

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Amélia Perfeito Cabral

Relatório de atividade e desenvolvimento profissional destinado à
obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS
Outubro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em
Supervisão Pedagógica

Autor: **Maria Amélia Perfeito Cabral**

Orientador: Professor Doutor **José Reis Jorge**

Outubro de 2012

Imagine que se poderia tornar um melhor professor, só pelo facto de pertencer ao corpo docente de uma determinada escola – só por essa única razão.

Little, 1989

Resumo

Partindo da apresentação e análise de um percurso profissional, no decurso do qual várias foram as funções exercidas, focalizamo-nos nas funções supervisivas desempenhadas no quadro de um agrupamento que se assume como organização aprendente (Senge, 1990), norteado pelo seu próprio projeto educativo. Partindo de um conceito restrito de supervisão – a supervisão pedagógica – chegou-se a um conceito supervisivo mais alargado – o da supervisão escolar, educativa ou institucional.

É neste cenário conceptual que se reflete sobre o cargo de coordenador de departamento, sobre o seu desempenho, tendo como linhas orientadoras as funções concebidas e objetivadas, por Alarcão e Alarcão e Tavares, para o supervisor, no quadro de uma escola reflexiva.

Palavras-chave: supervisão escolar ou educativa, organização aprendente, organização qualificante, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal, aprendizagem organizacional, competências supervisivas, trabalho colaborativo.

Abstract

Based on the presentation and analysis of a professional career, throughout which several functions have been performed, we focus ourselves on the performed supervisory functions within a “school grouping” (agrupamento) which assumes itself as a learning organization (Senge, 1990), guided by its own educational project. Referring a restricted concept of supervision - pedagogical supervision - you came to a wider supervisory concept - the one of school, educational or institutional supervision.

It is in this conceptual scenario that we reflect about the role of department coordinator, about his/her performance, having as guidelines the functions conceived and objectified by Alarcão and Alarcão and Tavares for the supervisor, in the framework of a reflective school.

Key words: school or educational supervision, learning organization, qualifying organization, professional development, personal development, organizational learning, supervisory skills, collaborative work.

Índice

Introdução	8
1- Cargos, funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da supervisão pedagógica	10
1.1 Formação académica.....	10
1.2 Experiência profissional e formação	11
1.3 Cargos desempenhados	18
1.4 Funções de formadora	27
2- Enquadramento teórico	28
2.1 Conceitos e modelos de supervisão	28
2.1.1 Mudanças ecológicas do conceito de supervisão.....	32
2.1.2 A supervisão na Escola enquanto organização aprendente e qualificante.....	35
2.1.3 Supervisão e avaliação.....	38
2.2 Estruturas de supervisão - o gestor intermédio	39
2.2.1 Supervisor, que competências?	40
3- Coordenação, que supervisão?	45
3.1 Supervisão escolar ou educativa	45
3.2 Supervisão da instrução	70
4- Considerações finais	82
Referências bibliográficas	85
Referências legislativas	88

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, pretende refletir sobre a função supervisiva inerente ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Na primeira parte do trabalho tentamos dar visibilidade a um percurso profissional de vinte e seis anos, no decurso do qual vários foram os cargos desempenhados e as funções exercidas, referindo-se alguma da formação realizada, nomeadamente, no campo da supervisão, ainda que com uma forte ligação à avaliação de desempenho. Assumindo uma visão ecológica tentamos dar conta de um percurso condicionado, inevitavelmente, pelas alterações nos contextos, quer por via legislativa, quer na sequência da assunção de diferentes funções desempenhadas nas escolas por onde passámos.

Através do enquadramento teórico, a partir da revisão da literatura, apresentamos a evolução que o conceito de supervisão tem sofrido, delineando um perfil de supervisor à luz das novas competências que lhe são atribuídas por alguns autores. Partindo de um conceito restrito de supervisão – a supervisão pedagógica – chegamos a um conceito supervisivo mais alargado – o da supervisão escolar, educativa ou institucional.

É neste cenário conceptual que nos pensamos enquanto coordenadores de departamento, refletindo sobre o desempenho das funções atribuídas, tendo como linhas orientadoras as funções concebidas e clarificadas, de forma objetiva, por Alarcão (2000, 2002) e Alarcão e Tavares (2003), para o supervisor, no quadro de uma escola reflexiva.

Consideramos que trabalhamos num agrupamento que se assume como organização aprendente, norteado pelo seu próprio projeto educativo, capaz de atuar em situação, aprendendo a construir conhecimento sobre si mesmo, e por isso, em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, proporcionando condições de aprendizagem coletiva e individual aos seus membros,

constituindo-se, deste modo, como organização qualificante. É neste quadro de fundo que desempenhamos a função de supervisão.

O presente relatório encontra a sua razão de ser em dois aspetos que reputamos como complementares, por um lado, resulta de um percurso de desenvolvimento profissional e pessoal que não se esgotará aqui, por outro, tenta dar resposta ao preconizado na legislação, que aponta para a necessidade de uma formação específica aquando do desempenho de funções que impliquem uma atuação no campo da supervisão.

1- Cargos, funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da supervisão pedagógica

1.1 Formação académica

Licenciatura em História, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a classificação de quinze valores, concluída no ano letivo 1984/85.

Na década de 80 do século XX começavam, em Portugal, a criar-se as variantes do ramo educacional nas licenciaturas de letras, ministradas nas universidades de Lisboa, o que só passou a suceder a partir de 1986. Até então, quando aí se obtinha o grau de licenciado, o capital científico era o único que se transportava, nada tendo sido acrescentado que se prendesse com o ensino e a entrada numa escola na condição de professor. As questões pedagógico-didáticas colocavam-se aos recém-ingressados no sistema educativo sem que tivessem por trás um suporte teórico nessas áreas específicas, pelo que os modelos vivenciados enquanto estudantes, operando como modelos funcionais, eram marcantes e orientadores, propiciando uma formação no terreno. Nóvoa (1992a) refere os anos 70 como os da elaboração de políticas de educação para a formação inicial de professores, sendo os anos 80 os da preocupação com a sua profissionalização em serviço. Assim, só quem já estava no sistema seria objeto de tal atenção, o que não se aplicava aos que nele estavam a ingressar, apanhados na charneira da profissionalização em serviço e do recém-criado estágio integrado. A partir de meados dos anos 80, o sistema apresentava já dificuldade em absorver todos os recém-licenciados em determinadas áreas, razão pela qual, em 1991, veio a ser publicado o *Despacho 260/ME/91*, de 16 janeiro, especificamente dirigido aos docentes habilitados com licenciaturas em história e filosofia concluídas até final do ano letivo de 1985/86, data a partir da qual os planos curriculares daquelas licenciaturas passaram a incluir um ramo de ensino com estágio integrado, conferindo aos respetivos titulares habilitação profissional para a

docência e permitindo-lhes a aquisição da formação profissional. Deste modo, a profissionalização fazia-se frequentando em regime de voluntariado o *Curso de Qualificação em Ciências da Educação* na Universidade Aberta, de cujo currículo faziam parte as seguintes disciplinas: Didática Específica do Português (Língua); Didática Específica da História; Métodos e Técnicas da Educação; Psicologia Educacional e Comunicação Educacional. Curso que fizemos no ano letivo 1991/92, onde obtivemos a classificação profissional de 16,50, homologada a 20 de agosto de 1992 (DR, APÊNDICE N.º 124, II Série - N.º 192).

1.2 Experiência profissional e formação

Iniciámos a atividade docente em 1986, tendo passado à situação de profissionalizada no ano letivo 1992/93, e de docente do quadro de nomeação definitiva no ano letivo 1993/94.

Decorrente do estipulado na Constituição no seu artigo 73.º, foi criada a *Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro, aprovada pela Assembleia da República, em 1986, que estabeleceu as grandes metas para a educação e para a organização do Sistema Educativo Português, definindo o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais. O *Decreto-Lei n.º 286/89*, de 29 de agosto, viria a reformular o currículo para o ensino básico e secundário a partir do ano letivo de **1989/90**.

Foi com este articulado de fundo que iniciámos a atividade docente, tendo presente que o desenvolvimento do sistema educativo no decurso da década de 90 foi determinado pela citada Lei de Bases assim como pelo movimento da Reforma Educativa que se lhe seguiu, pelo que nos confrontámos com variadas mudanças e alterações curriculares, com todas as vicissitudes, incógnitas e demandas que essas situações acarretam, às quais tentamos dar resposta procurando a atualização, através de uma formação contínua, da reflexão, do conhecimento das premissas da mudança, do

envolvimento direto nessa mudança, buscando captar o seu espírito e acompanhar os tempos.

Esteve (1992) ao falar do “mal-estar docente”¹(1987), refere as transformações sociais, políticas, económicas e dos próprios sistemas educativos, acontecidas nos últimos vinte anos. Considera o autor que as várias reformas realizadas deixam antever que:

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social. (Esteve, 1992:95).

Ora, tal afirmação, no nosso entender, continua a caracterizar a situação atual, verificando-se que nos últimos vinte anos muito continuou a mudar, não para melhor, em nossa opinião, complexificando a vida e o quotidiano docente, sem que haja permitido, contudo, a recuperação da imagem social dos docentes. Powell e Solity (1990) referem a falta de valorização do professorado, que permanece mergulhado numa crise identitária.

Partilhando da visão de Nóvoa (1992b) consideramos que a ação pedagógica de um professor é influenciada quer pelas suas características pessoais quer pelo seu percurso de vida profissional, ambos se mesclando e criando sinergias difíceis de separar, de autonomizar, mas que explicam aquilo que somos, que vamos sendo, profissional e pessoalmente. A construção deste processo identitário sustentado nos três AAA, como Nóvoa (1992b) os define (A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência) e conceptualizando tal identidade como lugar de lutas e conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, foi por nós alicerçado numa procura constante de aperfeiçoamento ao longo de todo um trajeto de vida. Considerando que a autoconsciência gerada pela reflexão só é

¹ Esta expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica, que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.” (Esteve, 1992:97)

sustentável com um suporte teórico e pela procura incessante de respostas às questões surgidas no campo pedagógico-didático, todo um percurso formativo foi realizado *a pari passu* com o ser professor, edificando a nossa identidade docente.

No ano letivo de 1996/97 experienciou-se um projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico que originou um documento orientador para uma Reorganização Curricular, viabilizada a partir dos anos 2001-2002 para o 1.º e 2.º ciclos e 2002-2003 para o 3.º ciclo. Foi, igualmente, esse o ano em que se começou a chamar a atenção para algo sem o qual hoje o nosso trabalho não teria a dimensão inovadora, atual e motivadora que o caracteriza, tendo surgido variadas ações de sensibilização para o uso da internet enquanto recurso educativo, ações que também frequentámos a par com outras temáticas.

A publicação do **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de janeiro (ECD), onde se refere, no texto introdutório, “[...] a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares [...]”, a par do definido no **Decreto Regulamentar n.º 2/2008**, de 10 de janeiro, levaram à procura de formação/informação sobre supervisão pedagógica e observação de aulas. Aliás, a função de *supervisão* associada ao exercício de cargos de gestão e de gestão intermédia aparecerá reforçada no **Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de abril. Para dar resposta às exigências colocadas por todas estas competências atribuídas aos coordenadores, cargo que desempenhávamos na altura, necessário foi realizar a adequada formação, tendo frequentado as seguintes ações:

2008, 09 a 11 de julho, **Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica**, modalidade curso de formação, com 0,9 créditos – duração de 22,5 horas presenciais (CCPFC-ACC-54039/08), organizada pelo Centro de Formação de Sesimbra.

2008, 04 a 05 de setembro, **Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente**, modalidade curso de

formação com 0,6 créditos – duração de 15 horas presenciais (CCPFC-ACC-54037/08), organizada pelo Centro de Formação de Sesimbra.

2009, 12 de março, *Observação de Aulas*, modalidade de seminário, organizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho do Seixal, na Escola Secundária da Amora.

2009, 24 de junho, *A Classificação na Avaliação do Desempenho*, modalidade de seminário, organizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho do Seixal, na Escola Secundária da Amora.

Esta formação constituiu-se como uma primeira abordagem a questões bastante complexas que se nos colocaram na sequência das novas atribuições de coordenação, tendo-se dado especial ênfase à vertente avaliativa da supervisão.

A supervisão interpares era, então, por nós concebida numa perspetiva de formação contínua, na sua faceta formativa, nascida da necessidade de evoluir e melhorar as práticas pedagógicas, de partilhar saberes e experiências, percebida enquanto “prática dialógica e colegial” (Vieira, 2009: 202). Como tal, consideramos agora, e já o fazíamos na altura, dever processar-se num quadro relacional colaborativo, onde se analisa o processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e de questionamento crítico, como uma fonte de hipotéticas soluções e perspetivas de mudança. A função do supervisor seria, assim, a de ajudar o par/colega a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, questionando e confrontando, analisando, interpretando e refletindo sobre os dados recolhidos, ajudando na procura de soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência, funções estas enunciadas por Alarcão e Tavares (2003) no quadro de uma supervisão clínica.

Uma das principais limitações com que nos debatemos prendia-se com o tempo necessário a esta reflexão partilhada, a esta análise comungada. Em simultâneo com a noção de falta de competências de observação, que a formação apenas atenuara.

Alarcão e Tavares (2003) referem o hábito, pouco generalizado, entre os docentes, de fazerem uma reflexão sistemática sobre o seu ensino, o que se relaciona com o carácter isolado da sala de aula, a complexidade da própria vida da sala de aula, a par da falta de competências de observação (Smyth, 1984). Competências que não se obtêm com algumas horas de formação.

Foi no âmbito da avaliação de desempenho que foi necessário entrar na sala de aula de outros colegas, mas entrar numa sala de aula alheia, com o intuito de observar aquilo que aí decorre e de avaliar a ação do outro, implica algum desconforto recíproco, percecionando-nos como uma presença nem sempre desejada e, frequentemente, receada, desequilibradora das habituais perceções de paridade. Tentámos contornar esta delicada questão através do estabelecimento de uma relação de maior proximidade e confiança, agendando momentos de preparação da observação, de contextualização das aulas e das dinâmicas e problemáticas dos alunos. Também aqui a conciliação de horários foi complicada e mais um “quebra-cabeças” com que tivemos de lidar.

Como forma de colmatar algumas das dificuldades levantadas por todo este processo, surgiu a hipótese de uma troca de papéis, proposta pela colega com quem estávamos a trabalhar e que, de imediato, aceitámos, passando de observadoras a observadas, de analistas a analisadas e, assim, tivemos uma das nossas aulas observada e relatada criticamente pela colega a quem nos coubera avaliar. Funcionou, não como uma moeda de troca mas, como um elemento de pretensa igualização, de nivelador, de repositivo de ordem.

Foi igualmente importante, neste período, ter perceção da necessidade de desenvolver uma perspetiva abrangente e de autoquestionamento, que nos permitisse interiorizar uma pluralidade de abordagens e de relações pedagógicas, não se assumindo o observador/avaliador como o detentor da verdade, sentindo a sua forma de fazer e de estar como a única ou a mais correta. Entrar na sala de um colega, implica, sempre, a entrada num espaço alheio, com regras e poderes próprios e definidos, sendo nós os invasores, os

outsiders. Mantermo-nos atentas e sensíveis às diversidades metodológicas, pedagógicas e relacionais com as quais nos deparámos, foi uma das nossas preocupações.

Outro objeto de reflexão e de discussão foi a demanda pela forma mais exata/correta de registar aquilo que se observava: utilização de listas de verificação (*check list*) ou de folha em branco que permitisse registar tudo o que fosse possível observar, para posterior análise e repositório de memórias a que recorrer para recuperar informação? Foram questões que se hoje nos podem parecer de fácil resolução, não o foram então, e nos mereceram especial atenção e preocupação.

Neste quadro de processo de avaliação do desempenho docente o supervisor pedagógico revestia-se de uma grande relevância, na medida em que deveria colocar em campo uma multiplicidade de funções que autorizariam a ponderação sobre o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente supervisionado, com base nos parâmetros 1) preparação e organização das atividades letivas, 2) realização das atividades letivas, 3) relação pedagógica com os alunos e 4) processo de avaliação das aprendizagens (**Decreto Regulamentar n.º 2/ 2008**, de 10 de janeiro – Regime de Avaliação de Desempenho, *Artigo 17.º*).

A supervisão pedagógica ocupa, pois, um lugar de especial destaque, nomeadamente, pela abrangência do papel do supervisor enquanto propiciador de reflexão sobre as práticas pedagógicas, cuja ação presta, segundo Alarcão e Roldão, um importante contributo “[...] para o alargamento da visão de ensino [...], estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.” (2008:54) Sobre o mesmo, pesa a responsabilidade de integrar e harmonizar todas as funções e dimensões da supervisão pedagógica, visando proporcionar um desenvolvimento profissional mais consciente, crítico e autónomo.

Estando prevista para o ano letivo 2010/11 a entrada em vigor de um novo Programa de Português para o Ensino Básico, disponibilizámo-nos para

receber formação e coordenar a implementação do projeto na escola, assumindo, igualmente, a responsabilidade da transmissão, aos restantes docentes do grupo de recrutamento, da formação recebida. Assim, durante o ano de 2009/10 foi feita formação nesse sentido. Simultaneamente, foi realizada a formação necessária à aquisição de competências digitais, estabelecido que fora o *Sistema de Formação e Certificação de Competências*, através da **Portaria n.º 731/2009**, de 07 de julho.

Habitualmente, pensamos a formação enquanto acontecimentos formais, delimitados em tempos e espaços concretos, realizados num âmbito institucional e devidamente documentados. Goodson (1992) refere o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas como impactantes sobre os modelos de ensino e prática educativa. Este paradigma ecológico em que se valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção interativa entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados é, na nossa opinião, muito pertinente. Normalmente, não o percebemos, caindo numa dicotomia errónea entre a formação formal/institucional e a nossa cultura oculta, gerada pela literatura que consumimos, pela cinematografia que elegemos, pelos museus e países por onde deambulamos. Assim, todo um percurso de formação pessoal, de construção identitária, numa perspetiva sociocultural mais lata, se foi efetuando durante estes anos de profissão, através das mais variadas experiências e atividades, desde viagens e visitas a espaços/locais de referência cultural, se não mesmo civilizacional, que obviamente contribuem e conformam a pessoa docente que hoje somos, influenciam a nossa prática pedagógica e a leitura do real, a forma como nos relacionamos e como nos percebemos

Dominicé (1985), referido por Moita (1992), identifica o processo de formação como um desenrolar complexo, uma globalidade própria à vida de cada pessoa, defendendo que só é possível aceder a essa globalidade e complexidade a partir da identificação de “processos parciais de formação”,

enquanto “linhas de força, de componentes, de traços dominantes de uma história de vida” (Moita, 1992:115). O autor considera ser na confluência desses processos parciais que é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de os gerir que designa de processo global de formação. Sendo certo não ser este trabalho um relato de vida, repleto, esse sim, de processos parciais de formação, que permitiriam detetar as tais linhas de força, tentámos, contudo, identificar alguns, recorrendo às situações mais formais para deixar entrever a complexidade, a globalidade que somos, cientes que miríades de informações pertinentes foram omitidas. Será esta mais uma perspetiva de uma identidade profissional, sendo, também aqui importante ter presente que tal identidade se edifica nas interações entre o universo profissional e os restantes universos de pertença de cada um de nós.

1.3 Cargos desempenhados

Ao cargo de *Diretor de Turma* acede-se com relativa facilidade, tendo sido o primeiro cargo de gestão intermédia por nós desempenhado, o que sucedeu em diferentes anos e contextos, como se segue: 1986/87 – Escola Preparatória do Feijó; 1987/88 – Escola Secundária da Sobreda; 1989/90 - Escola Preparatória de Almada; 1990/91 - Escola Preparatória da Sobreda; 1992/93 - Escola Preparatória do Feijó; 1995/96 e 1996/97 – Escola Preparatória de Nun’ Álvares; 2002/03 – EB 2-3 de Pinhal de Frades e 2006/07 – Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades. No primeiro ano de exercício da profissão não deixou de ser particularmente desafiante, senão mesmo, por vezes, angustiante, atendendo à falta de experiência, à especificidade das funções do diretor de turma, ao seu perfil funcional, à importância que o mesmo assume na relação privilegiada com a família, enquanto elemento de ligação e interlocutor, tendo, pois, uma importância extrema no acompanhamento do percurso escolar dos alunos e da turma, assim como no estabelecimento da colaboração entre a escola e a família. Sendo um cargo que exige competências de gestão, de coordenação, de

comunicação e de relacionamento interpessoal, entre outras, ao diretor de turma compete adequar o trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, chamando a si todos os intervenientes no processo educativo: alunos, professores e encarregados de educação. Foi tendo presente toda a legislação que foi sendo publicada, desde a **Portaria n.º 921/92**, de 23 de setembro, que definia, de forma clara, as competências do diretor de turma, passando pelo **Decreto-lei n.º 115 – A/98**, de 04 de maio, e pelo **Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de julho, no qual foram estabelecidas as competências das estruturas de orientação educativa, reforçando o papel do diretor de turma em várias áreas, que o cargo foi sendo desempenhado.

O cargo de *Coordenadora do Centro Escolar Minerva*² (C.E.M, 1991/92) foi, a par do de diretora de turma, o único possível numa situação de professora provisória, ainda não profissionalizada, numa época em que a legislação referia, claramente, que os professores delegados de grupo ou disciplina, deveriam ser sempre professores do quadro ou profissionalizados não efetivos, situação à qual não tínhamos, até então, acedido (**Decreto-Lei n.º 376/80**, de 12 de setembro).

O trabalho desenvolvido no âmbito deste cargo foi objeto de uma comunicação apresentada na **3.ª Conferência Internacional “Computers in History Classroom”**, subordinada ao tema “A História: uma Abordagem Multidisciplinar em Works e Logo”, organizada pela Associação Portuguesa de História e Informática – A.P.H.I. –, decorrida entre 14 e 16 de abril de 1993, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. Tal comunicação divulgava um trabalho de projeto que envolvia uma turma de 5.º ano, constituída por alunos com características muito específicas – escalão etário, origem sociocultural, historial de repetências –, para a qual o conselho de

² O Projeto MINERVA decorreu entre 1985 e 1994 e tinha como objetivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior, em Portugal. A criação oficial do Projeto data de 31 de outubro de 1985, tendo sido formalizada através do Despacho 206/ME/85, subscrito pelo Ministro Prof. João de Deus Pinheiro.

turma sentira necessidade de construir um projeto de intervenção pedagógica. Este pretendia dar resposta à fraca motivação para as aprendizagens escolares e fomentar uma autoestima muito baixa, em crianças para quem o fracasso nas tarefas escolares era constante e encarado como uma coisa normal. Numa época em que ainda se não falava de Área Escola ou de outras áreas curriculares não disciplinares, com idêntica abrangência, os alunos daquela turma foram postos a trabalhar em atividades das disciplinas de Língua Portuguesa e de História, com recurso às *novas* tecnologias de comunicação, em programas como o *Word*, o *Logo Writer*, o *Works* e o *First Publisher*. Esta experiência permitiu-lhes, não só a aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, aumentou a sua autoestima, ao possibilitar o alcançar do sucesso em áreas onde, até então, tal não se verificara, originando um novo olhar sobre as aprendizagens e as tarefas que lhes são inerentes.

Tendo realizado a profissionalização no ano letivo de 1991/92, passámos à situação de docente profissionalizada no ano seguinte, no decurso do qual desempenhámos o cargo de *Delegada da Disciplina de História do 3.º ciclo do Ensino Básico*.

Lendo este percurso à luz das sequências que caracterizam o ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 1992:37-39) só então alcançámos a fase da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”, com a inerente possibilidade de desempenhar papéis de maior importância dentro da organização que é a escola, assumindo um comprometimento definitivo com a profissão.

Em 1994/95 foi-nos atribuído o cargo de *Delegada da Disciplina de Língua Portuguesa*, reassumido no ano letivo de 1997/98, noutra estabelecimento de ensino, altura em que nos envolvemos na elaboração do Projeto Educativo de Escola, enquanto membro do Conselho Pedagógico.

No período compreendido entre os anos de 1995 e 2001 assecurámos a *Coordenação da Biblioteca* na EB 2 de Nun’ Álvares, desenvolvendo atividades conducentes à sua assunção como polo dinamizador da leitura, quer

presencial quer domiciliária, envolvendo na sua dinâmica várias disciplinas curriculares, dando visibilidade à literatura específica dos saberes escolarizados, organizando exposições sobre temáticas específicas, sempre em colaboração com os delegados das várias disciplinas.

Mantendo presentes as sequências ou fases referidas por Huberman (1992) consideramos estar perante o que designa de “fase de diversificação”, que na perspetiva de Cooper, por ele citado, leva o professor em busca de novos desafios, referindo a questão nos seguintes moldes:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. (Cooper, 1982, citado em Huberman 1992:41).

As próprias alterações legislativas foram criando cenários que possibilitaram esta busca. Tal sucedeu, uma vez mais, com as mudanças introduzidas pelo *Decreto-Lei n.º 115-A/98*, de 04 de maio, que no seu *Capítulo II* definia as funções, competências e composição da *Assembleia de Escola*, obrigando à criação deste órgão de administração e gestão, o que propiciou que nos períodos compreendidos entre 1999-2001 e 2005-2007 nos encontrássemos na situação de membro *da Assembleia de Escola*, dando cabal cumprimento às competências que lhe eram cometidas.

No ano letivo de 2002/03 assumimos a *Coordenação das Áreas Curriculares não Disciplinares*, tendo, no seu desempenho, dinamizado sessões de trabalho com todos os docentes responsáveis pela sua lecionação, visando a troca de experiências, motivando para o trabalho colaborativo de construção/utilização partilhada de recursos; tendo organizado documentação vária e pertinente, passível de ser utilizada nas aulas das referidas áreas. No âmbito deste cargo, estivemos presentes no encontro de professores organizado pela Areal Editores, na Escola Superior de Tecnologia de Setúbal, a 12 de fevereiro de 2003, subordinado ao tema *Percursos de Inovação no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*.

No período compreendido entre 2002 e 2007 integrámos a *Equipa Coordenadora do Projeto Tutoria*, projeto criado e implementado enquanto estrutura de prevenção à indisciplina, com uma dupla vertente, uma destinada a apoiar docentes e assistentes operacionais no cumprimento das regras de funcionamento dentro e fora da sala de aula, definidas no Regulamento Interno, outra vocacionada para o acompanhamento dos alunos mais problemáticos em termos disciplinares ou que apresentavam um historial de retenções.

Retomando as fases referidas por Huberman (1992), a fase do “pôr-se em questão” como consequência ou na sequência da rotina, que teria como pano de fundo aquilo que designa por intervenção do momento da carreira, situando-se no meio da mesma, num período que localiza, de forma genérica, entre os 35 e os 50 anos de idade ou entre o 15.º e o 25.º ano de ensino, consideramos, no nosso caso, ter sido substituída pela fase denominada de “diversificação, ‘ativismo’”, em virtude de todas as alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (*Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de janeiro, *Decreto-Lei n.º 35/2007*, de 15 de fevereiro, *Decreto-Lei n.º 270/2009*, de 30 de setembro, *Decreto-Lei n.º 75/2010*, de 23 de junho, *Decreto-Lei n.º 41/2012*, de 21 de fevereiro), a par de outras mudanças referentes à autonomia das escolas, que não nos permitiram cair em situações de rotina.

Não possuindo elementos empíricos que apontem para uma possível influência do impacto do enquadramento legal nas fases da carreira dos docentes, consideramos poder ser este um tópico interessante para futuros estudos. Resultante da vivência na escola, dos desabafos escutados e do descontentamento captável na blogosfera - onde eclodiam fóruns e sítios que referiam e propagandeavam a necessidade de contestação aos normativos que iam sendo publicados -, pensamos poder afirmar estarmos perante uma época de mudanças, que em avalanche se precipitaram sobre a classe e lhe tiraram a

hipótese de cair na *rotina*. As várias alterações surgidas foram mudando, de forma drástica e profunda, o quotidiano docente.

O **Despacho n.º 17387/2005**, de 12 de agosto, viera já definir os princípios orientadores da atuação dos estabelecimentos escolares nos domínios da organização, planeamento e distribuição do serviço docente, com o objetivo de “assegurar o aproveitamento eficiente e racional dos recursos humanos existentes nas escolas, garantindo o acompanhamento educativo dos alunos durante o período de permanência no espaço escolar” (Preâmbulo ao **Despacho n.º 13599/2006**, de 28 de junho). Este normativo definia orientações para a “organização e programação das actividades educativas que proporcionassem aos alunos do ensino básico o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respectivo docente”. Definindo, ainda, o tipo de actividades educativas a serem realizadas (aulas de substituição, actividades em salas de estudo, leitura orientada, entre outras) no seu *artigo 5.º*. Esclarecia que, sem prejuízo do que viesse a ser regulado em legislação própria, “as horas de redução da componente lectiva do horário de trabalho a que o docente tenha direito, nos termos da lei, determinam o acréscimo correspondente da componente não lectiva, mantendo-se a obrigatoriedade da prestação pelo docente de trinta e cinco horas de serviço semanal.” (*artigo 2.º, ponto 8*).

Ora, em resultado da experiência colhida e da avaliação de algumas práticas organizativas desenvolvidas à sombra deste despacho orientador, tornou-se possível, segundo a tutela, consolidar e aperfeiçoar os critérios de atuação então consignados, o que foi feito através do **Despacho n.º 13599/2006**, de 28 de junho, o qual, no seu *artigo 4.º*, mantém intacto o estipulado, quanto ao cumprimento das 35 horas semanais. No seu *artigo 6.º* define a “Componente não lectiva de trabalho no estabelecimento”, estabelecendo as actividades que aí têm cabimento, incluindo tarefas como a direção de turma, as coordenações - de estruturas de orientação educativa (tais como departamentos curriculares), de cursos, da biblioteca escolar, das TIC,

dos clubes e dos projetos -, a direção de instalações, as funções no âmbito do desporto escolar, a dinamização de atividades de enriquecimento e complemento curricular, incluindo as organizadas no âmbito da ocupação plena dos tempos escolares, a frequência de ações de formação contínua desde que não pudessem ser ministradas nos períodos de interrupção das atividades letivas.

Verificou-se, pois, um acréscimo de horas de permanência na escola, onde, a par da componente letiva, os docentes passavam a ter uma componente que, sendo não letiva, era de estabelecimento e seria afeta à realização de atividades várias, aí se incluindo atividades de apoio educativo, complemento curricular, reforço das aprendizagens e acompanhamento de alunos em caso de ausência do respetivo docente (*artigo 2.º, ponto 5*). Ao mesmo tempo, algumas tarefas, até então desempenhadas dentro do horário letivo, eram daí retiradas e cometidas à componente não letiva de estabelecimento. A própria indefinição do conceito de *letivo* e *não letivo* começava a fazer-se sentir, ao remeterem-se para horas de componente não letiva atividades envolvendo alunos e tarefas ligadas ao currículo formal.

Por outro lado, a permanência de um número elevado de professores nas escolas carecia, e continua a carecer, de espaços adequados ao trabalho e à concentração, ou seja, a afetação de recursos materiais que desse resposta às novas necessidades não se verificou na maioria das escolas, o que ajudou a aumentar a sensação de sobrecarga.

O acúmulo de situações criadas pelos normativos veio impedir, no nosso entender, a possibilidade de se vivenciar a rotina.

A publicação do *Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de janeiro (*DR, 1.ª Série-N.º 14-ECD*), definiu a componente *não letiva* dos docentes, introduzida, assim, no Estatuto da Carreira Docente:

A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino. (*artigo 82.º*)

Aliás, este mesmo **Decreto-Lei** efetuava uma profunda alteração no Estatuto da Carreira Docente, passando a estruturar a profissão em duas categorias, criando a estigmatizada figura de *professor titular*, à qual se ascendia por concurso interno, de acesso limitado e definido pelo **Decreto-Lei n.º 200/2007**, de 22 de maio (*DR, 1.ª série — N.º 98*), aberto por aviso emanado da DREL, que teve lugar em maio do mesmo ano. Ascendemos à referida categoria, segundo os procedimentos constantes no **Aviso n.º 17204/2008**, de 03 de junho, publicado em Diário da República e, desde setembro de 2007 desempenhamos o cargo de *Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas*.

Nesta condição e na qualidade de membro do Conselho Pedagógico integrámos a *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)* desde 2008, tendo em 2011 sido, novamente, eleitas *Membro da Secção de Avaliação de Desempenho Docente (SADD)*.

Enquanto *Coordenadora de Departamento* e tendo presente a legislação vigente, nomeadamente, as competências que lhe são atribuídas através do **Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de julho, reforçadas pelo **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de janeiro, temos vindo a promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular, tendo instituído a página do departamento na plataforma Moodle como espaço privilegiado de construção de um repositório de materiais passíveis de serem usados por todos os docentes, página de acesso fácil e rápido a partir de qualquer ponto, desde que se aceda à internet. A realização conjunta de planificações a longo e médio prazo, a partilha de metodologias de trabalho, a reflexão sobre adequações curriculares e estratégias de pedagogia diferenciada, a seleção de componentes curriculares locais a par da definição de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, a promoção da realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas, trazendo à escola elementos de referência que conosco partilham as suas investigações e

estudos, nomeadamente, no campo da cognição histórica, foram algumas das atividades por nós desenvolvidas.

Paralelamente, temos cooperado de forma ativa quer na elaboração, quer no desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento, concretamente, na construção do Projeto Educativo de Agrupamento e do Projeto Curricular de Agrupamento, elaborados no decurso do ano letivo 2010/11, que implicaram a realização de reuniões de Conselho Pedagógico com uma periodicidade semanal, durante os dois primeiros períodos do ano letivo.

Na qualidade de *Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)*, desde 2008 elaborámos as Diretivas - para os anos letivos de 2008/2009 e 2010/2011 - que nortearam os momentos de avaliação de desempenho, dando cumprimento ao ***Decreto Regulamentar n.º 2/2008***, de 10 de janeiro, e ao ***Decreto Regulamentar n.º 2/2010***, de 23 de junho. Procedemos à calendarização para apresentação do documento de autoavaliação e à definição de critérios para atribuição da menção de *Muito Bom* – no ano letivo 2009/2010 - dando cumprimento ao estipulado no ***Despacho n.º 4913-B***, de 18 de março de 2010, e referente à aplicação de uma regra transitória em matéria de progressão na carreira. Construímos os instrumentos de registo preconizados nos diversos normativos - *Ficha de Observação de Aulas* (onde o avaliador/relator deveria registar os aspetos relevantes da observação de aula), e a *Grelha de Registo Documental* (para registo dos dados pertinentes e recolhidos através da análise de todo o acervo documental apresentado pelo avaliado); realizámos a conferência e validação das propostas de avaliação com a menção qualitativa de *Muito Bom* e de *Excelente*.

No papel de *avaliadora do desempenho docente*, decorrente da função de *coordenadora de departamento*, realizámos os procedimentos inerentes àquela avaliação, reunindo com os respetivos avaliados, observando aulas, analisando documentação referente à preparação e organização das atividades

letivas, preenchendo os documentos de registo devidos, lendo as fichas/relatórios de autoavaliação e procedendo à sua avaliação final. No ano 2010/2011 a delegação de competências avaliadoras conduziu a um trabalho de coordenação e supervisão do trabalho desenvolvido pelos relatores nomeados, com os quais se realizaram reuniões regulares, para aferição de procedimentos, critérios de atuação, partilhando materiais de registo, dúvidas e questões, não comprometendo, contudo, o carácter sigiloso da avaliação em curso.

1.4 Funções de formadora

Em 1991, no âmbito da coordenação do *Projeto Escolar Minerva*, dinamizámos ações de formação para professores, sobre a utilização dos programas *First Publisher*, *Word 4.0* e *Works* enquanto recurso educativo.

A partir de 2011, tendo-nos sido concedido o estatuto de *formadora*, dinamizámos entre 24 de fevereiro e 06 de julho de 2011, o *Projeto de Formação para o Novo Programa de Português do Ensino de Português do Ensino Básico II – Aprofundamento* (CCPFC/ACC – 65200/10), na modalidade de *Projeto*, com 17 horas presenciais e 34 horas não presenciais, envolvendo os docentes de Língua Portuguesa, do 2.º e 3.º ciclo, da escola sede do agrupamento. Implementámos um percurso formativo, na modalidade de *Oficina de Formação*, com 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, entre 22 de março e 09 de julho de 2012, subordinada ao tema *Novo Programa de Português do Ensino Básico: Percursos práticos e reflexivos sobre CEL* (CCPFC/ACC – 68974/11), abrangendo os docentes de Língua Portuguesa dos três ciclos de escolaridade.

Estas formações permitiram-nos desenvolver todo um trabalho de acompanhamento e supervisão relativo à implementação do programa entrado em vigor no ano letivo 2011-2012, fomentando um trabalho colaborativo na construção de materiais adequados à filosofia implícita no referido programa a par da implementação de metodologias de investigação-ação.

2- Enquadramento teórico

2.1 Conceitos e modelos de supervisão

A supervisão é uma das funções atribuídas, nos normativos, aos Coordenadores de Departamento. Importa, pois, refletir sobre os conceitos e os modelos de supervisão presentes na literatura atual, para melhor compreender as funções que lhes são cometidas.

Até à *década de 80*, a supervisão da prática pedagógica centrava-se na orientação dos estágios no quadro da formação inicial. Só nos *anos 90* se assistiu a uma mudança na conceptualização dos próprios modelos de formação de professores e a uma transformação dos paradigmas conceptuais do exercício da supervisão e do papel do supervisor.

O conceito de supervisão surgiu, em Portugal, ligado à orientação da prática pedagógica, situação “[...] em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003:16) A ideia subjacente, de que tal acontece num tempo continuado, leva à sua conceção como processo, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Desta definição sobressaem dois elementos: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano. Desenvolvimento individual (humano) e desenvolvimento profissional que Dellon-Peterson (1981) e Fullan-Horsley (1990) identificam como dois componentes, íntima e indissociavelmente ligados, quando consideramos o desenvolvimento profissional. De igual modo, os conceitos de processo e de desenvolvimento profissional tornam-se fundamentais quando falamos de supervisão.

Múltiplos são os modelos de supervisão descritos na literatura. Alarcão e Tavares (2003:16) apresentam “nove cenários de supervisão” que têm implícitas diferentes conceções: cenário de imitação artesanal, cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, cenário behaviorista, cenário clínico,

cenário psicopedagógico, cenário pessoalista, cenário reflexivo, cenário ecológico e cenário dialógico.

Estes cenários sistematizam diferentes perspectivas da *práxis* da supervisão. Sendo conceptualizações teóricas não são concepções estanques ou categorias que se excluam, pelo contrário, interpenetram-se coexistindo, frequentemente, e situando-se mais no campo virtual do que real. Estes nove cenários representam focalizações diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional.

Se os modelos representam um potencial para o campo da supervisão, convém ter consciência de que o uso que deles fazemos pode limitar a reflexão e bloquear outras perspectivas. Sergiovanni e Starratt (1993) recorrem às metáforas das janelas e dos muros para se referirem aos benefícios e perigos que deles advêm, sublinhando:

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas. (Sergiovanni e Starratt citados em Tracy, 2002: 26).

Ora um modelo por si só não é bom nem mau, é a forma como o utilizamos que nos permitirá expandir a nossa perceção (abrindo janelas) ou a restringirá (criando muros). Sendo igualmente certo que um modelo pode dar resposta a certas necessidades e interesses, mas não o fazer relativamente a outros, impondo-nos a necessidade de recorrer a diferentes modelos, seleccionando os que apresentem pressupostos que melhor respondam às necessidades pessoais e organizacionais vividas. Tracy (2002) adverte para a necessidade de se proceder à análise dos modelos existentes, devendo esta incidir sobre três áreas: dos valores e convicções acerca do ensino e da supervisão, das necessidades do indivíduo e das necessidades da organização.

Se, inicialmente, a supervisão se encontrava restrita ao espaço da sala de aula e à instrução, baseando-se na díade supervisor/professor, estando as funções supervisivas essencialmente relacionadas com a prática pedagógica, a qual “[...] incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno” (Alarcão e Tavares, 2003:45), progressivamente, uma nova visão foi surgindo.

Oliveira (2000) defende a necessidade de alargar o conceito de supervisão a outros contextos escolares, para além da sala de aula, estendendo-o da pedagogia à prática educativa. Distinguir-se-iam, assim, dois tipos de supervisão, um com um sentido mais restrito e outro mais abrangente. O conceito mais restrito de supervisão, a “supervisão pedagógica”, inscreve-se num conjunto de atividades orientadas para a organização do ensino e dos atos pedagógicos, em contexto de sala de aula, frequentemente ligado à formação inicial. O conceito mais amplo, “supervisão escolar” (Glickman, 1985), estende-se à supervisão fora do espaço da sala de aula (Wallace, 1991), inscrevendo-se no “[...] conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola” (Oliveira, 2000:46). Ao contrário do que sucede na modalidade de supervisão na formação inicial, onde encontramos uma diferença estatutária entre os envolvidos no processo, na “supervisão escolar” estamos perante um grupo de pares, que ainda que em diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem plenamente as suas responsabilidades docentes.

A distinção entre os conceitos de supervisão da prática educativa e de supervisão pedagógica, que aqui é estabelecida por Oliveira, está de acordo com o expresso por Alarcão (2002) e Alarcão e Tavares (2003), de que o conceito de supervisão não se poderia limitar à formação inicial e contínua, devendo estender-se ao desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e ao seu impacto na vida das escolas, atribuída

esta função às estruturas de gestão intermédia, à escola e mesmo à comunidade educativa.

Ao adoptar uma perspectiva de acção reflexiva, a escola, enquanto espaço de actividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola. (Alarcão e Tavares, 2003:133-134).

Este conceito abrangente de supervisão concebe o supervisor como um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas, consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo, agora alargado ao espaço mais vasto do que aquele onde se desenrola a instrução.

O principal objetivo da supervisão seria o do desenvolvimento profissional do docente, respondendo às suas necessidades e interesses (o seu crescimento e desenvolvimento individual). Uma assunção subjacente a esta perspectiva é a de que o crescimento individual conduz, automaticamente, à saúde organizacional e logo ao desenvolvimento da própria organização. Glickman (1990), um dos defensores de uma combinação dos interesses individual e organizacional, concebe a supervisão como:

[...] a cola que mantém juntos os elementos discretos da eficácia do ensino na escola. Esta pode apenas alcançar os seus objectivos quando os professores trabalham juntos no sentido de levarem os alunos a atingir objectivos comuns, e quando os supervisores trabalham com os professores de forma consistente com o modo como se espera que os professores trabalhem com os alunos. (Tracy, 2002:77)

Glickman e Kanawati (no âmbito do recenseamento da obra *Handbook of Research on School Supervision*, 1998) mencionam o acentuar das relações entre supervisão, desenvolvimento profissional e organizacional, mencionando quatro tendências na supervisão, muito presentes naquela obra:

1. a deslocação do foco do indivíduo para o grupo;

2. a preocupação com a avaliação e a inspeção para a facilitação do desenvolvimento profissional;
3. a transferência de uma conceptualização micro para macro do contexto supervisoivo;
4. a ênfase na criação de comunidades de aprendizagem, onde a supervisão reconceptualizada poderá ter um papel central.

Partilhando desta visão, Oliveira-Formosinho (2002) refere uma supervisão contextualizada, centrada na identificação e resolução de problemas em contextos de trabalho, promovendo um desenvolvimento profissional sustentado num desenvolvimento da própria organização.

2.1.1 Mudanças ecológicas do conceito de supervisão

Esta maior abrangência do conceito de supervisão terá as suas origens em todas as alterações sociais, culturais e económicas vividas nos últimos anos. As escolas alteraram-se porque a sociedade se alterou, ambas se complexificando. São outros os desafios que as escolas passaram a enfrentar ao massificar-se o ensino, importando problemas eminentemente sociais que passaram a ser seus (Formosinho, 2009). Sendo uma escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, simultaneamente, aquilo que convém e se adequa a cada um. Ao passar a envolver, dentro dos seus muros, não uma elite, mas a totalidade das crianças, que consigo transportam a totalidade das problemáticas dos seus meios de origem e as suas próprias questões, tal como Esteve (1992:121) refere, a escola confronta-se com questões até então desconhecidas:

[...] escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldades, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim, em problemas escolares.

Ao pensarmos a qualificação da escola e dos professores como forma de enfrentar os desafios que se colocam, não apenas à escola mas, genericamente, ao ensino, teremos de refletir sobre de que modo a supervisão poderá contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Concebendo-se os professores como profissionais inseridos em organizações complexas, que se enquadram num sistema educativo, igualmente complexo, numa sociedade que se encontra em constante mutação.

Nóvoa (1999) refere que, historicamente, os professores têm construído as suas identidades sozinhos; *isolados* de tudo, contactando com os seus alunos, dentro do espaço da sala de aula. Há uma dimensão coletiva e um espírito colegial que têm sido esquecidos e não foram integrados nas culturas e rotinas profissionais. Na sua perspectiva, o trabalho colaborativo deve ser entendido como uma dimensão essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa.

Esta cultura colaborativa, desenvolvida no quadro de uma escola reflexiva, passa pela supervisão, sendo fundamental ter presente a importância de uma análise coletiva das práticas pedagógicas, que pode promover espaços de debate e de questionamento, momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Lima (2002) considera que um dos resultados do isolamento no ensino tem sido a natureza, essencialmente atórica, do discurso dos professores relativamente às suas práticas. Num certo sentido, “trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores” (Nóvoa, 1999:212).

Quando a reflexão se realiza num quadro colaborativo é fundamental a existência de um diálogo aberto entre supervisor e professor. Garman (1982) refere que o termo colegialidade se refere à estrutura do pensamento que é transportado para a relação de supervisão, sendo que o tipo ideal de colaboração implica um recíproco envolvimento no trabalho, a confiança entre os elementos e uma conduta ética, pautada pela justiça, correção e prudência.

Contudo, a construção desta cultura colegial é:

[...] um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. (Oliveira, 2000:52)

Vasconcelos (2007) refere a supervisão como uma interação constante entre os pares e associa essa relação à noção de *scaffolding*. Esta metáfora, aplicada ao papel do supervisor, refere que este terá como função a colocação de andaimes (*andaimação*), ajudando a criar redes de recursos, de comunicação e apoio, ajustando os andaimes às necessidades do grupo e sabendo encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, exatamente quando este deixar de ser necessário, evitando criar dependências inúteis.

Pôr, colocar andaimes, em Pedagogia, é um ‘ofício de paciência’, é um trabalho de tecedeira ou de tecedor, um exercício de colaboração. É um projecto profundo de criação e de atenção. De mestria. (Vasconcelos, 2007:20).

Nesta linha de pensamento, Tracy (2002) referindo-se aos modelos supervisivos de McGreal (1983) no que à supervisão clínica se refere, menciona que “Os supervisores clínicos, em última análise, esforçam-se por desenvolver as capacidades próprias dos professores para a auto-supervisão, tornando o seu papel obsoleto”. (Tracy, 2002:49)

As alterações legislativas concederam maior autonomia à escola, acarretando a sua responsabilização institucional e cívica e introduzindo a noção de prestação de contas. Como reflexo de uma determinada conceção do papel da escola na sociedade, requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural (o seu *Projeto Educativo*) e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela sua própria avaliação. Neste sentido, explicitam Alarcão e Tavares (2003:131):

[...] a consciência do significado profissional da actividade dos professores, não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola.

2.1.2 A supervisão na Escola enquanto organização aprendente e qualificante

Todas as alterações sociais se refletem na escola e se repercutem na supervisão, daí a enunciação de Garmston, Lipton e Kaiser (2002:110) de

[...] que a supervisão se desenvolva para além do conceito de sala de aula, como principal contexto clínico para o desenvolvimento do professor, abarcando toda a escola como o palco para a aprendizagem do adulto.

Mantendo como objeto fundamental da atividade supervisiva a qualidade da formação e do próprio ensino, ela concebe-se, tendo como referência “[...] toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante.” (Alarcão e Tavares, 2003:144). Aliás, a escola surge perspectivada “[...] como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma” (Ibidem:132). Evoca-se aqui o conceito de “escola aprendente” (Bolívar, 1997; Alarcão 2001, 2002), conceito que entronca noutros mais vastos e ligados a outras áreas do conhecimento (nomeadamente, organização e gestão - Senge, 1990, Mintezberg, 1995), para se tentarem clarificar os contornos já enunciados de supervisão no seu sentido mais abarcante.

De acordo com Glickman (1990) a supervisão “[...] pode ser pensada como a função que aproxima os elementos descontínuos do ensino eficaz (isto é, desenvolvimento individual) numa eficácia que se generalize a toda a escola (desenvolvimento da equipa técnica)”. (Tracy, 2002:34). Supervisão entendida, pois, enquanto elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos escolares.

Ao referir os elementos dos futuros modelos de supervisão, Tracy (2002) afirma que os objetivos seriam, provavelmente, alterados, deslocando-se a ênfase do ensino para a aprendizagem. Segundo a autora, os modelos prévios presumiam que a melhoria do ensino conduziria, naturalmente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. Ora, muitas das críticas feitas à supervisão advêm do facto de não se conseguir provar que a supervisão otimiza, realmente, a aprendizagem, uma vez que os modelos têm mostrado tendência para separar a aprendizagem do professor da aprendizagem do aluno. Nas comunidades de aprendentes do futuro esperar-se-ia que todos os membros se desenvolvessem continuamente, independentemente do papel que desempenhassem. A importância da supervisão interpares e mesmo da “auto-supervisão” (Tracy, 2002:85) a par da necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares são alguns dos aspetos que a autora refere.

Segundo Senge (1990) a aprendizagem contínua é parte integrante da cultura das organizações eficientes. Como consequência, a supervisão desvia-se de uma preocupação com a avaliação para se focalizar na facilitação da função de desenvolvimento, mais ligada às perspetivas reflexivas e desenvolvimentais.

O objeto da supervisão será, então:

[...] a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da instituição escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes. (Alarcão 2002:231-232)

Santiago (2000:38) refere as organizações educativas como sendo, por excelência, “sistemas de aprendizagem organizacional”, tendo em atenção a qualificação e a autonomia dos seus profissionais, a sua ligação contínua ao conhecimento, a centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho, assim como as finalidades educativas e sociais que se encontram na base da sua legitimação pela sociedade. Salienta o autor que os processos de aprendizagem organizacional pressupõem um conjunto

alargado de interações entre os atores, ao nível do quotidiano. A aprendizagem organizacional joga-se, pois, na dependência estreita da qualidade das interações entre os atores, sendo necessário combinar, num só processo, as pessoas e o desenvolvimento da organização, sendo nesta dinâmica que se pode pensar e situar a supervisão escolar.

Quando pensamos a escola não podemos deixar de atentar na sua cultura. A este respeito Frymier (1987), Olds (1992) e Rosenholtz (1989) consideram que a cultura do local de trabalho é mais importante na determinação das cognições, atitudes e comportamentos dos professores do que as suas biografias pessoais, o conhecimento adquirido e as competências desenvolvidas ou a formação prévia realizada. O ambiente escolar influencia a aprendizagem do adulto, pelo que o supervisor deverá procurar desenvolver uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, promovendo o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados. O processo supervisivo deverá ter em conta, quer as interações entre indivíduos e grupos, quer entre os indivíduos e o seu ambiente de trabalho, dando atenção tanto ao ambiente em que os professores trabalham, como aos próprios professores.

Percecionando a escola na sua globalidade, enquanto organização de aprendizagem, a ênfase, até agora colocada na pedagogia, deixará de ser suficiente. A supervisão não poderá deixar de ter em conta a andragogia³ (Cross, 1981; Kidd, 1973; Knowles, 1980; Knox, 1977) reconhecendo a capacidade dos adultos para funcionarem como aprendentes ao longo da vida, assim como o facto de a maioria dos adultos ser capaz de se autodirigir e assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem.

O objetivo da supervisão, segundo Glickman (1985), será o de influenciar o crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos.

³ Teoria e investigação de como os adultos aprendem.

Partilhando da visão de Oliveira-Formosinho (2002) a supervisão reconceptualizada concebe-se num papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa diária, de experimentação refletida através da ação que procura dar resposta a problemas devidamente identificados. Trata-se, pois, de:

[...] uma supervisão contextualizada, porque centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses mesmos problemas, poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional. (Oliveira-Formosinho, 2002:13)

2.1.3 Supervisão e avaliação

Um aspeto ao qual não queremos deixar de aludir, mesmo que de forma sucinta, é o da relação entre supervisão e avaliação. Relação geradora de posições diferenciadas, entre os vários autores. Tracy (2002:32) concebe os vários modelos como um *continuum* de objetivos, situados entre dois extremos, de um lado a “assistência ao professor” e no seu oposto “a avaliação do professor”. A autora refere que certos modelos se situam num ou no outro extremo do *continuum*, mas a maioria pretende combinar objetivos.

Popham (1988) considera o acompanhamento e a avaliação como aspetos que influenciarão o desempenho dos docentes, tornando-o mais eficaz, ao mesmo tempo que permite detetar os professores com maiores fragilidades. Defende, contudo, que não se devem juntar no mesmo modelo os dois objetivos, considerando tratar-se de uma relação disfuncional.

Hunter (1988) numa abordagem classificada como “neotradicional” (Tracy, 2000: 66), considera que o termo supervisão tem sido usado apenas relativamente à assistência, defendendo que o objetivo último da assistência e da avaliação é o mesmo: aumentar a eficácia do ensino. O *continuum* seria pois uma progressão cronológica dos acontecimentos, sendo a avaliação o

resultado lógico da assistência, a qual se validaria através deste último, sendo estes dois objetivos indestrinçáveis. A versão de supervisão clínica de Hunter enfatiza a assistência, mas, em última análise, conduz à avaliação (Minton, 1979).

Hazi (1994) considera que apesar de muitos supervisores poderem delinear claramente as duas funções (assistir e avaliar), a maior parte dos professores não percebe a diferença, referindo a autora que a reconciliação das diferenças entre a avaliação e a supervisão será difícil, principalmente se o mesmo supervisor for incumbido de ambas as funções.

2.2 Estruturas de supervisão - o gestor intermédio

Os desafios que a escola enfrenta e aos quais deverá dar resposta, exigem uma articulação dos papéis supervisivos, entre os órgãos de gestão e as estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão.

Estas estruturas são um elemento de ligação, fundamental, entre os professores (que dinamizam o processo ensino-aprendizagem) e os órgãos de gestão, a quem compete definir e garantir a concretização das políticas e estratégias conducentes à efetivação do Projeto Educativo. É no interior destas estruturas que devem surgir dinâmicas de trabalho colaborativo, promovendo a partilha de experiências individuais e coletivas, dinamizando trabalhos de investigação, potenciando a dimensão formativa que os locais de trabalho podem assumir (formação em contexto de trabalho).

Vários autores consideram o gestor intermédio da escola como um supervisor. Na opinião de Oliveira (2000:47) “[...] o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola.”

A gestão intermédia requer um trabalho de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional

dos agentes educativos. O desempenho de cargos de gestão intermédia implica, pois, funções de liderança, supervisão e mediação.

2.2.1 Supervisor, que competências?

Mosher e Purpel (1972) atribuem ao supervisor um conjunto de características, de competências e de capacidades que compreendem a sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas; a capacidade de analisar e conceptualizar os problemas; a capacidade de perceber e comunicar, eficazmente, sentimentos e opiniões; competências em desenvolvimento curricular, teoria e práticas de ensino; capacidade de relacionamento interpessoal e responsabilidade social assente em noções sobre a própria educação. Por outro lado, a maioria dos autores considera, igualmente importante, a capacidade de prestar atenção e de saber escutar, de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de comunicação verbal e não-verbal, de cooperação e de questionamento.

Alarcão (2002) defende que ao pensar-se a escola, enquanto organização em desenvolvimento e aprendizagem, necessária se torna uma nova conceptualização quer das competências quer do conhecimento profissional do supervisor, adequados às novas funções atribuídas. A autora coloca a tónica na sua dimensão humana – cidadania, equilíbrio, cultura e comprometimento – no que se refere ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se-lhe competências cívicas, técnicas e humanas, das quais destaca as seguintes: **competências interpretativas** (capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas); **competências de análise e avaliação** (capacidade de analisar e avaliar acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos); **competências de dinamização de formação** (conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa);

competências relacionais (boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos).

São, pois, enfatizadas as capacidades de atender às necessidades, expectativas e motivações das pessoas, aliada à de mobilização dessas pessoas, de saberes, de relações e de atitudes relevantes, a par da promoção de processos de mudança e dinamização de comunidades de aprendizagem que se caracterizem por processos de aprendizagem em grupo e pelo diálogo construtivo. A capacidade de potenciar situações transformadoras da experiência em aprendizagem, em simultâneo com a capacidade de análise e discussão crítica de contextos são vistas como pertinentes. Alarcão chama, claramente, a atenção para o facto de a supervisão não ser um processo meramente técnico, mas de cariz social, pelo que a dimensão relacional se conjuga com a cognitiva em função de dois objetivos: o desenvolvimento da escola enquanto organização e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos.

Glickman (1985) refere dez competências (*skills*) interpessoais fundamentais que o supervisor deverá possuir: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar. Segundo este autor, a ênfase dada a algumas destas atitudes determina o estilo de supervisão, que poderá ser de tipo “não-directivo, de colaboração, directivo” (Alarcão e Tavares, 2003:75).

Alarcão (2002:231) esclarece a relação entre

[...] supervisão e a melhoria da qualidade de formação que lhe está inerente, em relação não só ao professor, mas aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções, bem como as repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização.

A supervisão continua, pois, a exercer uma ação direta na prática pedagógica, atuando sobre o processo de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do aluno e do professor. O professor concebido como uma

pessoa em desenvolvimento que, ao aprender a ensinar, se encontra igualmente numa situação de aprendizagem.

Apoiando contextos de reflexão formativa e transformadora o supervisor pode maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional. Implícita está a ideia do professor considerado formador, que para ser eficiente e coerente necessita, também ele, de ser formado continuamente. Trata-se de uma conceção que interliga a dimensão profissional com a dimensão pessoal, numa perspetiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, essência do conceito de *life long learning*. As várias perspetivas relativas ao conceito de formação são reflexo das exigências de uma sociedade em mudança: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação e formação ao longo da vida (Zabalza, 2004).

D. Hargreaves (1994) refere que os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida, que só serão supridas se forem vistas, à semelhança do que acontece com qualquer aprendente, em termos de continuidade e de progressão. Devendo o desenvolvimento profissional dos docentes ser enquadrado no contexto do desenvolvimento da própria instituição.

Estamos perante uma supervisão que considera dois níveis: o da formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos, com a conseqüente repercussão no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais com influência na qualidade da vida na escola. Numa escola entendida como organização aprendente e qualificante (Senge, 1990), equivalente ao conceito de escola reflexiva, largamente explanado por Alarcão (2002), desenvolvimento organizacional e desenvolvimento profissional caminham, pois, em paralelo.

Como novas funções supervisivas, desenvolvidas no quadro desta escola reflexiva, Alarcão e Tavares (2003) indicam: a dinamização de comunidades educativas; o privilegiar de culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola (aprendizagem

experiencial) no contexto de metodologias de investigação-ação; o acompanhamento e integração de novos agentes educativos; o fomento da auto e hetero supervisão; a colaboração no projeto de desenvolvimento da escola e definição dos papéis desempenhados pelos vários intervenientes; a colaboração no processo de autoavaliação institucional tendo o projeto como referente; a colaboração no processo de monitorização do desempenho docente e não docente; a dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Estas novas funções acarretam um conjunto de conhecimentos relacionados com a organização e as pessoas na organização, relativos à aprendizagem qualificante e experiencial, conhecimento das metodologias investigativas e de avaliação, das ideias e políticas educativas.

O supervisor deve, pois, ajudar a pensar o desenvolvimento da própria instituição, acompanhando e avaliando a atividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola. Alarcão e Tavares (2003) e Alarcão (2002) concebem o supervisor como:

[...] líder ou facilitador de comunidades de aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros [...] a função principal do supervisor consiste em 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. (2002:233)

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem que se as escolas se perspetivarem como sistemas dinâmicos e se a supervisão for pensada a partir de uma orientação sistémica, novos caminhos para a ação do supervisor se perfilam. Supervisor que se torna ecologista social, que se foca nos recursos da organização de modo a aumentar a capacidade do sistema para a adaptação e aprendizagem contínua. Supervisor que compreende as escolas como sistemas que influenciam e são influenciados pelas escolhas e ações dos

indivíduos que os compõem. A atenção da supervisão à construção de uma comunidade é, pois, fundamental em qualquer esforço no sentido do melhoramento da escola, sendo que, como já mencionámos, autores há que defendem que a cultura do local de trabalho tem uma influência dominante sobre os profissionais (Frymier, 1987; Garmston e Wellman, 1994; Rosenholtz, 1991).

3- Coordenação, que supervisão?

3.1 Supervisão escolar ou educativa

O *Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de janeiro, atribui funções de maior responsabilidade aos coordenadores, quer no domínio da liderança dos seus departamentos, quer com a supervisão dos seus pares, atribuindo-lhes a tarefa de acompanhamento, apoio, motivação e orientação do trabalho a realizar, ao mesmo tempo que se assumem como elemento responsável pela avaliação de desempenho. O *Despacho n.º 9744/2009*, de 08 de abril, ao perspetivar os “responsáveis pelos departamentos curriculares, enquanto principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica das escolas” clarifica e não permite qualquer dúvida relativa às suas funções supervisivas. Consideramos, contudo, que tais funções estariam já subentendidas em anteriores normativos (nomeadamente, no *Decreto Regulamentar n.º 10/99*, de 21 de julho) tornando-se, agora, explícitas.

A revisão da literatura sobre supervisão conduziu-nos às funções supervisivas relacionadas com a formação inicial, tendo-nos, contudo, revelado uma conceção mais abrangente de supervisão, concebendo-a num âmbito muito mais vasto, tendo como objeto a própria organização que é a escola – supervisão escolar ou educativa –, tal como referimos no enquadramento teórico. Atendendo ao nosso percurso, uma vez que não vivenciámos a experiência de supervisionar docentes em início de carreira (estágio ou período probatório) e tendo assumido funções supervisivas no âmbito do desempenho do cargo de diretor de turma e de coordenador de departamento curricular, considerámos dever ser esse o objeto da nossa reflexão. O cargo de coordenação de departamento curricular é aquele que temos vindo a desempenhar desde o ano de 2007, pelo que foi nesse âmbito que considerámos fazer sentido apresentar o nosso trabalho.

De toda a literatura revista a obra de Alarcão e de Alarcão e Tavares foi aquela onde encontrámos, de forma clara e objetiva, definidas algumas das funções e das responsabilidades atribuídas ao supervisor, pensado no âmbito de uma supervisão educativa, no contexto de uma escola reflexiva, perspetivada enquanto organização aprendente⁴.

Foi tendo como base as responsabilidades enunciadas por Alarcão (2000, 2002) que organizámos a nossa reflexão. Tais responsabilidades aparecem atribuídas a um supervisor que, não substituindo o diretor nem o coordenador de departamento, mas fazendo parte do “[...] colectivo da instituição e trabalhando em íntima ligação com a sua direcção e com outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma” (Alarcão, 2000: 20).

Surge-nos, assim, perfilado um supervisor a quem compete ajudar a pensar o desenvolvimento da própria instituição, acompanhando e avaliando a atividade dos recursos humanos, com vista à concretização da missão da escola, que não pode deixar de ser, na sua essência, a qualidade do serviço educativo (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão, 2002). Supervisor que se assume enquanto agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e da própria organização, que é a instituição escola.

Partimos desta noção de supervisor que supervisiona globalmente a escola, quase nos parecendo estar perante uma espécie de “*super*” supervisor. Uma supervisão com uma dimensão coletiva, visando a melhoria da qualidade do ensino e de toda a escola, não apenas dos seus profissionais isoladamente, mas na dinâmica das suas interações. Escola entendida como grupo humano que, através de interações várias, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem de uma dada cultura organizacional. Escola enquanto “[...] sistema de aprendizagem organizacional, no qual, aliás, a supervisão escolar

⁴ O conceito aqui usado é o explicitado por Alarcão e Tavares (2003:137) “Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, podemos atribuir-lhe a designação de organização aprendente e qualificante, que bebemos em Senge (1990)”.

desempenharia um papel determinante para a sua promoção” (Santiago, 2000:27). Escola “enquanto comunidade de aprendizagem para adultos e alunos.” (Day, 2004:211).

Os normativos referem a supervisão pedagógica, contudo, em nosso entender, a supervisão esperada situa-se também ao nível de uma supervisão educativa ou escolar, extensiva aos vários aspetos da vida da escola, à articulação entre departamentos, à construção dos documentos estruturantes da política da escola/agrupamento (Projeto Educativo, Projeto Curricular, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Plano de Autoavaliação). Ou seja, o conceito de supervisão pedagógica não nos parece dar cabal cumprimento àquilo que a própria legislação parece pressupor.

Tentaremos, pois, refletir sobre o tipo de supervisão que temos realizado, dando cumprimento às competências atribuídas. Reflexão que tentará perceber-nos enquanto coordenadores de departamento curricular, numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e aprendizagem, com a função de dinamizar e acompanhar o desenvolvimento da própria escola. Entendemos, aqui, toda a escola como uma comunidade aprendente⁵, norteadas pelo seu próprio projeto educativo, capaz de atuar em situação, aprendendo a construir conhecimento sobre si mesma, logo em desenvolvimento e aprendizagem permanentes. Simultaneamente, proporcionando condições de aprendizagem coletiva e individual aos seus membros, constituindo-se, deste modo, como organização qualificante.

Mas o trabalho que realizamos decorre num âmbito concreto e delimitado, o do departamento. A esse respeito parece-nos pertinente o que D. Hargreaves (1980) e Goodson (1993) referem ao chamarem a atenção para o facto de os padrões de associação entre professores tenderem a seguir as linhas divisórias de áreas curriculares segmentadas, sendo as divisões em

⁵ Partilhamos do explicitado por Alarcão e Tavares “Conceber a escola como organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem implica admitir a existência, no seu seio, de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.” (2003:148).

departamentos as mais impactantes na vida profissional dos docentes, relacionando estas divisões com a emergência de subculturas no interior das escolas. Os departamentos curriculares detêm, na perspectiva de vários autores, um lugar central nas instituições educativas. Huberman (1993) considera que a nossa atenção se deveria focar no departamento, enquanto unidade de colaboração, pois é aí que as pessoas têm coisas concretas a dizer, ajuda concreta a dar umas às outras ao nível da instrução, sendo aí que os contextos da instrução se cruzam. Não será, pois, por acaso que tomámos este universo em consideração na nossa reflexão, achando-o, efetivamente, pertinente. De igual modo, não poderemos ignorar que esta reflexão pensando a prática supervisiva ao nível de um departamento curricular, se refere, em particular a esse, nem sempre sendo as situações narradas extensivas a outros departamentos. McLaughlin, (1993) chama a atenção para que:

[...] os professores que [...] estão em departamentos diferentes, vivem o seu local de trabalho de maneiras fundamentalmente diferentes. (citado em Lima, 2002:28)

Contudo, não preconizamos nem defendemos qualquer tipo de cultura balcanizada⁶, quer alicerçada em diferenças entre departamentos quer em diferenças entre os vários ciclos de escolaridade, simplesmente, nos referimos à especificidade de um determinado departamento, com o qual trabalhamos e que conhecemos.

Analisando as responsabilidades atribuídas por Alarcão (2000, 2002) a um supervisor pensado no âmbito da supervisão educativa, foi-nos surgindo delineado o percurso que temos efetuado, nos últimos anos, na qualidade de coordenadores de departamento. Não se encontrando concentrado numa única figura tais atribuições e incumbências, tal como a autora o concebe (Alarcão, 2000), têm sido, na nossa opinião, coletivamente partilhadas por um conjunto, normalmente, reduzido de docentes que assumem as funções de coordenação

⁶ Recorremos aqui ao conceito enunciado por Fullan e Hargreaves, de “uma cultura composta por grupos distintos e, por vezes, competindo entre si” (2001:95).

dos departamentos curriculares. No nosso caso, estamos a falar de cinco elementos, abarcando os diversos departamentos dos três ciclos de ensino do agrupamento. De acordo, aliás, com o mencionado pela autora de que “ O supervisor ou os supervisores não podem trabalhar isoladamente. Fazem parte de uma equipa.” (Alarcão, 2002:232)

Alarcão (2002:233) atribuí ao supervisor aquilo que designa por “função macroscópica”, que consistiria “[...] em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos [...] e na aprendizagem dos alunos”, considera poder a mesma ser desdobrada. A enumeração resultante desse desdobramento – que, aliás, se cruza com as novas funções supervisivas referidas por Alarcão e Tavares (2003) e mencionadas no enquadramento teórico apresentado –, foi usada como ponto de partida da nossa reflexão relativamente ao percurso supervisivo realizado, no quadro da coordenação de departamento curricular.

“a) colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;” (Alarcão, 2002:233)

O projeto de desenvolvimento da escola consubstancia-se no seu projeto educativo, que norteia todos os restantes documentos estruturantes – Projeto Curricular, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno... –. Na sua construção houve a preocupação em dar resposta às necessidades e expetativas da comunidade onde o agrupamento se insere, construindo um projeto para uma escola histórica, social, cultural e geograficamente específica.

Com base em dados coligidos pelo *Observatório de Qualidade* do agrupamento, são efetivamente os coordenadores de departamento curricular quem elabora aquele que é o mais estruturante dos documentos do agrupamento, pensando, a partir dos problemas identificados e das questões às

quais se pretende dar resposta, que valores educativos elegemos, que missão assumimos, que metas, objetivos e estratégias pretendemos implementar.

Quando pensamos a escola concebemo-la como organização, como coletivo, com capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões negociadas entre os atores (Santiago, 2000).

O projeto educativo é, pois, interativamente construído, através do diálogo clarificador e do envolvimento dos diversos membros que formam esta organização dinâmica que é a escola. Assim, a nós cabe a sua divulgação, ainda enquanto projeto em processo de construção, junto dos docentes do respetivo departamento, motivando-os, para que se envolvam na sua formulação, através de um diálogo direcionado e reflexivo, numa perspetiva de pensar a escola, tomando decisões relativas a valores educativos, assumindo objetivos comuns e gerando consensos.

Há todo um trabalho de mobilização de vontades, de aproveitamento de capacidades que tem sido da nossa responsabilidade e que se realiza, também nestes momentos, com o fito de levar cada um dos envolvidos a apreender-se como membro de um grupo que vive numa organização, que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um. Trata-se, pois, de um processo de produção, onde se confrontam ideias e visões, se partilham significações, conducentes à conceção de um projeto coletivamente reconhecido e legitimado, que seja por todos assumido de forma comprometida. Tal é, obviamente, extensivo ao Projeto Curricular, onde se formalizam as várias opções feitas e assumidas pelo coletivo, relativamente a aspetos funcionais do quotidiano educativo. Aliás, este aspeto foi mais uma vez vivenciado no final do ano letivo 2011/12, com a autonomia concedida aos agrupamentos de optarem por algumas particularidades do seu Projeto Curricular (duração dos tempos letivos; oferta complementar; organização do apoio ao estudo, entre outros).

Igualmente importante, no nosso entender, é o papel que assumimos de manter bem presente, como quadro referencial, esse Projeto Educativo,

relativamente às diversas atividades que constituem o Plano Anual de Atividades. Motivando os docentes para a adesão ao projeto delineado e usando as referidas atividades como caminhos facilitadores do seu cumprimento, o que é auxiliado pelo facto de terem estado diretamente envolvidos na sua construção, tratando-se, portanto, de um documento devidamente reconhecido e legitimado. O pensamento sistémico adquire aqui relevância, ao permitir manter uma visão global, enquadrando todos os projetos e atividades complementares no pano de fundo que é o seu projeto orientador e estruturante. Visão partilhada por um conjunto de docentes presentes no Conselho Pedagógico, que procedem à aprovação final do Plano Anual de Atividades.

Tendo como referência as condições que promovem a aprendizagem organizacional na escola, também nós temos consciencializado e feito opções claras relativamente aos valores que circulam no agrupamento, no sentido de que se faça a promoção dos que consideramos positivos e propiciadores de um ambiente conducente à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e pessoal – valores como o respeito, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, o rigor, a exigência, o profissionalismo, a abertura de espírito e o respeito pela especificidade –, valores transversais a todo o agrupamento, do pré-escolar ao terceiro ciclo, da sala de aula ao corredor, dos espaços de convívio aos locais de trabalho comuns.

Na qualidade de membro do Conselho Pedagógico participámos na construção de um *referencial de conduta*, que se rege pelos valores acima enunciados e que, tal como sucede com todos os documentos estruturantes da política do agrupamento, foi trabalhado em sede de departamento, enquanto documento aberto a alterações e inovações. Após a sua aprovação passou a nortear o trabalho dos docentes de todo o agrupamento. Mais uma vez a escola se assumiu como sistema de aprendizagem, quando os seus atores tiveram de chegar a acordo, neste caso, para a definição de normas que passaram a regular um componente específico do processo educativo – as

questões atitudinais, a aquisição de competências sociais e cívicas –, num quadro de regulação colaborativa.

Largamente partilhado e divulgado junto da comunidade educativa – alunos e respetivas famílias –, visando a construção de comportamentos de qualidade, este documento, aparentemente simples, permitiu clarificar os comportamentos aceitáveis dentro da sala de aula e nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, veio facilitar o trabalho, por vezes conflituoso, de aferição de critérios de atuação, incumbência dos Conselhos de Turma, frequentemente objeto de diferenças insuperáveis entre professores com diferentes visões, agora pacificado porque resultado de um processo de produção, confronto e partilha de significados, que deu origem a normas e regras coletivamente reconhecidas, aceites e legitimadas.

Temos tido como preocupação a fluidez da comunicação, talvez porque a nossa experiência, aquando da chegada a este agrupamento, não foi a mais simpática, tendo-nos sentido “perdidas” e desfasadas no funcionamento de uma escola que se geria, já então, por regras complexas, mas onde a informação circulava com extrema dificuldade. Consideramos que a partilha de significações está dependente do acesso à informação. Só acedendo ao conhecimento e à informação atempada os docentes podem partilhar opiniões, discutir ideias de forma coerente e gerar consensos. Por tudo isto, recorreremos, quase diariamente, ao correio eletrónico, como meio privilegiado de disponibilizar a informação existente, seja ela a legislação mais recentemente publicada, as informações oriundas das reuniões do Conselho Pedagógico, os documentos que terão de ser analisados e relativamente aos quais teremos de pronunciar-nos. Todos acedem, pois, à informação pertinente, cuja leitura e análise pode realizar-se num contexto mais privado e quando o docente o pretender, libertando, deste modo, os espaços comuns de trabalho para a reflexão, a análise e a tomada de decisão.

A cultura organizacional só existe se os membros de uma organização partilharem experiências e encontros comuns, através dos quais se cria essa

cultura (Schein, 1985). Esta troca de experiências, de ideias, de significados implica tempo e espaço, sendo incompatível com sessões ocupadas com informações e aspetos burocráticos. Consideramos tais tempos/espaços fundamentais para o diálogo, a reflexão, a partilha, o surgimento de ideias e a análise de perspetivas, tendo sido nossa preocupação a sua racionalização.

“b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e de analisar as suas implicações.” (Alarcão, 2002:233)

Quando estamos perante a importante, e do nosso ponto de vista fundamental, tarefa autoavaliativa, também aqui assumimos responsabilidades, participando em algumas das várias fases do processo, desde a conceção de instrumentos de recolha de informação junto da comunidade educativa, até à elaboração dos *Planos de Melhoria*.

Contribuímos com sugestões na construção de inquéritos destinados à comunidade educativa, com as suas várias especificidades, mas também na motivação e incentivo ao envolvimento de todos no seu preenchimento, para que obtenhamos um retrato o mais possível real e fiável da instituição, que nos permita traçar o seu perfil. Contribuímos com dados resultantes da monitorização do trabalho desenvolvido pelos docentes do departamento. Contribuímos com a análise e a reflexão sobre o relatório apresentado pelo *Observatório de Qualidade*. Contribuímos para a elaboração dos *Planos de Melhoria*.

Estes, esboçados em Conselho Pedagógico, enquanto documentos em construção, abertos a sugestões e alterações enriquecedoras são trabalhados em sede de departamento. Estamos, de novo, perante procedimentos que possibilitam envolver o coletivo na apropriação da realidade que é a escola, no seu efetivo conhecimento “por dentro”, que lhe permite pensar-se, enquanto organização, que se estrutura, sabendo como desempenhar a sua missão e se responsabiliza pela implementação de ações que visam a mudança. Escola que sabe onde está e para onde pretende ir (Alarcão e Tavares, 2003). Processo que permite a criação de um documento

coletivamente reconhecido e legitimado, em cuja produção os docentes se concebem enquanto elementos intervenientes ativos, tomando consciência do que precisa de ser alterado e construindo percursos e estratégias no sentido da mudança, tendo como horizonte a resolução dos problemas identificados, a superação das fragilidades detetadas. Idêntica metodologia é aplicada quando o *Plano* se concebe a partir das recomendações emanadas das equipas inspetivas, no quadro de uma avaliação externa.

Ou seja, estamos, mais uma vez, a desempenhar funções no âmbito da supervisão no seu sentido mais abrangente, a supervisão educativa.

As várias atividades constituintes do *Plano Anual de Atividades* também são objeto de uma avaliação efetuada, por amostragem, pelos alunos, tendo o instrumento e respetivos indicadores, que as avaliam, sido pensados coletivamente, pelos docentes dos diversos departamentos.

“c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação.” (Alarcão, 2002:233)

No âmbito do departamento que coordenamos, a formação tem-se realizado enquanto formação contínua, atendendo a que os docentes que constituem o departamento possuem experiência profissional de, no mínimo, 5 a 6 anos de docência. De igual modo, não têm estado presentes no departamento docentes em situação de profissionalização em exercício, nem em período probatório. Assim sendo, as realidades vivenciadas têm determinado os caminhos percorridos e as opções tomadas.

Havendo a exigência por parte da tutela (*Portaria n.º 731/2009*, de 07 de julho) da habilitação com o nível 1 em competências digitais a todos os professores; sendo a escola onde trabalhamos uma instituição que tem vindo a apostar nos recursos digitais, quer enquanto ferramenta pedagógica quer enquanto instrumento facilitador da circulação da informação; havendo a

preocupação em combater a infoexclusão – tendo a equipa responsável pela implementação do PTE construído um currículo de literacia digital, do pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade -, fundamental se tornava encontrar uma resposta formativa para todas estas necessidades.

Dando preferência à formação em contexto, rentabilizando as capacidades formadoras de alguns dos elementos que constituem o departamento, até para fazer face à diminuição de oferta não paga, por parte dos centros de formação, temos vindo a incentivar a autoformação e o trabalho interpares. Contando com elementos válidos e com percurso formativo reconhecido, o trabalho incidiu sobre o uso das TIC em contexto educativo.

A implementação do *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB) fez, de igual modo, surgir a necessidade de formação específica. Esta necessidade levou-nos a envolvermo-nos, na qualidade de formadoras, num trabalho que, numa primeira abordagem (no ano letivo 2009/10), contou com sessões de trabalho quinzenais, envolvendo todos os docentes do grupo de recrutamento 200, visando a análise e manuseamento do programa, a reflexão sobre a filosofia a ele subjacente, a conceção de estratégias com vista à sua efetuação. Nos dois anos seguintes (2010/11 e 2011/12) desenhamos um programa que assumiu, para efeitos de creditação e acreditação pelo CCPFC, as modalidades de *Projeto* e de *Oficina de Formação*, destinado à construção de recursos variados, dirigidos ao trabalho concreto com alunos e incidindo sobre os diversos domínios, tendo como pano de fundo os descritores de desempenho que o programa veicula.

Partindo das experiências dos docentes e dos desafios colocados pela implementação de um programa, conceptualmente diferente, repensou-se o currículo, a sua aplicação, as estratégias e as metodologias mais adequadas às diversas situações e aos vários conteúdos a trabalhar, tendo no horizonte as competências a desenvolver.

Trabalho que se caracterizou por, num quadro colaborativo, se apelar à assunção do conhecimento tácito⁷ dos docentes envolvidos, que usando a sua larga experiência, refletindo e conectando o seu saber com as diretivas e os pressupostos do novo programa criaram recursos adequados, analisaram metodologias, identificaram zonas de incerteza e dúvida e estratégias que deveriam ser (re)formuladas. Consideramos que através deste tipo de experiências os professores abandonam, progressivamente, o individualismo que tem caracterizado a sua prática, assumindo-se como parte ativa de um coletivo. Ao fazê-lo, enquadram-se num processo de formação em contexto profissional, aprendendo na partilha e no confronto com os seus pares, qualificando-se para o trabalho e pelo trabalho. É um percurso iniciado há pelo menos três anos e que pretendemos continuar a trilhar, podendo atribuir-lhe um carácter mais ou menos formal, mas apostando sempre neste rentabilizar de saberes, nesta construção participada do conhecimento, que quando em contacto e em contexto profissional é enriquecido e aprofundado, sendo uma mais-valia para todo o grupo.

Este tipo de formação permite-nos, de igual modo, detetar situações que poderemos apelar de “mais problemáticas”, quando nos defrontamos com professores, que estando pela primeira vez no agrupamento, são desconhecidos e possuem fragilidades ao nível científico cuja deteção se revela difícil. Esta identificação seria passível de ser realizada em situação de observação de aulas, mas este aspeto abordá-lo-emos mais adiante.

Por outro lado, temos constatado que a partilha de experiências interpares e as reflexões feitas no seio do grupo promovem o aumento, quer dos níveis de motivação dos professores, quebrando-se o seu isolamento, quer dos níveis de autoestima. Pelo confronto, pela partilha, adquire-se consciência do valor profissional de cada um, legitima-se e consolida-se o seu conhecimento, quando nos revemos na experiência do outro, quando nos

⁷ Trata-se do conceito schoniano, de “conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que a ação é bem desempenhada (...) a inteligência manifestada num *know-how*.” (Alarcão, 1996:16)

encontramos nas suas posturas, na forma como lidam com situações análogas àquelas por nós vivenciadas. Simultaneamente, o trabalho de equipa, efetuado colegialmente, facilita o desenvolvimento de competências e capacidades, pois a aprendizagem individual adquire diferentes dimensões e características quando é enriquecida pelo grupo. Revela-se, ainda, fomentador do otimismo conduzindo à dedicação e ao sentimento de pertença à comunidade onde nos inserimos profissionalmente, neste caso, a comunidade escolar. Consideramos, pois, ter implementado e apoiado uma cultura de formação, que recorreu à metodologia da investigação-ação, aliás, atrever-nos-íamos mesmo a afirmar termos promovido a “investigação-formação-ação” (Alarcão e Tavares, 2003:128).

Quando refletimos sobre o desenvolvimento profissional docente alguns aspetos nos preocupam, concebendo o desenvolvimento pessoal (humano) e profissional como dois componentes, íntima e indissociavelmente ligados - tal como explicitado por Dellon-Peterson (1981) e Fullan-Horsley (1990) e mencionado no enquadramento teórico –, causa-nos certa apreensão o facto de os normativos apenas permitirem que sejam creditadas as ações de formação que “estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona” (*Decreto-Lei n.º 15/2007*, de 19 de janeiro). Ou seja, segundo a legislação o professor apenas é visto na sua vertente profissional, ignorando-se a sua vertente “pessoa”, ao não reconhecer nem perceber, como importante para o seu desenvolvimento profissional, toda a formação realizada, tendente à sua formação pessoal, concebendo-o como um todo, numa perspetiva que, no nosso entender, deveria ser mais holística. Liberman (1996) define o conceito de desenvolvimento profissional como sendo uma visão abrangente da aprendizagem profissional, onde se cruzam várias e diferentes situações de formação e aprendizagem que, no nosso entender, mesmo quando limitada a uma aprendizagem formal não deve circunscrever-se a aspetos didáticos e conteudinais, como previsto nos normativos. Fullan e Hargreaves (2001:41) advertem-nos sobre a formação que se dirige “apenas a

uma parte do professor, ignorando as diferentes necessidades dos diversos docentes”, como sendo uma formação que “trata o docente como um ser *parcial*, não como um *todo*.”

Snoek (2007:68) referindo-se aos professores, menciona ser necessário “envolvê-los na concepção da sua própria aprendizagem e no desenvolvimento e gestão de comunidades aprendentes”. Consideramos que este envolvimento passa também por uma partilha da liderança, ao serem escutados na identificação das suas necessidades, enquanto aprendentes⁸, para em conjunto ser desenhada a sua formação. Criar nos professores uma noção de pertença, relativamente aos processos de controlo de qualidade e prestação de contas, à inovação curricular e desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre ensino e aprendizagem só se fará se se sentirem escutados e reconhecidos.

A participação em colóquios, apresentações de livros ou simples divulgação de manuais funcionam como momentos de quebra do isolamento profissional, espaços de contacto com eventos de cariz cultural, que nos afastam de rotinas, surgindo, ainda, como oportunidade para conhecer outros profissionais, aumentar a informação, estimular o aparecimento de novas ideias e projetos, assim como integrar redes de conhecimento. Ao nível do departamento muitas têm sido as oportunidades surgidas e aproveitadas, para em conjunto, sairmos para espaços mais amplos, quer física quer conceptualmente, enriquecendo-nos e trazendo para o espaço escola uma lufada de ar fresco. Contudo, o facto de o acesso a tais espaços só poder ocorrer em horário pós-laboral ou durante o fim de semana, tem-se revelado limitador e penalizador, implicando que se façam opções, por vezes difíceis, sobre onde ir e o que deixar para trás. Sendo realizado num tempo que se liga à família, adquire o peso de a privar da nossa presença, num tempo que a ela deveria pertencer.

⁸ Aplicamos aqui o conceito expresso por Roldão (2005) sobre professores aprendentes - interligação da docência com a aprendizagem e construção de saber que mutuamente se alimentam.

A estruturação de um plano de formação, estando previsto na legislação (*Portaria n.º 970/80*, de 12 de novembro) tem sido uma das muitas funções que desempenhamos, quer efetuando a análise de necessidades dos docentes do departamento, quer construindo o projeto de formação de todo o agrupamento, onde se incluem os docentes dos três ciclos de ensino, o pessoal administrativo e os assistentes operacionais, na conceção de uma organização aprendente, que promove o desenvolvimento profissional dos agentes educativos (Alarcão, 2002), trabalho este realizado na qualidade de membro da secção de formação do Conselho Pedagógico.

“d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;” (Alarcão, 2002:233)

Como já foi referido, não temos sido confrontadas com a presença, no departamento, de docentes em início de carreira, contudo, anualmente têm sido colocados professores com contrato a prazo, o que tem representado um desafio, pela necessidade de os acolher e enquadrar num agrupamento que sabemos de alguma complexidade, com procedimentos rotinados e integrados para os que estão, mas desafiantes para quem chega. O recurso a meios informáticos, desde as grelhas de registo de avaliação, construídas de acordo com os critérios de avaliação adotados, ao registo digital em rede dos sumários, o trabalho colaborativo, a partilha de materiais, o recurso à plataforma Moodle enquanto repositório documental, a realização de várias atividades ao longo de todo o ano, muitas delas conjuntamente organizadas com a biblioteca, a monitorização do trabalho desenvolvido, são aspetos que, frequentemente, causam estranheza a estes recém-vindos professores. Temos prestado especial atenção ao seu acolhimento, conscientes da importância dos contextos de trabalho na confiança, no sentimento de bem-estar, na aprendizagem dos próprios professores e, conseqüentemente, no seu desempenho. Pois, tal como Flores e Ferreira (2012:236), acreditamos que “a cultura de uma determinada escola pode inibir ou estimular a aprendizagem dos seus professores.”

Na promoção deste ambiente de acolhimento e apoio temos podido contar com o envolvimento de todos os docentes do departamento, que de forma espontânea e solidária acolhem os docentes que pela primeira vez são colocados no nosso agrupamento, pondo-os a par das nossas rotinas, fornecendo as mais variadas informações, disponibilizando materiais, ouvindo, esclarecendo, partilhando. Sendo que os esclarecimentos e o apoio se prestam face a face, por via eletrónica ou por telemóvel, às horas mais dísparas, consoante as necessidades sentidas.

“e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;” (Alarcão, 2002:233)

Tal como referimos na primeira parte do presente relatório, como função inerente ao cargo de coordenação fomos *avaliadoras do desempenho docente*, exercendo essas funções desde a entrada em vigor do **Decreto Regulamentar n.º 2/2008**, de 10 de janeiro, e tendo-as desempenhado, sempre, desde então.

Como já mencionámos, realizámos todos os procedimentos inerentes ao processo avaliativo, incluindo as sessões de pré e pós observação, a recolha e análise de dados e o preenchimento de toda a documentação relativa ao processo. No ano 2010/2011, com a publicação do **Decreto Regulamentar n.º 2/2010**, de 23 de junho, que preconizava a delegação de competências avaliadoras, efetuámos todo um trabalho de coordenação e supervisão do processo desenvolvido pelos relatores nomeados, com os quais se realizaram sessões regulares, destinadas à aferição de procedimentos, critérios de atuação, elaborando e disponibilizando materiais de registo, esclarecendo dúvidas, tendo uma especial atenção em não comprometer o carácter sigiloso da avaliação em curso.

Na qualidade de *Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD)*, desde 2008, elaborámos todos os documentos estruturantes e orientadores do processo de avaliação de desempenho, tal como referimos na primeira parte deste relatório.

Trata-se de um caminho que calcorreamos há já quatro anos, relativamente ao qual sentimos alguma animosidade e desconforto. Tal como é mencionado no enquadramento teórico apresentado, no subtítulo **2.1.3**, partilhamos das conceções daqueles que defendem dever separar-se a assistência e a avaliação, não devendo ser atribuído ao supervisor que apoia, ajuda, partilha e trabalha de forma colaborativa a função supervisiva sumativa, de proceder a uma avaliação traduzida na atribuição de uma nota quantitativa ou mesmo qualitativa. Parece-nos, contudo, pacífico avaliar formativamente, chamando a atenção para o que correu menos bem, numa situação de observação de aula, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal, criando momentos de reflexão crítica sobre a prática, insubstituíveis quando pretendemos fazer melhor e alterar hábitos arraigados e nem sempre consciencializados.

De igual modo, a avaliação de desempenho levada a cabo com docentes com os quais partilhamos o quotidiano, aos quais nos ligam, frequentemente, laços de amizade e uma grande proximidade é emocionalmente complicado e dificilmente verdadeiramente isento. Apostámos no diálogo, na discussão aberta de todos os aspetos em análise, na autoavaliação, na reflexão e na ponderação, tendo conseguido, pelo menos até ao presente momento, concluir os diferentes processos sem que se gerassem situações de animosidade, sem despoletar sentimentos de injustiça ou de desvalorização por parte daqueles cuja avaliação nos fora atribuída. Contudo, não é uma função que consideremos gratificante ou enriquecedora, exatamente, pelo seu caráter sumativo e pelo impacto que poderá ter na vida dos avaliados.

Relativamente à avaliação dos funcionários, tal função não tem sido por nós desenvolvida, sendo uma das competências reservadas à direção do agrupamento.

“f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos;” (Alarcão, 2002:233)

Este é um dos aspetos que norteiam o nosso trabalho, na qualidade de coordenadores de departamento curricular e que transparece na criação de mecanismos internos de monitorização dos resultados, durante todo o ano letivo. Este acompanhamento é feito no final de cada período, através do preenchimento de grelhas construídas em Excel, que nos permitem rapidamente perceber qual a situação em que se encontra cada turma e cada ano de escolaridade, nas diversas disciplinas que constituem o departamento. Em reunião podemos, então, refletir sobre os resultados alcançados, detetando as suas causas e definindo/construindo estratégias conducentes à sua superação. A visão partilhada relativamente aos alunos do nosso agrupamento é a de que *os alunos são da responsabilidade de todos nós*, não apenas do docente A ou B, assumindo-se o insucesso e as dificuldades detetadas como sendo objeto de análise e reflexão do coletivo, que se envolve na observação das situações, partilhando experiências e avançando sugestões de trabalho, de estratégias de atuação.

De igual modo, o *feedback* que nos tem sido dado pela avaliação externa, no que ao 6.º ano e à disciplina de Língua Portuguesa se refere (até agora através das provas de aferição e no ano de 2011/12 através da prova de final de ciclo), tem merecido uma atenção cuidada, por parte dos docentes responsáveis pela sua lecionação. Este “olhar” passa por uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos da nossa escola, tendo como ponto de referência os resultados a nível nacional e concelhio (incluindo escolas públicas e privadas). Análise que nos permite uma perceção mais clara e objetiva da qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo, simultaneamente, um instrumento útil na redefinição contextualizada das nossas linhas de intervenção, permitindo-nos reorientar opções, estratégias e metodologias, tendo no horizonte a melhoria da oferta educativa prestada. É um trabalho que realizamos de forma colaborativa, fornecendo a todos os

dados apurados e pensando-os conjuntamente, valorizando, de igual modo, as diferentes prestações e sugestões.

A definição conjunta de metas de sucesso, estabelecidas por turma, por anos e disciplina, no início de cada ano letivo, tem permitido envolver este grupo na missão que é a nossa, de melhorar a qualidade da própria escola, assumindo-nos como um coletivo profissional, capaz de identificar e analisar os problemas com que se depara para, seguidamente, ensaiar soluções, ciente de que, por vezes, as mesmas se revelam ineficazes ou aquém das expectativas. Temos construído percursos, devidamente pensados, visando o sucesso educativo, criando expectativas que podemos considerar elevadas, tendo como perspectiva um ensino e uma aprendizagem que desejamos cada vez melhor.

A identificação de conteúdos de difícil aquisição, que se revelam persistentemente problemáticos, tem-nos motivado para a construção de recursos facilitadores da sua apreensão, levando-nos ao questionamento quanto à sua melhor abordagem. Nesta perspectiva temos procurado também, fora do nosso espaço, contributos que, obviamente, consideramos valiosos no sentido de melhorar os nossos desempenhos. É nesta perspectiva que temos convidado, e conseguido trazer até nós, autores de manuais escolares, de irrefutável competência e conhecimento que se têm revelado preciosos na aquisição e desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas. Constituindo uma formação que também se realiza em contexto de trabalho, recorrendo-se, neste caso, a elementos docentes vindos de outras escolas, algumas distantes, com experiências diversas e percursos ricos. A ênfase tem sido colocada no convite a autores cujos projetos pedagógico-didáticos foram por nós adotados, no trabalho com os alunos, o que consideramos pertinente, pois permite-nos analisar, conjuntamente, os percursos propostos nesses materiais e melhor rentabilizá-los.

Partilhamos, também aqui, da conceção de Santiago (2000) de que a consciência das diferenças entre os resultados educativos desejados e os desempenhos obtidos é promotora da aprendizagem organizacional, podendo

influenciar os mecanismos de motivação individual, se concebermos as falhas como oportunidade de aprendizagem, conduzindo ao questionamento, à reflexão, à busca de soluções, tendo como objetivo a inversão da tendência detetada. Ao fazê-lo colaborativamente, assumimos coletivamente a responsabilidade, pensamos em conjunto, partilhamos, pois, as nossas dúvidas, os nossos sucessos e as nossas esperanças, concebendo a escola como um todo, e tendo o trabalho que realizamos como objetivo último um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

O trabalho colaborativo efetuado ao longo dos últimos anos, no quadro da coordenação, visando a aferição de critérios tem passado, ainda, pela construção conjunta de instrumentos de avaliação, com a respetiva valoração. A sua aplicação é feita em simultâneo, durante a mesma semana, por todos os docentes que lecionam o mesmo ano e disciplina. A isto segue-se a respetiva classificação e troca de fichas destinadas a serem novamente classificadas, não na sua totalidade, mas por amostragem. Metodologia que nos permite verificar se os critérios estabelecidos são igualmente aplicados por todos. Quando tal não sucede, reflete-se sobre a causa da discrepância, numa perspetiva de aprimoramento e construção de um trajeto que nos assegure, cada vez mais, quer a objetividade, a validade e fiabilidade dos instrumentos, quer a minoração da subjetividade inerente à própria avaliação.

Este trabalho não tem, no nosso entender, posto em causa a especificidade e a autonomia de cada um dos professores, pelo contrário, tais peculiaridades e idiosincrasias têm enriquecido o coletivo, ao mesmo tempo que adquirem maior legitimidade, porque partilhadas e reconhecidas interpares. A flexibilidade, a tolerância e a aceitação da diferença têm estado presentes e caracterizado a forma como trabalhamos.

Snoek (2007) chama a atenção para o facto de os professores serem diferentes e de tal diferença dever ser acolhida, respeitando os estilos pessoais e a variedade, vendo-os como enriquecedores e não limitadores. Fullan e Hargreaves (2001:90) relembram-nos que “o ensino é um assunto pessoal,

mas não privado”, deste modo o temos tratado, respeitando, celebrando e permitindo a expressão do professor enquanto pessoa, tal como os referidos autores preconizam.

De igual modo, comungando do teorizado por DuFour (2004) e DuFour, DuFour e Eaker (2008) de que uma comunidade de aprendizagem se baseia em ideias de missão, de visão, de valores e objetivos partilhados, numa cultura colaborativa que incide na aprendizagem, na indagação visando a melhoria da prática e no compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, consideramos que a divergência de perspetivas, a controvérsia e o conflito são aspetos normais numa comunidade onde interagem pessoas e grupos, que possuem interesses distintos e até divergentes. Na sequência desta diversidade emergem, pois, representações sociais diversas e conflituantes, sobre a escola, sobre o currículo, sobre as finalidades e os projetos educativos. A nós tem competido a promoção do diálogo, a partilha das ideias, no sentido de criar consensos e delinear percursos participados, não o aniquilar da diversidade e das diversas leituras do mundo.

Neste sentido, temos valorizado as formas colaborativas de tomada de decisão, incrementando o diálogo, acolhendo a divergência, não minimizando, pois, a autonomia profissional dos docentes. A regulação colaborativa, com a aceitação de princípios baseados na qualidade das interações – o estabelecimento de consensos, a aceitação de formas diferentes e igualmente válidas de resolução de problemas em contextos específicos – e a confiança mútua têm sido princípios, pelos quais pautamos a nossa atuação. Fazem-nos, pois, todo o sentido as palavras de Day (2004:164) de que “[...] a colaboração, por si só, é um meio para proporcionar oportunidades de reflexão [...]” .

Mantendo-nos na esteira de Alarcão, e pensando nas capacidades que atribui aos supervisores, referidas no enquadramento teórico, consideramos relevante a sua conceção “do supervisor como profissional do humano em

situações sociais organizacionais” (Alarcão, 2002:234). A gestão de um departamento curricular, qualquer que seja, confronta-se, frequentemente, com situações que exigem atuações subtis e intervenções cirúrgicas, evitando o agudizar de conflitos, desmontando situações que originem mal-estar, resolvendo, com a maior celeridade, os conflitos, num esforço de manutenção dos níveis de satisfação necessários ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, promovendo o sentido de autoestima e a autoconfiança.

A qualidade da autorregulação interna depende da forma como os elementos negociam, dialogam, gerem conflitos e partilham definições coletivas sobre normas e regras. Por outro lado, da qualidade da autorregulação depende a qualidade das atividades educativas. É, pois, natural que particular atenção nos mereça a qualidade da relação dentro do grupo. A nossa experiência tem-nos mostrado ser fundamental o reconhecimento do trabalho de todos e de cada um dos docentes que constituem o departamento, compreendendo e aceitando que certas posturas mais radicais têm, frequentemente, na sua origem a sensação de um mérito não reconhecido, de um trabalho não valorizado. A partilha dos êxitos da própria escola com os docentes que a integram, devolvendo uma imagem de coautoria e corresponsabilização no resultado alcançado, têm sido práticas constantes. O que é feito a par da valorização das suas iniciativas, o acolhimento das suas sugestões, propostas de atividades, tópicos de discussão.

Temos, efetivamente, a sorte de trabalhar, há largos anos, com um grupo de professores de elevado mérito, empenho e experiência, cada um detentor de capacidades ímpares e de realização de um trabalho de qualidade, pelo que tal reconhecimento público é fácil e espontâneo. Tal não significa que não assistamos, por vezes, a pequenas disputas de razões sendo, pois, fundamental, o bom senso e diplomacia no sentido de abarcar a pluralidade e conjugar aquilo, que à partida, pareceria inconciliável ou contraditório.

Difundir a ideia de que as situações problemáticas são também oportunidades de aprendizagem e de crescimento, quer pessoal quer

profissional, tem sido uma das nossas preocupações. Consideramos importante o recurso a estratégias promotoras do desenvolvimento consentido, destacando os aspetos positivos do trabalho do professor, para depois, se tal for o caso, assinalar aspetos a melhorar, mas finalizando com o reforço da confiança depositada no trabalho do docente. Esta será, no nosso entender, uma forma de abordar e melhorar o desempenho dos professores, elevando-lhes a autoestima e promovendo o otimismo. A criação de ambientes descontraídos, evitados de cumplicidade, adotando uma postura otimista e positiva face a situações, por vezes, bem complexas e adversas, parece-nos constituir uma forma eficaz de impedir o aumento do pessimismo, frequentemente na origem do aumento de níveis de stresse e da diminuição da autoestima.

As escolas são organizações complexas, onde todos os elementos (currículos, recursos, pessoal docente...) se encontram interrelacionados (Snoek, 2007), daí que o nosso papel se estenda também à gestão do currículo⁹, que tem sido encarada, não como uma tarefa individual de cada docente, mas como um trabalho a desenvolver em equipa (Roldão, 2006, 2007). Em conjunto planeamos de forma sistemática, definindo estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem a utilizar. Contudo, consideramos que uma planificação, construída coletivamente, se demasiado pormenorizada pode correr o risco de ignorar a realidade da vida na sala de aula, que requer do professor capacidade de improvisação, de adequação e gestão, para responder às necessidades emergentes e imediatas da aprendizagem dos alunos e das suas relações interpessoais. Por isso, o trabalho efetuado em conjunto não apresenta um cariz rígido e inflexível que dificulte a sua adaptação a cada um dos grupos de alunos com os quais cada um de nós trabalha.

⁹ Gestão do currículo concebida como *sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados* (Roldão, 1999).

Aquilo que temos observado e que alguns autores (Pacheco, 2009) confirmam é que a uma maior autonomia das escolas não tem correspondido, por si só, uma maior autonomia curricular, uma vez que o currículo¹⁰ nacional define não só *o que* (planos curriculares, disciplinas, programas) e *quando* ensinar (número de tempos letivos por disciplina), bem como qual a metodologia de ensino (orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais) e as regras de avaliação a aplicar. À escola têm cabido, essencialmente, as competências pedagógicas, principalmente as que se ligam à organização das situações de aprendizagem. Tem sido nossa tarefa o reajustamento e a definição de instrumentos curriculares que permitam a concretização das orientações definidas a nível nacional, competindo-nos, igualmente, a sua adequação à realidade única de cada turma e de cada aluno. Estamos, assim, no campo do desenvolvimento curricular, que corresponde a um processo de decisão e de gestão curricular, implicando a construção fundamentada de propostas, a tomada de decisões, a avaliação dos resultados, o refazer e o adequar dos processos, quer a nível da escola, quer dos professores (Roldão, 1999).

Ao longo dos últimos anos, têm vindo a acentuar-se as orientações curriculares, nomeadamente, e relembrando as mais recentes, para as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), a imposição de provas de final de ciclo (6.º ano de escolaridade) e de exames nacionais no fim do ensino básico (9.º ano de escolaridade) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mais recentemente, contámos com a definição de *Metas de Aprendizagem* que estabelecem, a nível de cada um dos anos de escolaridade, as aquisições que os alunos devem realizar, os conteúdos a trabalhar, o acervo literário a ler. Reduz-se, desta forma e cada vez mais, a autonomia e a possibilidade de o

¹⁰ Aqui entendido como aquilo que se ensina porque socialmente se considera necessário que se aprenda, numa determinada época e contexto, e que constitui a própria substância de qualquer ação docente. (Roldão, 2000)

professor ser um construtor do currículo e um verdadeiro decisor curricular, acentuando-se, sim, o seu papel de mero executor.

De igual modo, todo o trabalho efetuado durante o período que mediou entre 2010 e 2012, de anualização de descritores de desempenho e de conteúdos, a par da construção de um corpus textual - que no caso do nosso agrupamento se estendia do 1.º ao 9.º ano de escolaridade -, resultado de uma criteriosa seleção de obras a serem lidas pelos alunos, fruto de um trabalho de articulação curricular, possível graças a muitas horas de trabalho conjunto, foi tornado completamente inútil com a publicação das *Metas de Aprendizagem*. Esta reiterada postura de desrespeito pelo trabalho docente, a par da diminuição da autonomia curricular, são aspetos que nos merecem forte apreensão, nomeadamente, quando temos de motivar e de apelar ao empenho, à criatividade, à inovação daqueles que conosco trabalham.

Esta nossa preocupação encontra eco em Day, quando adverte para o facto de que “os professores estão a tornar-se ‘técnicos’ cujo dever é cumprir as metas pré especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o juízo discricionário – uma das características essenciais de um professor autónomo – é, assim, crescentemente limitado” (Day, 2001:30). Na mesma linha, Apple (1989) menciona a caracterização técnica dos currículos e a sua elaboração prévia por especialistas a par da maior regulamentação da atividade pedagógica, como fatores de desprofissionalização. Fullan e Hargreaves (2001:35) referem mesmo a “[...] redação de pacotes curriculares supostamente ‘à prova de professor’”. Fica-nos a vaga, mas bem presente, sensação de termos enveredado por esta senda.

A verdade é que num quadro de regulação e assunção de competências curriculares, escola e professores são cada vez mais secundarizados, na conceção e implementação das políticas curriculares. Enquanto coordenadores de departamento, a nossa intervenção tem sido direcionada para o incentivo da autonomia dos docentes na sala de aula, espaço privilegiado da docência, espaço relacional e de construção do saber – de alunos e professores.

Concomitantemente, tentamos levar os professores a consciencializarem o seu conhecimento-na-ação, promovendo a reflexão crítica, a troca de ideias, de experiências, assumindo-se como detentores de uma profissionalidade e não de uma semi-profissionalidade¹¹ (Gimeno Sacristán, 1992).

3.2 Supervisão da instrução

Se na qualidade de coordenadores de departamento curricular consideramos estar a assumir um papel no campo daquilo que é designado por supervisão escolar, não podemos, contudo, descurar a supervisão entendida num sentido mais restrito e ligada à instrução, a supervisão pedagógica. Fazendo eco de Vieira (2009: 200) quando refere que:

[...] a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é *menos pedagógica*, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia.

Supervisão pedagógica que, segundo a literatura revista, implica a observação da instrução, a recolha de dados, a sua análise e interpretação, a reflexão sobre a prática. Estamos perante um dos aspetos, no nosso entender, mais delicados, no que se refere ao cumprimento das funções cometidas ao coordenador de departamento curricular, devido à ausência de hábitos de partilha da instrução, às limitações organizacionais consequentes de um centralismo forte que dita a organização das escolas, quer em termos de quadrícula de ocupação de tempo quer de ocupação de espaços.

Casos de grata memória

Tal como mencionámos na primeira parte do presente relatório, realizámos observação de aulas no contexto da avaliação de desempenho,

¹¹ Gimeno Sacristán refere que a docência é uma *semiprofissão*, na medida em que “(...) depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular.” (Gimeno Sacristán, 1992:71)

tendo a mesma sido, ainda, realizada como treino para o desempenho da função de relator, também no quadro da avaliação de desempenho.

Experiência que não hesitamos em classificar como positiva e de grata memória, a ela voltando com o intento de a clarificar. Tratou-se de uma solução surgida na sequência das novas incumbências inerentes à coordenação, a da avaliação de desempenho, em que nos foi proposta uma troca de papéis, pela colega que iríamos avaliar e cujas aulas iríamos observar. Passando de observadoras a observadas, de analistas a analisadas, tal experiência teve como objetivo permitir-nos, a ambas, passar pelo processo dos dois lados da charneira, tendo nós “vestido” o papel de avaliadas. Foi esta a forma mais expedita que encontramos para, de modo harmonioso, lidarmos com uma imposição legislativa incontornável, num esforço bilateral de assumir um processo que era novo e diferente daquilo que, até então, tinha caracterizado a avaliação de desempenho.

Procedemos à elaboração de um plano de aula que foi fornecido à colega com a qual trabalhávamos, com quem realizámos reuniões de pré e pós observação, numa integral troca de papéis. A aula foi objeto de observação com a respetiva recolha de dados, posteriormente analisados. Esta experiência permitiu-nos vivenciar o papel de docente em avaliação, alguém que vê franqueada a privacidade do seu principal contexto de trabalho, a sala de aula, por um elemento externo e alheio àquele território, tendo de lidar com o desconforto que, por vezes, os próprios alunos evidenciam por terem um elemento que consideram estranho na sua sala. Permitiu-nos perceber, por dentro, o que é ser observado, objeto de um olhar externo, atento, crítico e avaliativo. De igual modo, esta alteração de papéis permitiu à docente em avaliação a perceção das dificuldades e angústias vividas por quem está do outro lado, que tem de entrar num espaço que não é seu, observar e recolher dados que considera pertinentes, coibindo-se de formular julgamentos, de se conceber como modelo a seguir, de conjecturar como faria, como explicaria, como agiria.

Atrever-nos-íamos a dizer que este recurso à experimentação nos ajudou a desenvolver aquilo que Fullan e Hargreaves designaram por “a sensibilidade ao contexto” (2001:64) que os autores consideram vital e que, até então, não tivéramos oportunidade de adquirir, a não ser no decurso das nossas próprias aulas. Aquilo que a avaliação de desempenho nos exigia era uma visão mais abrangente, uma perceção mais apurada dos contextos e da capacidade do docente em agir em contextos imprevisíveis e altamente condicionantes.

Foi uma experiência que nos possibilitou um olhar mais profundo e ponderado sobre uma situação nova para todos, geradora de receios e constrangimentos, como era a implementação de um modelo avaliativo que passava pela observação de aulas, pela emissão de um juízo valorativo do desempenho de pares, que no caso em apreço se referia a um docente com mais tempo de serviço do que aquele que nós próprias possuíamos. Esta visão que ambas obtivemos dos dois lados do processo avaliativo foi enriquecedora e de algum modo pacificadora ao permitir colocarmo-nos “nos sapatos do outro”.

Provavelmente, a passagem do tempo e o facto de alterações ao modelo de avaliação de desempenho terem vindo a ser implementados levaram-nos a relativizar certos aspetos que, num primeiro momento, foram sentidos de forma intensa e causadores de preocupação e de grande desconforto.

Outra experiência que identificamos como de boa memória desenrolou-se, de igual modo, no âmbito da avaliação de desempenho e relacionou-se com a situação de delegação de competências, tal como preconizado nos normativos. Este trabalho foi levado a cabo com uma das docentes na qual delegámos competências avaliativas relativas a um dos vários grupos de recrutamento que constituíam o departamento. A novidade da situação, a falta de formação específica nesta área (que apesar de prometida nunca se chegou a concretizar), o mal-estar e a insegurança que se foram apropriando de muitos dos envolvidos no processo, conduziu-nos a uma experiência em que as aulas

por nós lecionadas foram objeto de observação, a que se seguiam reuniões de pós observação.

O objetivo foi o desenvolvimento de algumas das competências inerentes ao desempenho da função de relator, incluindo as relativas à observação de aulas e recolha de dados, a preparação de reuniões de pré e pós observação, a pertinência e a qualidade do *feedback* essencial a todo o processo, as competências comunicativas e as competências relacionais.

Também neste caso o balanço que fazemos de todo o processo é positivo, tendo-se construído um percurso de cariz essencialmente formativo, gerador de confiança quer no relator quer, conseqüentemente, nos docentes avaliados. Esta sensação de confiança diminuiu o desconforto e a insegurança, aumentando a autoestima, a abertura de espírito, a capacidade de perceber o outro e de o aceitar, facilitando a implementação de um processo avaliativo nem sempre fácil ou tranquilo.

Um caso menos feliz e outros desaires

O desempenho do cargo de coordenação de departamento implica a entrada na sala de aula dos docentes do departamento e tal tem vindo a suceder, em situações específicas, nomeadamente, na sequência do cumprimento de um plano de acompanhamento a um docente ao qual fora atribuída a menção de *Regular*, no final do último ciclo avaliativo. Tratou-se de uma situação decorrente da legislação em vigor, que preconizava a elaboração de um plano de acompanhamento que deveria contar com a observação de aulas.

De acordo com uma perspetiva clínica, cumprimos os passos ou fases enunciados por Goldhammer (1980), com sessões de pré observação, a recolha de dados e respetiva análise, a preparação e a sessão de pós-observação, para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados, identificação de aspetos positivos e dos que careciam de ser melhorados, e a avaliação global de todo o processo (ciclo supervísivo).

Relativamente ao trabalho de planificação, o mesmo não foi feito colaborativamente, atendendo tratar-se de um docente com muitos anos de ensino, que considerou dever realizar individualmente esta tarefa.

Nas sessões de pré observação realizadas, tentámos criar um ambiente propício à troca de ideias sobre os objetivos definidos para a aula e as estratégias escolhidas para a sua concretização. Tentámos saber de que modo se integrava, essa aula específica, no currículo e na planificação mais alargada efetuada pelo professor, as possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos, assim como, a forma de obter evidências do grau de concretização dos objetivos previstos. Contudo, a postura assumida pelo docente foi de considerar que as planificações apresentadas continham toda a informação pertinente, pelo que os esclarecimentos prestados não ultrapassaram as “ideias comuns”, as frases feitas e as respostas socialmente expectáveis às questões colocadas. Não se conseguiu, pois, atingir o debate e a reflexão.

Numa primeira observação de aula não tínhamos definido focos muito específicos, nos quais centrar a observação e a recolha de dados, apesar de haver um diagnóstico já efetuado (a avaliação de que o docente fora alvo). Quisemos, *in loco*, sentir a aula, as relações que se geravam, as problemáticas que emergiam. Nas restantes observações, centrámo-nos nos aspetos que detetamos como mais problemáticos, na sequência dessa primeira observação, nomeadamente, competências de ensino específicas: a correção científica do discurso, a adequação do discurso ao tipo de alunos, o início e a conclusão da aula, a utilização de recursos, a forma de questionar os alunos, a interação professor-alunos e a gestão dos comportamentos na sala de aula.

A observação de aulas neste contexto foi complicada, uma vez que não contava com a aceitação do docente envolvido, que não só se mostrou relutante relativamente à nossa presença na sala, como revelou dificuldade em perspetivar a sua prática e em analisá-la, mantendo uma postura defensiva.

Se recorrêssemos aos três tipos básicos de professor, referidos por Glickman (1985), consideraríamos o sujeito como pertencente ao grupo Ia¹², tendo presente as suas posturas e a relutância que demonstrou em pensar as suas práticas, para que pudesse investir em qualquer processo de melhoria. Tratou-se de um processo de assistência no qual, nos atreveríamos a dizer, o docente não queria ser assistido.

Aliás, a proposta apresentada, de que o docente efetuasse pequenas reflexões escritas sobre as aulas assistidas, foi liminarmente recusada, por alegada falta de tempo, pelo que apenas refletiu oralmente, denotando dificuldade em conseguir o necessário distanciamento na análise dos dados recolhidos. De qualquer modo, por considerarmos que a observação de aulas tem reduzido valor formativo se não for seguida de uma reunião, onde se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspetos positivos e aspetos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes, realizámos, sempre, reuniões de pós observação. Contudo, as propostas por nós apresentadas, relativamente à mudança - na relação interpessoal, nas estratégias, na sistematização conteudinal - sendo aceites na hora, não viriam a ser implementadas em futuras situações de instrução. O *feedback* construtivo que deveria ser proporcionado nestas sessões constitui um componente decisivo do processo supervisão, podendo assumir um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, para que tal suceda, a abertura de espírito e a vontade de alterar, de melhorar, de inovar, tem de existir. Mas sair da nossa zona de conforto é complicado e gerador de profunda insegurança e mal-estar, os professores não são exceção.

Tentámos criar um espaço de reflexão conjunta, num ambiente tranquilo e devidamente privado, onde se procedesse a uma análise crítica

¹² Professores caracterizados pelo pensamento concreto e preocupações egocêntricas, que normalmente resistem à mudança, contentando-se em manter o seu lugar, tendendo a deixar-se levar na rotina do ensino que praticam, sem capacidade para identificar problemas e procurar resolvê-los. (Alarcão e Tavares, 2003)

pormenorizada e alicerçada nos registos efetuados. Estas sessões foram, sempre, combinadas com antecedência e agendadas de comum acordo, em tempos convenientes a todos os intervenientes.

A observação de aulas e o desenvolvimento de práticas de investigação-ação são aspetos que temos tentado implementar dentro do departamento, mas que continuam a ser objeto de forte resistência, por parte de alguns dos seus elementos no que à observação de aulas se refere, enquanto que o segundo aspeto se confronta com questões de cariz organizacional de difícil resolução.

No caso da observação de aulas tal parece dever-se à ideia arreigada, em muitos docentes, de que o espaço da sala de aula é seu, vivendo-o como reservado, quase interdito a outros, a menos que dotados de inquestionável direito ou poder para aí entrar. Roldão (2005:29) explicita, de forma clara, o modo como tal isolamento tem sido utilizado, dando uma errónea ideia de autonomia:

[...] a imensa margem de ‘poder’ de que o professor é detentor dentro da sala de aula, por virtude do isolamento e privacidade, quase sacralização, que sempre foram apanágio do desempenho docente, atribuídos à alegada independência de cada docente na *sua* disciplina, na *sua* classe, com os *seus* alunos – numa avalanche de adjectivos possessivos que esmaga – e é significativa – quando analisamos o nosso próprio discurso.

A nossa experiência tem-nos mostrado que tal isolamento é, frequentemente, propiciador da não-reflexão.

Alguns professores não só aceitam o seu isolamento relativo, como procuram mantê-lo de forma ativa, optando por aquilo que A. Hargreaves (1998) designa de “individualismo estratégico”, como forma de lidarem com as suas dificuldades, nomeadamente relacionais, concentrando os seus esforços nas atividades de sala de aula, onde preferem manter-se sós. Tais comportamentos que poderemos considerar defensivos, de alguma desconfiança e medo do fracasso, no fundo, serão fruto das ansiedades e

receios de possíveis críticas dos colegas relativamente ao trabalho desenvolvido, num ambiente percebido como constrangedor.

Convém, contudo, lembrar a distinção feita por Fullan e Hargreaves (2001:81) entre individualismo e individualidade:

[...] ao procurarmos eliminar o *individualismo* (os padrões habituais de trabalho a sós) não devemos erradicar, com ele, a *individualidade* (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal). A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal, que por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo.

A nossa ação, ao nível da coordenação, tem-se desenrolado no sentido de tentar atenuar o individualismo, fruto das inseguranças e receios sem, contudo, pôr em causa a individualidade, aquilo que é próprio e único em cada professor e uma mais-valia para o grupo.

A implementação de práticas reflexivas coloca-nos em presença de dificuldades, resultado de uma diversidade de fatores, onde se salienta o papel dos contextos. Em relação aos contextos sobressaem as questões de nível organizacional, de cada vez mais difícil alteração, entre as quais se contam: a inexistência de tempos nos horários dos docentes, que se concretiza na falta de tempo útil para reunir e realizar tarefas de reflexão, de pesquisa e o trabalho colaborativo, mesmo que concebido semanalmente; o excesso de serviço docente; as parcas condições físicas consequência da sobrelotação da escola, que não deixa espaço efetivo para a realização de reuniões e de trabalho individual ou conjunto. É confrangedora a dificuldade com que nos deparamos, frequentemente, em conseguir uma sala ou um qualquer espaço, dotado de um mínimo de condições e de privacidade, para realizar um encontro de professores do mesmo grupo de recrutamento ou para receber um encarregado de educação, quando tal contacto não se enquadra na função de

diretor de turma, mas tão-só no desejável trabalho conjunto entre professor e família.

Se mantivermos a conceção de escola como um agrupamento de salas de aula, sem a afetação de espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo; se os docentes não forem incentivados a identificar-se com o seu local de trabalho (Smyth, 1991), dificilmente se desenvolverão práticas reflexivas. A edificação de comunidades de aprendizagem supõe a existência e a criação de espaços de debate, de partilha e de construção conjunta de sentidos para a ação. De igual modo, uma escola sobrelotada e sem espaços para os alunos, dificilmente neles criará um forte sentimento de pertença, de vontade de estar e permanecer no espaço para além do seu período de aulas. Infelizmente, esta continua a ser a ideia de escola que a tutela admite e que implementa no terreno, ao permitir a sobrelotação dos estabelecimentos de ensino. Day (2004) refere as perceções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho como capazes de afetar as suas atitudes e práticas de ensino e aprendizagem.

Os horários dos professores encontram-se preenchidos com atividades letivas e muitas outras que não o sendo, têm vindo a provocar uma intensificação do trabalho do docente, numa lógica cumulativa, de cada vez maior número de tarefas, de reuniões, de relatórios, de documentos burocráticos de valor reduzido, quando os avaliamos à luz do desempenho dos alunos. O aparecimento da (já mencionada na primeira parte deste relatório) componente estabelecimento não veio permitir a criação de tempos/espaços destinados ao trabalho conjunto e colaborativo, à dinamização de atividades que envolvessem investigação-ação (como aliás, inicialmente, pensámos poder vir a acontecer), pelo contrário, conduziu a uma sobrecarga de trabalho que distancia cada vez mais da nossa prática e vivência escolar tais momentos de partilha e de investigação-ação. Infelizmente, as mais recentes alterações introduzidas pelos normativos, publicados no decurso do ano letivo de 2011/12, não melhoraram o panorama, pelo contrário, agudizaram a falta de

tempo sentida e a intensificação de trabalho, verificadas de há alguns anos a esta parte. Muitos autores chamam a atenção, quando se referem às práticas de reflexão conjunta e de trabalho colaborativo, para o facto de ambos exigirem tempo.

Day (2004:154) é bem explícito, ao referir-se à intensificação do trabalho docente:

[...] quanto mais ocupado estiver, menos tempo para poder reflectir acerca do que faz e como o faz, e, para planear o que irá ensinar a seguir, é necessário avaliar o ensino anterior [...] para planear algo de forma a obter um progresso e uma melhoria, é necessário que haja tempo para uma reflexão crítica.

A conflitualidade entre a escola burocrática, excessivamente formal e as práticas reflexivas torna-se evidente e é sentida, também, ao nível da sala de aula. Os docentes que pretendem implementar uma prática reflexiva, tentando criar espaço, na sua sala de aula, para escutar os seus alunos, numa perspetiva de reflexão-na-ação (refletindo na ação sobre o que aprendem os seus alunos), entram, inevitavelmente, em conflito com a burocracia da escola, com o plano de aula elaborado e que deve ser realizado, com a imperiosa necessidade de cumprir o programa definido. Schön chama a atenção para a necessidade de “[...] criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-acção seja possível” (1992:87) o que só pode suceder se houver tempo para tal. Aprender a ouvir os alunos faz-se, ao mesmo tempo, que se aprende a fazer da escola um lugar onde seja possível escutá-los, tratando-se de dois aspetos inseparáveis. Mas essa escuta requer tempo, não apenas interior, de disposição para, mas tempo cronológico e mensurável, uma atividade que começa a tornar-se inviável, porque incompatível com as metas de aprendizagem definidas por ano de escolaridade, que sendo uniformes não deixam espaço para a diferença, para a escuta, para a verdadeira autonomia do professor.

A ênfase colocada no cumprimento dos programas, na sequência quer das metas definidas por ano de escolaridade quer da avaliação externa a que os alunos são sujeitos, coloca-nos questões relevantes que se repercutem nas

estratégias adotadas. Fazendo eco desta preocupação, Fullan e Hargreaves referem que a primazia dada ao cumprimento dos programas pode conduzir à aplicação de estratégias mais centradas no ensino do que de aprendizagem, “A ênfase no cumprimento conduz, por sua vez, à adoção de métodos de ensino propícios à transmissão do saber (métodos que correm menos riscos de não serem abordados todos os conteúdos)” (2001:68). Não deixando espaço para estratégias mais dinâmicas e interativas, propiciadoras da autonomia dos alunos e respeitadoras dos seus ritmos de aprendizagem.

Um dos aspetos mais discutidos no decurso das várias reuniões que fui orientando durante o ano letivo 2010/11, com os relatores, no âmbito da avaliação do desempenho docente, e que constituiu uma das preocupações dos docentes que avaleiei durante os últimos anos, referia-se, exatamente, ao cumprimento/incumprimento do plano elaborado para a aula a ser observada. Foi difícil fazer aceitar a ideia de que o professor atua em contextos que se caracterizam pela sua imprevisibilidade e que o diálogo mantido com os alunos, o acolher das suas dúvidas e curiosidade é uma mais-valia que deve sobrepor-se ao cumprimento, “a todo o custo”, do que fora pensado, de forma ideal, para ser tratado numa aula. É a tomada de decisão contextualizada que caracteriza o profissional que exerce a sua prática de forma refletida e conhecedora. Esta tomada de decisão resulta da perceção de qual a gestão mais correta e racional dos fatores tempo/ dar resposta e alimentar o interesse dos alunos. Pensamos estar, efetivamente, perante uma atitude muito interiorizada de primazia do programa, não reparando que a efetivação do currículo passa pelo desenvolvimento de competências que podem implicar um atraso no cumprimento do programa.

Snoek (2007) menciona que para estimular o compromisso profissional dos professores, os governos deveriam estar dispostos a aumentar a autonomia das equipas de professores. Quer-nos parecer que estamos a fazer o caminho em sentido inverso, na senda da intensificação do trabalho docente, da qual advém a deterioração e a desprofissionalização do trabalho dos professores,

para a qual Hargreaves (1998) nos preveniu há já alguns anos. Acentuando-se a situação à qual Gimeno Sacristán (1992:72) se refere quando diz:

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bem definidas [...] A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

Ora, na nossa perspetiva, esta parcela que está ao alcance do professor alterar, está a reduzir-se de forma drástica, nomeadamente, tendo em atenção as mais recentes alterações legislativas.

4- Considerações finais

Pela análise e reflexão apresentadas, pensamos que, efetivamente, as funções que Alarcão (2000, 2002) atribui ao supervisor, que olharia de forma global a escola e seria “líder ou facilitador de comunidades aprendentes” (Alarcão, 2002:233), são por nós assumidas, enquanto coordenadores de um departamento curricular.

Vieira (2009:199) refere que a “[...] concepção institucional da supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de ‘escola reflexiva’ (Alarcão, 2001) [...] não tem tradição no nosso país”, afirmamos, contudo, que, no nosso caso, tais funções têm sido exercidas, sendo esta a concepção supervisiiva por nós assumida.

Ao longo deste relatório refletimos, na condição de coordenadores, inseridos numa organização institucional, autónoma e conhecedora de si, sobre a forma como temos contribuído com o nosso trabalho para o reforço dessa autonomia e autoconhecimento. Consideramos que nos temos vindo a assumir como elementos fundamentais, num agrupamento que se concebe enquanto organização que aprende e se desenvolve ao longo da sua vida. Percecionando-nos como supervisores capazes de compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do coletivo, assim como para o cumprimento da missão que assumimos, enquanto instituição. Temos desempenhado um papel importante para a aprendizagem organizacional, através da influência que exercemos nas condições que promovem a qualidade das interações entre os membros da escola/organização, acolhendo diversidades, gerindo opiniões e construindo significados e consensos

Julgamos, assim, ter vindo a assumir a função de agente de desenvolvimento organizacional e de desenvolvimento pessoal e profissional, pelas dinâmicas introduzidas no departamento que coordenamos e que tentámos explicitar no presente trabalho.

Partilhamos da ideia de que o tipo de supervisão que desenvolvemos, e que se relaciona com a supervisão educativa, não deverá ser inspetiva ou avaliativa, retomando a já mencionada visão de Oliveira-Formosinho (2002). Simultaneamente, temos tentado contribuir para a criação de condições que nos conduzam à efetivação do conceito de *empowerment* e de trabalho colaborativo, este último preconizado em alguns dos normativos publicados.¹³

O cenário apresentado, relativamente às dificuldades na implementação da observação da prática e das metodologias de investigação-ação, facilita o entendimento das resistências e contrariedades sentidas. Contudo, acreditamos que os recursos humanos são mais importantes, para o desenvolvimento de uma comunidade profissional, do que as condições estruturais (Kruse, Louise e Bryk, 1994) e, no nosso caso, a qualidade dos recursos humanos tem sido um fator que nos tem permitido ultrapassar os constrangimentos impostos pelos contextos organizacionais.

Os docentes constituem o maior trunfo de uma escola, pelo que é importante promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional, quando se pretendem melhorar padrões de ensino e de aprendizagem e os resultados dos alunos. Day (2001:17) afirma que “O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor.” Nesta perspetiva e, porque nisto acreditamos, continuaremos a incentivar o trabalho colaborativo, a reflexão crítica, consciente e comprometida, o debate de questões, a partilha de ideias e de práticas, cientes de que este é o caminho que queremos percorrer, aquele que nos parece o mais profícuo, no qual apostaremos as nossas energias. Até porque consideramos fundamental que se vá “[...] mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação.” (Vieira, 2009:202). Tentar desenvolver competências reflexivas

¹³ Decreto Regulamentar 10/99, Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, Decreto-Lei 270/2009, de 30 setembro, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

nos docentes com os quais trabalhamos, no sentido de cada um ser capaz de se auto supervisionar é o objetivo almejado.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218-238.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1992). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93- 124.
- Flores, M. A. e Ferreira, F. I. (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.

- Garmston, R.; Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-132.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.61- 92.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M.C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Nóvoa, A. (1992 a). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.13-33.
- Nóvoa, A. (1992 b). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação. In *Supervisão na formação – contributos inovadores*, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro.
- Oliveira, M.L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 43-54.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas*. Disponível em <http://www.dgisd.min-edu.pt/fichdown/gescur.pdf>, [acedido em 03 de setembro 2012, pelas 20:34h].
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In M. C. Roldão. *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 23-44.
- 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*. Porto: Porto Editora, pp. 25-45.
- Snoek, M. (2007). O Envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Comunicação apresentada na conferência '*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*'. Lisboa, pp. 68-81.
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.77-91.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias Emergentes de “Andaimação” Definidas por Supervisoras e Supervisandas. In *Revista da Educação*, 15 (2): 5-26. Disponível em: http://biblio.eselx.ipl.pt/publicacoes/Supervisão_como_um_TEAR.pdf [acedido em 06 de abril 2012, pelas 21:38h].

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade* (Revista de Ciência da Educação), 30-106:197-217. Campinas.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro* (DR, Iª Série – N.º 211).
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto* (DR, Iª Série – N.º 198).
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio* (DR, Iª Série A – N.º 102).
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro* (DR, Iª Série – N.º14).
- Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro* (DR, 1.ª Série – N.º 33).
- Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio* (DR, 1.ª Série — N.º 98).
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril* (DR, 1.ª Série - N.º 79).
- Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro* (DR, Iª Série – N.º 190).
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho* (DR, 1.ª série – N.º120).
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro* (DR, Iª Série – N.º37).
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho* (DR, I Série-B N.º168).
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro* (DR, 1.ª Série — N.º 7).
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho* (DR, 1.ª Série — N.º 120).
- Despacho 260/ME/91, de 16 janeiro de 1992* (DR, IIª Série – N.º13).
- Despacho n.º 17 387/2005, de 12 de agosto* (DR, 2.ª Série - N.º 155).
- Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de junho* (DR, 2.ª Série – N.º 123).
- Despacho n.º 4913-B, de 18 de março de 2010* (DR, 2.ª Série – N.º 54)
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro* (DR, Iª Série - N.º 237).
- Portaria n.º970/80, de 12 de novembro* (DR, Iª Série – N.º 262).
- Portaria n.º921/92, de 23 de setembro* (DR, Iª Série B – N.º 220).
- Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho* (DR, Iª série – N.º 129).