupina, 2012; Coombs et al., 1971; Comissão Europeia, 2015a, 2015b; Damiani, 2008; Day, 2001, 2005, 2007; DuFour, 2014; Espírito-Santo, 2009; M. Estrela, 2010; F. Ferreira & Flores, 2012; Formosinho, 2002; Forte, 2005; Fullan, 2002; Fullan & Hargreaves, 1992, 2001; García, 2009, 2013; Gartner, 2010; D. Gonçalves & Nogueira, 2014; J. A. Gonçalves, 2000; L. Gonçalves et al., 2014; Guskey & Yoon, 2009; Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fink, 2007; J. Lima, 2002; J. Lopes & Silva, 2011; Lourenço, 2005; Monteiro, 2005; Morgado, 2012; NCLE, 2013; Nóvoa, 1992, 2009, 2013; OCDE, 2009, 2012; Oliveira, 2010, Pinheiro, 2005; Pinto, 2009; Ponte, 1998; Raya et al., 2007; Ribeiro, 2000; Roldão, 2000; Sá-Chaves, 2000a, 2012; R. Santiago et al., 1997; B. Santos, 2007; Sapina, 2008; Stenhouse, 1975; Tavares, 1997; Tracy, 2002; Vega, 2013; Vilas-Boas, 2012), ainda não é uma realidade nestas escolas, pois se o fosse encontrariam no seu seio, resposta adequadas as mudanças exigidas pela sociedade. Parece-nos que nestas escolas existe ainda um espinhoso e sinuoso caminho a percorrer com vista à melhoria de uma formação

holística do aluno/cidadão, fazendo da sua organização escola uma organização aprendente uma efetiva comunidade de aprendizagem profissional (Bolívar, 1997; Carvalho, 2017; Dias & Ribeiro, 2015; DuFour, 2004; DuFour & DuFour, 2003; DuFour & Mattos, 2013; Escola, 2005; M. Fernandes, 2000; Gartner, 2010; Gregory & Kuzmich, 2007; Hiatt-Michael, 2001; Hughes & Kristsonis, 2006; Johnson & Altland, 2004; Leite, 2001, 2003; J. Lopes & Silva; Morais et al., 2014; Palomar & García, 2010; Roberts & Pruitt, 2010; Senge, 1992; Tavares, 1996; Vega, 2013). [O-i)]

Concluimos que nas escolas em estudo que supervisão, formação, avaliação de desempenho e gestão intermédia interferem nas práticas letivas, mas não levam à melhoria das práticas pedagógicas, como defendemos. Numa escola que se quer aprendente e com capacidade de formar alunos que a sociedade atual exige é necessário aplicar de uma forma consciente e constante os hábitos adquiridos na aplicação do conceito de supervisão defendido neste estudo: reflexão, trabalho colaborativo, ambiente positivo, formação, avaliação, liderança, desenvolvimento profissional. Constatámos que a falta de conhecimento da noção de supervisão da maioria dos entrevistados não lhes permitiu aplicá-la e que os “muito poucos” que a conheciam não tinham condições para, isoladamente, serem “motores” eficazes na sua implementação. Apurámos que o cumprimento dos aspetos burocráticos se sobrepôs a necessidade de refletir sobre como atingir o sucesso

Acreditamos que a gestão intermédia pela sua posição charneira nas escolas, são agentes fundamentais para a aplicação do conceito de supervisão detém a capacidade de envolver todo o corpo docente e por consequência a comunidade educativa, a todos envolvendo e a todos comprometendo.

Concluimos afirmando que se o conceito de supervisão como explicitado no quadro teórico fizesse parte do quotidiano dos professores teríamos uma escola que responderia às expectativas que a sociedade lhe impõe.

6.2 Limitações do estudo

Este estudo empírico apresenta algumas limitações relacionadas com a natureza da investigação e aspetos de operacionalização das técnicas de recolha e tratamento de dados e a impossibilidade de generalizar os resultados, uma vez que não permite afirmar que os resultados obtidos são partilhados por docentes não envolvidos nesta investigação. O estudo circunscreve-se a quatro agrupamentos e uma escola não agrupada, do distrito de Coimbra, e a um grupo restrito de docentes. Assim, a interpretação dos resultados insere-se neste contexto, assumindo-se como um contributo para uma compreensão aprofundada da

problemática em estudo permitindo identificar certas regularidades que podem ser utilizadas noutras análises, em outros contextos.

Relativamente às técnicas de tratamento de dados, salientamos a subjetividade inerente a qualquer processo de análise de conteúdo e respetivo processo de categorização. No entanto, não podemos deixar de salientar que a aturada análise dos resultados e o cuidadoso cruzamento das respostas nos garantem a fiabilidade dos mesmos e, simultaneamente, atenuaram as limitações mencionadas.

6.3 Sugestões para futuras investigações

Uma tese de doutoramento deve perspetivar sugestões para outras investigações, uma vez que ao longo do percurso investigativo emergem diferentes questões que, no âmbito do contexto e da natureza do estudo empírico, ficam em aberto e contribuir para assegurar o desenvolvimento e a satisfação profissional bem como possibilitar a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Hoje, sentimos que este estudo poderia ter sido enriquecido com a análise, em contexto real, do desempenho dos docentes que exercem os cargos de gestão intermédia em estudo.

Importa salientar que qualquer investigação pode ser entendida como um subsídio para outras. Seria importante fazer um cruzamento das várias investigações já efetuadas para verificar se os resultados se aproximam ou distanciam de modo a chegar-se a uma conclusão de âmbito mais alargado. Seria também interessante verificar a aproximação ou o afastamento do que a literatura refere sobre o tema em questão.

Nesta perspetiva, consideramos ainda pertinente partilhar as questões que, de uma forma mais relevante, emergiram ao longo do estudo:

- Em que medida os resultados obtidos neste estudo empírico traduzem a realidade a nível nacional?
- Face às necessidades reais das escolas, que modelos de formação deverão ser promovidos, de modo a melhorar a qualidade do desempenho dos professores que exercem cargos de coordenador de departamento, coordenador de diretores de turma/ciclo e diretor de turma?
- Que perceção tem a Inspeção Geral da Educação e Ciência relativamente ao problema em estudo?

- Não seria uma mais-valia envolver os alunos num estudo semelhante para verificar as coincidências entre as perceções dos professores e as dos alunos no que respeita às práticas?

- Não deveria ser contemplada nos normativos legais a obrigatoriedade dos professores que desempenham cargos de gestão intermédia terem alguma formação em supervisão, mesmo que fosse após a eleição/nomeação?

- Considerando o sistema de avaliação de desempenho docente, não deveria este ser revisto de modo a promover eficazmente a promoção de práticas conducentes a um sucesso efetivo?

Pretende-se, pois, que este estudo contribua para:

- uma valorização profissional da autora;
- um reforço de competências e aquisição de saberes;
- a promoção de uma atitude questionante/reflexiva e questionadora nos professores participantes no estudo e nas suas comunidades escolares;
- um melhor conhecimento da realidade, que levará a uma renovada intervenção pedagógica, mais consciente, crítica e reflexiva e consequentes ganhos por parte dos alunos e das comunidades escolares;
- servir de base/complemento a outras investigações.

“Andreas Schleicher, diretor de Educação e Competências da OCDE e Susan Hopgood, presidente da Internacional Educação (IE), defenderam a ideia de que o sucesso educativo só é possível com professores profissionalmente valorizados e realizados.”

O International Summit on Teaching Profession 2018,

Lisboa, 22 de março

Bibliografia¹

- Abelha, M. (2005). *Cultura docente ao nível do departamento curricular das ciências: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1020/1/2009000681.pdf>
- Afonso, A. (2010). *Opiniões de coordenadores de departamentos curriculares sobre a sua acção no exercício das funções de supervisão: Estudo exploratório de caso*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguerrondo, I. (1996). *Enseñar o le ofício de aprender: Organización escolar y desarrollo profesional*. Santa Fé: HomoSapiens Ediciones.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *A escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.

¹ Até à data da entrega deste trabalho, todos os URL disponibilizados se encontravam ativos.

- Alarcão, I. (2014). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, P., Lameiras, J., & Henriques, M. (2009). A aprendizagem experiencial. In L. X. Carvalho (Coord.), *A urgência de educar para os valores: Um contributo para a literacia social* (pp. 65-85). Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/51593966/3/A-APRENDIZAGEM-EXPERIENCIAL>
- Almeida, S. (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). Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/2889>
- Almeida, T., Flores, M., Forte, A., Morgado, J., & Veiga-Simão, A. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/ formação* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>
- Alonso, M. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: Contexto, concepções e práticas. *Revista Elo – A formação de professores*, 167-185.
- Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola: Um guia para os pais*. Porto: Edições Asa.
- Alves, P. (2010). *Satisfação/ insatisfação no trabalho dos professores do 1º ciclo do ensino básico: Estudo do concelho de Caldas da Rainha* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1566/1/Satisfa%C3%A7%C3%A3o_Insatisfa%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista de Enfermagem Referência*, 5, 53-63.

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). Informação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. (2010). Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 73-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bahia, S. (2009). Especificidade da formação de professores de artes e humanidades. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 101-112.
- Baker-Malungu, L. (2010). *Efficacy of a professional development training program in Macao to assist non-native English teachers foster learning motivation in EFL classrooms* (Tese de doutoramento, Universidade de Durham). Disponível em http://etheses.dur.ac.uk/435/1/EdD_L%5B1%5D.B._Malungu_05-29-10.pdf?DDD29+
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas: Das expectativas à realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: Potencialidades y problemas (D. Pérez, Trad.). *Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). Atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *A educação em valores: O que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha?* (pp. 123-170). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Braz, J. (2009). *Articulação curricular como problema da gestão escolar: Estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola básica 2/3 com ensino secundário da Lezíria do Tejo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B., Reveles, J., & Kelly, G. (2005). Scientific literacy and discursive identity: A theoretical framework for understanding science learning. *Science Education*, 89, 779-802.
- Burant, S. (2009). *The relationship of instructional supervision and professional learning communities as catalysts for authentic professional growth: A study of one school division* (Dissertação de mestrado, Universidade de Saskatchewan). Disponível em https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-09202009-165813/Burant_Thesis_FINAL_August_2009.pdf
- Cadório, L., & Veiga-Simão, A. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de Português: Um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. In M. Flores & F. Ferreira (Orgs.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspetivas* (pp. 59-95). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Caldeira, J. (2015). *Guidelines para a elaboração do plano estratégico: Boas práticas no setor público*. Lisboa: Estratégia Elementar.
- Canário, R. (1996). A escola, o local e a construção de redes de inovação. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 59-76). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: Comunicações do Congresso da Presidência*

- Portuguesa do Conselho da União Europeia* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração pública: Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (2011). Participação na decisão: Uma prática a serviço da escola democrática. *Práxis Educacional*, 7(10), 85-106. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/603/582>
- Carvalho, M. (2012). A organização escolar: Monorracionalidade ou multirracionalidade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(3), 683-699.
- Carvalho, M. (2017). *A decisão na escola: Um jogo de racionalidades*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Casanova, M. P. (2001). Supervisão pedagógica: Função do orientador de estágio na escola. In R. Carneiro (Ed.), *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospetiva* (pp. 4-8). Lisboa: Ministério da Educação.
- Caseiro, M. A. (2006). A desmotivação dos professores. *Itinerários: Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas*, 2(3), 187-188.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas Portuguesas: O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: Teoria, processo e prática* (2ª ed.). São Paulo: Edição Makron books.
- Chiavenato, I. (2004a). *Administração nos novos tempos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2004b). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Campus.
- Choupina, E. (2012). *Desenvolvimento profissional docente em comunidades de prática: Estudo de caso da comunidade EVTec* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança). Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7622/1/TESE%20ELISABETE%20final.pdf>
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Comissão Europeia (2015a). *Política educativa: Uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar*. Disponível em https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/policy_rec_portuguese_final.pdf
- Comissão Europeia (2015b). *Política educativa: Estruturar perspectivas de carreira no ensino*. Disponível em http://www.sintrase.pt/uploads/1/1/7/5/11754537/perspetivas_carreira_ensino.pdf
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Coombs, P. H., Prosser, R., & Manzoor, A. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Education Development.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Edição: Livpsic.
- Cosme, A. (2018, março). *Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva*. Ação de formação da Direção Geral de Educação realizada na escola Básica e Secundária do Cerco, Porto.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2012). O projeto da escola: Uma leitura através da imagem da hipocrisia. *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica*, 31, 24-26.
- Covey, S. (2017). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. Lisboa: Gradiva.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1800-1990* (2ª ed.). New York: Teachers College Press.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas: A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damiani, M. (2008) Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educare*, 31, 213-230.

- Daresh, J. (2006). *Leading and supervising instruction*. Califórnia: SAGE Publications.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeias* (pp. 30-39). Universidade do Minho, Cadernos CIED.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day & S. Sachs (Orgs.), *International handbook on the continuing of teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dias, P., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2003). *Creating professional learning communities*. Saskatoon, SK: Conference Manual.
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2014). Harnessing the power of PLCs. *Educational Leadership*, 71(8), 30-35.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In L. M. Villar-Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 87-95). Murcia: Marfil.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2ª ed.) (P. Manzano, Trad.). Colección Pedagogía Manuales. Madrid: Ediciones Morata.

- Escola, J. (2005). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento. *Livro de atas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Educação*, 343-358. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3174/2942>
- Espírito-Santo, J. (2009). Formação de professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 87-99.
- Estevão, C. (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal: O estado da investigação. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 309-319). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. (2001). Questão de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Estrela, M. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Org.), *Formação continuada e gestão da educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projeto IRA: Origem e evolução de um projeto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA: Investigação, reflexão, ação e formação de professores – Estudos de caso* (pp. 13- 27). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estudos Horizonte (2013). *Formulação de políticas públicas no Horizonte 2013*. Disponível em www.observatorio.pt/download.php?id=127
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf
- Fernandes, M. (1998). A opção da supervisão diante da ambivalência. In C. A. Silva Jr. & M. Rangel (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 111-122). São Paulo: Papyrus Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, C. (2013). Contributos para uma avaliação reguladora da aprendizagem. *EDUSER – Revista de Educação*, 5(2), 18-34.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F., & Flores, M. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: Contributos para uma conceção democrática emancipatória. In M. Flores & F. Ferreira (Orgs.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspetivas* (pp. 201-248). Practicum: Coleção de Ciências da Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Reforma e mudanças nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado (Eds.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Forte, A. M. (2005). *Formação contínua: Contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores de 1.º CEB* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5544/1/Tese%20de%20Mestrado%20de%20Ana%20Forte1.pdf>
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Frase, L., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76, 37-43.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições Asa.

- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. (J. A. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Galvão, C., Ponte, J., & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão & J. P. da Ponte (Orgs.), *Práticas de formação Inicial de professores: Participantes e dinâmicas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (pp. 25-46).
- García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- García, C. (2013). *Formação de professores: Para uma mudança educativa* (I. Narciso, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Gartner, S. (2010). *The importance of professional learning communities to improve classroom instruction* (Parte de dissertação de mestrado, Martin Luther College). Disponível em <https://mlc-wels.edu/library/wp-content/uploads/sites/14/2015/12/LitReview-SGartner-2010.pdf>.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3632>
- Gauthier, C. (2014). *Fator professor, ensino explícito e formação dos professores*. Artigo apresentado no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Ceara, Brasil. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (3ª ed., pp. 129-150). São Paulo: Cortez.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança: Um guia para educadores e professores*. Porto: Edições Asa.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Gómez, A. (1995). Compreender y transformar la enseñanza. In J. Gimeno & A. P. Gómez (Orgs.), *La función y formación del professor/a para la comprensión: Diferentes perspectivas* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Gonçalves, D. (2009). *Conceito de educação e a sua problematidade*. Disponível em https://issuu.com/danielag./docs/form_sessao_1
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. (2014). O (e)portfolio no desenvolvimento profissional dos professores: Experiência no contexto da didática da matemática na educação pré-escolar. *Livro de atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1354-1361. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2363/1/O%20%28e%29Portfolio%20no%20Desenvolvimento%20Profissional%20de%20Professores.pdf>
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo: Uma carreira em análise* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, J. L. & Gonçalves, D. (2010). L'expérience comme problématisation dans la supervision éducative. In M. Fabre, A. D. Carvalho, & Y. Lhoste (Eds.), *Expérience et problématisation en éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques* (pp. 239-251). Porto: Afrontamento.
- Gonçalves, L., Silva, H., & Lopes, J. (2014). Motivação e expectativas sobre a pertença a uma comunidade de aprendizagem profissional: A opinião dos professores. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 2239-2251). Disponível em <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *The Effective Educator*, 68(4), 79-80.
- Gregory, G., & Kuzmich, L. (2007). *Teacher teams that get results: 61 strategies for sustaining and renewing professional learning communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais: Príncipia.
- Guerra, M. A. (2000). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Guskey, T., & Yoon, K. (2009). What works in professional development? The leading edge/professional learning. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In I. Lance & E. Williams (Eds.). *Teacher quality* (pp. 1-12). Stanford: Hoover Institution Press.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). Education and economic growth. In D. Brewer & P. McEwan (Eds.), *Economics of education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin, Sage.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (S. Araújo, Trad.) (pp. 133-223). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Artigo apresentado no Building Teacher Quality: What does the research tell us. ACER Research Conference Melbourne, Australia. Disponível em https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: Uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Livro de atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Hiatt-Michael, D. (2001). School as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11, 93-112.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all: A handbook of staff development*. London: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2005). *School Improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Houston, R., & Howsam, R. (1972). *Competency-based teacher education*. Chicago: Science Research Associates.
- Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2006). A national perspective: An exploration of professional learning communities and the impact on school improvement efforts. *Doctoral Forum*, 1(1), 1-12. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491997.pdf>
- Instituto de Estudos Sociais e Económicos (2005). *Estudo de avaliação da eficácia formativa no âmbito da ação 5.1: Formação contínua especializada nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação – PRODEP III.
- Jesus, S. N. (1993). A motivação dos professores: Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional. *Jornal de Psicologia*, 11, 27-30.
- Jesus, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.
- Johnson, C. D., & Altland, V. (2004). No teacher left behind: The development of a professional collaboration. *Literacy Teaching and Learning*, 8(2), 63-82.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School.
- Kaufman, J. W. (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da American Educational Research association, New Orleans.

- Keeney, S., Hasson, F. & McKenna, H. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38, 195-200.
- Ketеле, J., & Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Leite, C. (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, 20-26.
- Leite, C. (2000). Um olhar sobre a reorganização curricular do ensino básico. *A Página da Educação*, 92, 7. Disponível em: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8058/Doc/P%C3%A1gina_8058.pdf
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In A. Canen & A. F. Moreira (Eds.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 45-64). Campinas: Papirus Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos para quê?* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2012). Comunidades profissionais nas escolas: O que são e o que não são. In M. Flores & F. Ferreira (Orgs), *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas*. Practicum: Coleção de Ciências da Educação (pp. 173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lima, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma mudança. In B. P. Campos (Org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 41-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições Asa.

- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, C. (2005). Estudos práticos de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e de aprendizagem. In M. C. Roldão (Coord.), *Profissão de professor e gestão de currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?* (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Machado, N., & Escola, J. (2014). *O uso das TIC em educação musical no 2º ciclo do ensino básico nos distritos de Vila Real e Bragança*. In J. Escola, M. Raposo-Rivas, A. P. Aires, & M^a. E. Martínez-Figueira (Coords.), *Rumo à inclusão educacional e integração das TIC na sala de aula* (pp. 221-252). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e competências do supervisor. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(1), 37-51.
- Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* PROFFORMA, 3. Disponível em http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_06_03.pdf
- Marques, R. (2003). *Como motivar professores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Martinho, A. (2015). *O funcionamento de conselhos de turma: Conceptualizações e práticas de professores de escolas* (Tese de doutoramento, Universidade de Évora). Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17363/4/Cap%C3%ADtulos.pdf>
- Martinho, M. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: Um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research in action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medina, A. (1998). Supervisor escolar: Parceiro político-pedagógico do professor. In C. Silva & M. Rangel (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 9-35). São Paulo: Papyrus Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*, 2(2), 49-65. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Monseur C., & Lafontaine D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs: Quel impact sur l'efficacité et l'équité? In V. Dupriez & X. Dumay (Coord.), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre* (pp. 141-163). Bruxelles: De Boeck.

- Monteiro, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente* (A. Silva, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, T., Gonçalves, L., Guedes, P., & Sampaio, R. (2014). A comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: 'O professor faz a diferença' na Escola S/3 S. Pedro de Vila Real. In C. A. Ferreira, A. M. Bastos, & H. Campos (Eds.), *Práticas educativas: Teorização e formas de intervenção* (pp. 24-40). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Moreira, M. J. (2011). *A escola de hoje e a formação inicial de professores de Português* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48578051.pdf>
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto.
- National Center for Literacy Education (2013). *Remodeling literacy learning: Making room for what works*. Disponível em https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/17664/ncle_report_final.pdf?x-r=pcfile_d
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI* (pp.143-182). Porto: Edições Iset.
- Nieto, S. (2005). *Schools for a new majority: The role of teacher education in hard times*. The New Educator.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: Relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf

- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Comunicação apresentada no Encontro do Sindicato dos Professores de São Paulo, Brasil. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores* [Vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=quRhSRo_Sal&feature=youtu.be
- Nóvoa, A. (2013). Para uma escola centrada na aprendizagem [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=32mxo9hftG0&feature=youtu.be>
- Nóvoa, A. (2016). Nada substituí um bom professor! [vídeo]. Disponível em: <https://www.spn.pt/Artigo/nada-substitui-um-bom-professor>
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, M. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2010). *“O meu baú profissional”: Construção do pensamento curricular e profissional de uma educadora* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13713/1/Mariana%20Moura%20Pinto%20de%20Oliveira.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Disponível em http://www.oecd-ilibrary.org/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_9789264174559-en
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Disponível em

- https://read.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en#page1
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Palma, P., & Lopes, M. (2012). *Paixão e talento no trabalho*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Palomar, J., & García, R. (2010). *Comunidades de aprendizagem: Un proyecto de transformación social y educativa*. Disponível em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268696080.pdf
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A., & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez, B. F. J. (2009). *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 7-26. doi: 10.1590/S0100-15741999000300001
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pimenta, S. (2005). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (3ª ed., pp. 17-52). São Paulo: Cortez.

- Pinheiro, F. (2005). *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia: O coordenador de ciclo e o diretor de turma* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1368>
- Pinto, C. (2009). O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: Para muito além do mar... Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In M. Damiani, T. Porto, & E. Sclimmer (Orgs.), *Trabalho colaborativo* (pp. 153-164). Brasília: Liber.
- Ponte, J. (1994). Desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Revista Educação e Matemática (APM)*, 31, 9-12 e 20.
- Ponte, J. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In Livro de atas do Profmat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Rego, A., & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança: Mudança - Resultados - Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Disponível no website do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Reis, P. (2013). Da discussão à ação sócio-política sobre controversias sócio-científicas: uma questão de cidadania. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 3(1), 1-10.
- Ribeiro, D. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles* (E. Duchesne, Trad.). Québec: Chenelière Éducation.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2012). A formação como projeto: Do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In F. Rebole, L. Teixeira, & M. A. Perrelli (Orgs.), *Docência em questão- discutindo o trabalho e formação*. Brasil: Mercado das Letras.
- Roth, W. & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88, 263-291.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser professor: Satisfação profissional e papel das organizações de docentes (um estudo nacional)*. Disponível em http://www.ensino.eu/media/5541/Ser_professor_satisfacao_profissional.pdf
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Conceções e práticas: Conferência de abertura da semana pedagógica das licenciaturas em ensino*. Aveiro: Tipave, Indústria Gráfica de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de professores: Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: UA Editorial.

- Sá-Chaves, I. (2012). Supervisão: Entrevista a especialistas na área científica da supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. *Indagatio Didactica*, 4(2), 4-39.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-95). Porto: Porto Editora.
- Salgueiro, M. (2012). *Importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11580/1/Tese%20Mestrado%20AOE%20capa.pdf>
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Sánchez, A. M., & García, J. L. (1997). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/50077921.pdf>
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25- 41). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R., Alarcão, I., & Oliveira, L. (1997). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos na formação de adultos: A propósito do modelo de M. Lesne* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Santos, L. (2000). Capítulo II: *A cultura profissional e o trabalho dos professores: Socialização profissional*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>
- Sapina, C. (2008). *Contributos da formação contínua para a motivação docente* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/809/1/16445_tese_de_mestrado_fpce.pdf
- Schön, D. (1983). *The reflective: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287-308.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. (2004). *Mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios* (Dissertação de mestrado não publicada). ISPA, Lisboa.
- Silva, M. H. (2000). *Formação reflexiva de professores: Um estudo com professores estagiários de Biologia/Geologia* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Silva, A. P., Machado, M. C., & Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 41-66.
- Silvestre, M., Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento científico: Um olhar reflexivo e meta-avaliativo sobre o guião de entrevista. *Rev. Comunicação e Informação*, 17(2), 119-138.
- Soares, T., & Carvalho, M. (2015). Racionalidades e representações na eleição do diretor da escola pública portuguesa. *Revista Lusófona*, 30, 123-138.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à gestão: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stones, E. (1979). *Psychopedagogy*. London: Methuen.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 60-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora.
- Taylor, J., Roehrig, A., Soden, B., Connor, C., & Schatschneider, C. (2010). Teacher quality moderators the genetic effects on early reading. *Science*, 328, 512-514.
- Terroso, M. G. (2006). *Formação contínua de professores, satisfação profissional e práticas educativas: Que relação?* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense). Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/48/2/TME%20314.pdf>
- The Learning Curve (2012). *Lessons in country performance in education – relatório*. Londres: Economist Intelligence Unit. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/The%20Learning%20Curve,%20Lessons%20in%20Country%20Performance%20Education,%202012%20Report.pdf>
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens (S. Araújo, Trad.). In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direcção dos valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561-582.
- Trigo-Santos, F. (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tucker, P., & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vega, V. (2013, janeiro 3). *Teacher development research review: Keys to educator success*. Disponível em <http://www.edutopia.org/teacher-development-research-keys-success>.
- Veiga-Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Silva, M. L. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.

- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F. (2017, abril). *Supervisão e inovação: Caminhos de (trans)formação na escola*. Conferência realizada no Congresso Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Vilas-Boas, N. (2012). *O coordenador de departamento curricular: Modelo de liderança e atuação política* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança). Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7940/1/CDC_vers%C3%A3o_final_dezembro_noelia.pdf
- Weathers, S. R. (2009). *A study to identify the components of professional learning communities that correlate with teacher efficacy, satisfaction, and morale* (Parte de tese de doutoramento, Universidade de Georgia Southern). Disponível em <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1313&context=etd>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad* (2ª ed.) (G. S. Barberán, Trad). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Disponível em https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teachers job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 85-89.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.) (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola – família*. Porto. Porto Editora.

Legislação

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Diário da República n.º 7/2008, Série I.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. Diário da República n.º 120/2010, Série I.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, Série I.
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Lisboa:
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro. Diário da República n.º 259/1992, 1º Suplemento,
Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 1/1998 de 2 de janeiro. Diário da República n.º 1/1998, Série I-A. Lisboa:
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14/2007, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29/2014, Série I. Lisboa:
Ministério da Educação.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. Diário da República n.º 206/2010, Série II. Lisboa:
Ministério da Educação - Gabinete da Ministra.

Despacho n.º 4848/97 de 30 de julho. Diário da República n.º 174/1997, Série II. Lisboa:
Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação.

Despacho n.º 9590/99 de 14 de maio. Diário da República n.º 112/1999, Série II. Lisboa:
Secretário de Estado da Educação e Inovação – Ministério da Educação.

Despacho-normativo n.º 13A/2012 de 5 de junho. Diário da República n.º 243/2012, Série I.

Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros – Secretaria-geral.

Lei nº46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria n.º 679/77 de 8 de novembro. Diário da República n.º 258/1977, Série I. Lisboa:

Ministério da Educação e Investigação Científica

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 24 de março. Diário da República n.º 70/2016, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Anexos