

A COMPREENSÃO DAS LIDERANÇAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

UNDERSTANDING LEADERSHIPS' ROLE IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Conceição da Natividade Oliveira¹ | Isolina Oliveira²

Resumo

Numa sociedade cada vez mais conectada e interdependente, a cultura colaborativa surge como uma resposta eficaz e eficiente para ultrapassar as complexidades que enfrentam, diariamente, os professores. Por sua vez, a atividade docente exige uma reflexão contínua sobre a prática, envolvendo o professor num buscar constante de desenvolvimento profissional, enquanto investigador reflexivo. Ora, a ação de ensinar, entendida como um ofício e uma arte que se materializa nas práticas, requer fundamentação (conhecimento e competências específicas) e reflexão teórico-prática, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse propósito, a Escola deve ser pensada como uma organização aprendente que se expande e inova com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, o que exige das lideranças um novo modo de operância, a criação de condições favoráveis ao questionamento contínuo das práticas e de uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes. O estudo desenvolvido num agrupamento de escolas da zona da Grande Lisboa teve, entre outros, os seguintes objetivos: i) identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão e da colaboração; e ii) perceber o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores. Do ponto de vista metodológico, a investigação assume o design de um estudo de caso, com

1 LE@D, Universidade Aberta, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0003-2867-2514> ; conceicaooliveira@gmail.com.

2 LE@D, Universidade Aberta, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-7214-3655> ; isolina.oliveira@uab.pt.

uma abordagem mista, a partir de oito entrevistas individuais às lideranças de topo e 21 inquéritos por questionário, aplicados aos diretores de turma. Os resultados evidenciam compreensões distintas acerca do conceito de colaboração e do papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores, percecionado como um processo inacabado e em permanente reconstrução.

Palavras-chave colaboração, desenvolvimento profissional, lideranças, supervisão.

Abstract In an increasingly connected and interdependent society, collaborative culture emerges as an effective and efficient answer to overcome the complexities that teachers face daily. In turn, the teaching activity requires a continuous reflection on practice, involving the teacher in a constant search for professional development, as a reflective researcher. Now, the action of teaching, understood as a craft and an art that materializes in practices, requires grounding (specific knowledge and skills), theoretical-practical reflection, aimed at improving the teaching and learning of students. For this purpose, the school must be thought of as a learning organization that expands and innovates with the development of professionals who work in it, which requires a new mode of operation from the leaders, the creation of favorable conditions for the continuous questioning of practices and a culture that values permanent learning and improvement. The study carried out in a group of schools in the Greater Lisbon area had, among others, the following objectives: i) to identify the perceptions of leaders about supervision and collaboration; and iii) understand the role of leaders in the professional development of teachers. From a methodological point of view, the investigation assumes the design of a case study, with a mixed approach, based on eight individual interviews with top leaders and twenty-one questionnaire surveys, applied to class directors. The results show different understandings about the concept of collaboration and the role of leaders in the professional development of teachers, perceived as an unfinished process and under permanent reconstruction.

Keywords collaboration, leadership, professional development, supervision.

1. Introdução

O estudo desenvolvido objetivou identificar a compreensão do diretor, dos adjuntos e dos coordenadores de departamento acerca da supervisão e da colaboração e perceber o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. A investigação almejou aprofundar e desocultar os conceitos de supervisão e colaboração, um binómio relevante e reconhecido como duas práticas nucleares conducentes à qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores. No contexto educativo atual, cada vez mais complexo e heterogéneo, a supervisão colaborativa, enquanto estratégia formativa, reflexiva e transformadora, ganha pertinência quer na partilha de práticas e resolução de problemas, quer na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspetiva, o desenvolvimento profissional dos docentes decorre da ideia de aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, constante, pessoal, resultante da interação com os colegas, da reflexão conjunta e da partilha de experiências.

Nesse prosseguimento, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) remete para a importância da cooperação entre os professores, a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar e as situações de coadjuvação ou de constituição de equipas pedagógicas, sendo estas a expressão e a condição para a implementação do trabalho colaborativo entre professores. De igual modo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* reenvia para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para a importância do trabalho colaborativo na escola, destacando o papel das lideranças na organização e na concretização dessas mudanças educativas.

Este estudo alicerça a supervisão colaborativa no exercício de cargos de gestão, corporizada nas figuras do diretor e dos coordenadores de departamento que, nessa aceção, são responsáveis pela ação de supervisão e de colaboração, o que os compromete diretamente na implementação dessas práticas e na mudança nos modos de trabalhar dos docentes. Tendo em conta a realidade atual, a premência de novas dinâmicas na escola e a legislação atual, foram definidos, entre outros, os seguintes objetivos: i) identificar as perceções das lideranças acerca da supervisão e da colaboração; ii) perceber o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.

O artigo enquadra o estudo, do ponto de vista teórico, nomeadamente esclarecendo os conceitos de supervisão e colaboração, e salienta a supervisão colaborativa como um dispositivo ao serviço do desenvolvimento profissional, com enfoque na ação das

lideranças. Explicita e fundamenta as opções metodológicas e apresenta a análise dos dados provenientes das oito entrevistas individuais das lideranças. Nas conclusões reflete-se sobre os resultados à luz das perspetivas teóricas abordadas.

2. Enquadramento teórico

2.1. Conceitos: supervisão e colaboração

Assumi-se no estudo uma abordagem de supervisão numa perspetiva multilateral integradora, ou seja, uma supervisão criativa e construtiva, democrática, participativa, colaborativa, que se focaliza na qualidade da gestão como um todo (Gaspar *et al.*, 2019). No mesmo sentido, Gordon (2019) destaca o processo de supervisão clínica como uma ferramenta fundamental para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, uma ação de responsabilização e de pesquisa-ação permanentes por parte dos professores. Considera ainda que a supervisão permite partilhar experiências alternativas mais positivas e fortalecer uma comunidade profissional que desenvolve valores comuns, concretizando-os através de uma ação coletiva.

Neste percurso investigativo, recupera-se uma multissignificação do termo *supervisão*, com aceções variadas, algumas delas conotativas, resultante da sua herança histórica, relacionando-o com a ideia de “inspeccionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 28), associada a uma relação hierárquica entre o formando e o supervisor. Por seu turno, Alarcão e Canha (2013) diferenciam dois modos de supervisão: a de pendor formativo, estimulante que favorece o “desenvolvimento das aprendizagens das pessoas e das instituições” (p. 19), e a de pendor “inspetivo, fiscalizador, que coloca ênfase no controlo” (p. 19), assumindo uma dimensão mais preventiva ou punitiva. Os mesmos autores clarificam que a supervisão, na sua linha evolutiva, é caracterizada por ser “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa” (p. 19).

Neste deambular pelos diferentes significados, a supervisão é considerada como uma ação intencional e continuada envolvendo um “contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002,

p. 218). As novas tendências supervisivas devem ser entendidas num novo contexto educacional, como uma ação necessária à construção e desenvolvimento do saber do professor, enquanto profissional do ensino, “com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, de cariz interativo, reflexivo e autonomizante” (Alarcão & Canha, 2013, p. 13). Por conseguinte, a supervisão surge como um plano de ação estratégica, visando a promoção do sucesso escolar, como uma necessidade intrínseca do docente, um requisito necessário à construção, ao crescimento, à atualização do conhecimento profissional e da ação, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas. No que diz respeito à colaboração entre os professores, foi entendida neste estudo como uma via para promover o seu desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, um modo de trabalho privilegiado para metamorfosear as nossas instituições em verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020). A cultura de aprendizagem decorre de todo um trabalho partilhado entre os vários professores e líderes, de uma postura investigativa e reflexiva sobre as práticas profissionais, atitudes fomentadoras de aprendizagem profissional. A este propósito, Hargreaves (1998) salienta a colaboração como “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna [...], enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277). No mesmo sentido, Alarcão e Canha (2013) acrescentam que a

colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes, acreditar que com ele é possível ir mais longe. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. (p. 48)

Alarcão (2014) adota a expressão “interação colaborativa”, para salientar a dinâmica interativa que lhe está subjacente. Segundo a autora, estes dois conceitos associados “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (p. 22). Lima (2002) cimenta o conceito de colaboração profissional como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de

aprendizagem” (p. 7), pois a “colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre; uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8).

2.2. Supervisão e colaboração: uma combinação poderosa na construção do conhecimento profissional

Os investigadores que aprofundaram a temática da supervisão pedagógica são unânimes na defesa da dimensão colaborativa, relevando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Assim, a supervisão e a colaboração devem ser percecionadas como dois conceitos cúmplices, fundamentais ao serviço do desenvolvimento e da qualidade do ensino (Alarcão & Canha, 2013).

O conceito de supervisão foi evoluindo no seu entendimento, influído pela perceção da necessidade de formação contínua e pela sua conceptualização alargada aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão mais reflexiva e autoformativa. Nesse prosseguimento, os vários autores foram evoluindo nas suas aceções, movidos pelos desafios que se colocam à escola, pelas investigações que se foram realizando nesta área e pelas exigências com que se confrontam os professores – as de uma aprendizagem colaborativa permanente, baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica partilhada. Gordon (2019) encara a supervisão como uma necessidade de ação política, de liderança docente e de escolas que promovem o desenvolvimento profissional.

Portanto, o pensamento sistemático sobre a supervisão formativa e colaborativa é um conceito recente que tem vindo a adquirir uma importância considerável no discurso dos professores e nos próprios normativos. Na perspetiva de Alarcão e Roldão (2008), esta relevância colaborativa, autorreflexiva e autoformativa ganhou ainda destaque “à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à função social” (p. 15). Alarcão e Roldão (2008) consideram que, “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (p. 30).

Esta dinâmica colaborativa, convergente com a melhoria dos resultados da aprendizagem, é advogada por Bolívar (2017) no sentido de se “entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje docente*” (p. 21) e alcançar uma mudança sustentada. Podemos, por isso, constatar “traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010^a, pp. 19-20, citada por Alarcão & Canha, 2013, p. 36), não se podendo dissociar de “conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, a conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade” (p. 37). Segundo Canha e Alarcão (2013), “colaborar é, assim, um instrumento que serve para o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p. 46). No mesmo sentido, Day (2001) acentua que ao conceito de colaboração subjaz um potencial fortíssimo para o desenvolvimento profissional do professor, pois possibilita aos profissionais do ensino trabalharem conjuntamente e testarem novas estratégias que enriquecem a prática de cada um.

Reforçando esta ideia de formação ao longo da vida, o documento *The Future of Learning: Preparing for Change*, publicado pela Comissão Europeia (Redecker *et al.*, 2011) apresenta uma visão futura da educação, destacando três aspetos que a caracterizarão: pessoalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida, incluindo a informal).

Do mencionado, segundo Alarcão e Canha (2013), a supervisão e a colaboração são dois conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento, a qualidade e a transformação; além disso, em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas, orientadas para a evolução profissional, a supervisão surge como cúmplice neste propósito.

2.4. O papel das lideranças no desenvolvimento profissional

As escolas enquanto organizações constituem espaços onde as interações, a comunicação e a aprendizagem se revelam fundamentais e, por isso, cabe às lideranças de topo

criarem as condições de trabalho favoráveis ao questionamento contínuo das práticas (Flores & Simão, 2009) e ajudarem a desenvolver, nas escolas, um clima e uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes, criando oportunidades aos professores de aprender, colaborativamente. A este respeito, Moreira (2005) destaca a importância da supervisão, enquanto ação promotora de reflexão, de transformação e de desenvolvimento:

numa abordagem democrática de tipo situacional-contextualizada e dialógica, a supervisão revela-se na sua humanidade, “esvazia-se” de poder autoritário, cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e colectiva, possa emergir. (p. 75)

Contudo, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o profissionalismo profissional não se limita a “encorajar os professores a envolverem-se numa diversidade de ações de formação contínua. [...] a liderança partilhada e o acesso aos recursos estão intimamente relacionados [...]. A disponibilidade de recursos, especialmente humanos, destinados à colaboração estimula a tomada de iniciativa e a liderança” (p. 154).

A atitude comportamental do diretor conduz ao desenvolvimento da escola e dos profissionais que aí trabalham, sendo que a sua ação se revela mais eficaz quando “favorece sempre a colaboração” (p. 155) e quando envolve os professores nas tomadas de decisão. Os diretores, segundo Day (2001), “devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovem a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva (Louis & Miles, 1990), lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança” (p. 134), pois a “responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel cultural e educativo da liderança dos directores das escolas. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola” (p. 134).

Day (2001) destaca ainda o papel do diretor no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, sendo que “os principais factores que permitem avaliar a eficácia dos directores de escola são as suas destrezas interpessoais e orientações de aprendizagem”

(p. 134). Nessa continuidade, o diretor desempenha um papel fundamental na criação de culturas de aprendizagem profissional, ao incentivar “os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros” (*Ibidem*, p. 144). Com efeito, a responsabilidade “pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui um aspecto central do papel cultural educativo da liderança dos diretores. Ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola” (*Ibidem*, p. 134).

Por seu turno, as lideranças intermédias (coordenadores de departamento), desempenham igualmente um papel determinante no desenvolvimento de práticas supervisivas colaborativas, o que exige, no entender de Formosinho (2009), que a sua ação se centralize “mais em criar um clima no qual a acção tenha lugar do que em liderar a acção propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as acções das equipas” (p. 51).

Por sua vez, a escola, enquanto organização reflexiva, deve destacar a importância das funções que os coordenadores de departamento têm no funcionamento do sistema educativo e, a partir daí, “criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (Delors *et al.*, 1997, p. 19).

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma liderança que partilha a tomada de decisões e salientam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as actividades sejam significativas, para que nelas participem” (p. 93). Acrescentam ainda que “o papel básico da liderança da escola é de conduzir o desenvolvimento de escolas colaborativas em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade” (p. 93) de partilhar experiências, de dialogar abertamente com os colegas e de crescer profissionalmente. Os coordenadores de departamento devem ser ativadores dessa partilha de experiências, dinamizadores de interações profissionais positivas, potenciadores de uma dinâmica

de trabalho conjunta e de ações formativas nas escolas. Assumindo a função de supervisores, podem influenciar, positivamente, a regulação das práticas pedagógicas, através da sua atuação crítica e transformadora, contribuindo para a construção de uma cultura educativa, mais comprometida com processos de desenvolvimento profissional. No entender de Alarcão e Tavares (2003), os supervisores devem ser

facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos [...] e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem. (p. 149)

Alarcão e Roldão (2008) destacam igualmente a figura do coordenador/supervisor enquanto elemento que influencia o processo de sociabilização, pois contribui para o “alargamento da visão do ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (p. 54) e para a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54). Neste processo de mudança, a dimensão de liderança distribuída, partilhada e participativa revela-se capital, pois compromete e responsabiliza os docentes, e estrategicamente profícua em prol do desenvolvimento profissional.

Alguns autores (Correia, 2019; Freitas & Grave-Resendes, 2018; Ferreira, 2018) defendem que a liderança do coordenador de departamento é o caminho certo para desenvolver escolas de sucesso, pois apoia os professores na sala e fomenta práticas de qualidade, o acompanhamento dos professores e a coordenação de atividades letivas que conduzem ao crescimento pessoal e profissional dos docentes. O coordenador é um líder com competências para, conjuntamente com os seus pares, contribuir para a melhoria do ensino e para a qualidade da escola, funções elencadas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e no Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho, art. 5.º, que definem as suas competências, reforçando as que se orientam para a melhoria e para o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem.

3. Opções metodológicas

O estudo foi desenvolvido num agrupamento de escolas da zona da Grande Lisboa e assumiu uma abordagem metodológica mista (Creswell, 2003) por forma a dar resposta aos objetivos. Para a recolha de dados, recorremos ao inquérito por entrevista semiestruturada, que permite “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” e recolher conhecimento descritivo e pormenorizado, a partir de dados referentes a “pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Enquadra-se num estudo de caso por se moldar à exploração de um “sistema limitado” em relação ao tempo e à profundidade, num determinado contexto, com a utilização de várias fontes de informação e de confronto de diferentes participantes (Bogdan & Bicklen, 1994; Creswell, 2003).

A entrevista semiestruturada foi realizada ao diretor, a dois adjuntos do diretor e a cinco coordenadores de departamento. Com esta estratégia intencional, pretendeu-se obter respostas distintas e variadas, em linha de conta com os objetivos definidos, e fazer algumas comparações, tal como defendido por Bogdan e Biklen (1994), que referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 75).

O tratamento e análise dos dados foi feito a partir das questões predefinidas e, recolhidas as informações, foram analisadas e interpretadas. Nesse sentido, Amado (2013) defende que, pelo seu “carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216), permitindo ao investigador desvendar o que “contêm” os dados. No processo de categorização, procurou-se “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2018, p. 221). Procedeu-se à análise de conteúdo e ao tratamento dos resultados a partir de inferências e interpretação dos dados.

4. Resultados: olhares cruzados

Dos três entrevistados, diretor (Dirt) e dois adjuntos (Adj1, Adj2), dois são do género masculino e um do feminino e situam-se na faixa etária dos 50 aos 60; são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência, mas apenas dois anos

de exercício do cargo de direção. O diretor, mestre em Administração e Gestão Escolar, afirmou considerar esta função como um desafio e uma experiência que lhe permite “colocar em prática as aprendizagens”. Relativamente às experiências profissionais fundamentais para o desempenho do cargo, salientou “o conhecimento dos alunos, professores e funcionários, conhecimentos para além das fronteiras da escola”, o que testemunha a sua visão abrangente acerca do cargo, associada à consciencialização da complexidade das suas funções que, segundo por Fullan e Hargreaves (2001), podem e devem ser fortemente ativas e

vitalis para uma liderança eficaz no contexto de uma cultura escolar. [...] tais qualidades proporcionam oportunidades rotineiras para que os directores possam exprimir aquilo que valorizam, o que podem dar como contributo à escola, sem impor as suas perspectivas como se fossem ordens ameaçadoras. (p. 149)

Isso implica conhecer o contexto, a escola, os professores e a comunidade educativa. Os coordenadores de departamento (CdA, CdB, CdC, CdD) pertencem ao quadro do Agrupamento, com um perfil profissional experiente. Dois participantes são detentores do grau de mestre, com larga experiência no campo da docência e no desempenho do cargo de coordenador(a); apenas um tem experiência de dois anos. Destacam ainda a importância atribuída à formação para o desempenho do cargo, nomeadamente nas áreas da supervisão pedagógica, liderança, relações interpessoais e nas práticas do trabalho colaborativo. Os mesmos reconhecem, além da formação em supervisão pedagógica, a importância capital da capacidade de liderança e de gestão de conflitos. Relativamente ao primeiro objetivo, o entendimento das lideranças acerca dos conceitos de supervisão e colaboração, o diretor e os adjuntos consideram a prática supervisiva fundamental, enquanto “desenvolvimento de práticas pedagógicas [...] partilha de experiências” [Dirt], e associam-na ao “trabalho colaborativo, trabalho de pares dentro e fora da sala de aula para [...] monitorizar [...] para melhorar/alterar a prática letiva” [Adj1]. Relevam ainda as práticas supervisivas, pois contribuem “para a melhoria profissional dos docentes, dos estabelecimentos de ensino, através da partilha de novas experiências” [Adj2].

Os coordenadores de departamento, embora convergentes na importância da implementação de práticas supervisivas, consideram-nas “importantes, se entendidas, não como parte de um processo avaliativo e regulador, mas uma forma de propiciar momentos de análise e reflexão conjunta sobre as práticas e resultados” [CdA]. Este mesmo coordenador afirma que não devem ter “um carácter meramente regulador, mas [ser] um processo contínuo e dinâmico, baseado na partilha e análise conjunta do trabalho realizado nos grupos disciplinares, na identificação e resolução de eventuais dificuldades”. A supervisão é concebida como “um processo de mediação para uma evolução contínua do professor, com vista à progressão/realização profissional, com impacto na comunidade educativa” [CdD].

Sobre o conceito de colaboração, salienta-se uma convergência no que diz respeito à perceção dos participantes, relevando em simultâneo os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural. O diretor alerta para essa dificuldade ao afirmar que “existem sempre elementos adversos à mudança”, e destaca alguns constrangimentos que podem dificultar o trabalho de equipa como “a elaboração dos horários dos professores; os espaços arquitetónicos: as salas para o trabalho colaborativo e o material informático”. Embora sublinhe a importância das lideranças intermédias no desenvolvimento do trabalho colaborativo, defendendo que “com o trabalho e dedicação das chefias intermédias poderá reverter-se essa situação” [Dirt], não especifica como e em que circunstâncias pode ser realizado.

Os coordenadores de departamento mencionam as seguintes atividades colaborativas: elaboração de planificações; elaboração de instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos; preparação do Plano Anual de Atividades. As atividades decorrem nos conselhos de turma, nos grupos disciplinares e no departamento. Dois exemplos de atividade colaborativa são a “troca de materiais e opiniões” e a “distribuição de tarefas”, o que permite inferir que as práticas colaborativas elencadas se limitam a atividades práticas conjuntas, sendo muito baseadas “na geração espontânea e de forma precária e casual” [CdD].

No que diz respeito à perceção acerca do desenvolvimento profissional dos professores, julgamos haver convergência de compreensões. O diretor defende a “formação contínua ao longo da vida profissional, mas [ela] deve colocar no seu centro o professor; deve levá-lo a refletir as suas práticas e estratégias metodológicas de forma a melhorar o processo

de ensino e aprendizagem”; assim, o “grande responsável pelo seu desenvolvimento profissional é o próprio professor”. O [Adj1] destaca “uma motivação acrescida se o seu [do professor] esforço for reconhecido pela instituição e pela comunidade”.

Os coordenadores de departamento percebem o desenvolvimento profissional como um “processo de aprendizagem ao longo da vida”, sendo que o professor “deve estar disposto a investir” [CdC]. Este entrevistado utiliza a metáfora de “uma semirreta que tem um início, mas não tem fim”, dando a entender que consiste numa aprendizagem ao longo da vida. Um outro coordenador explicita de modo claro a sua compreensão de desenvolvimento profissional: “capacidade de análise e reflexão sobre as suas práticas, de forma sistemática e em conjunto com os seus pares [...] de avaliar resultados; reformular estratégias e formas de atuação” [CdA].

5. Conclusões

Os resultados obtidos evidenciam uma perceção das lideranças pouco informada e pouco aprofundada acerca dos conceitos de supervisão e colaboração, constatando-se uma heterogeneidade de olhares, mesmo admitindo o seu impacto para o desenvolvimento profissional. Os resultados revelam, igualmente, que as práticas supervisivas não existem e que as práticas de trabalho colaborativo ocorrem em alguns grupos, pontualmente, de forma casual e informal, mas não subsistem em formato generalizado. Reconhecendo alguns fatores que impedem a implementação dessas práticas, estas terão de ser melhoradas e concretizadas de forma contínua porque acreditamos que qualquer mudança requer uma compreensão clara das suas finalidades, das ações, cimentada através da reflexão e da colaboração. Nesta dimensão, defendemos que atualmente o agir profissional não se pode circunscrever a um modo de trabalhar individual, pois a complexidade das situações educativas exige trabalho colaborativo, a prática reflexiva; daí a relevância da supervisão, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, implicando mútua colaboração e ajuda entre os pares.

Estamos conscientes de que nem sempre é fácil estabelecer o trabalho colaborativo na escola porque pressupõe que os participantes se empenhem, se responsabilizem e se comprometam com os objetivos e com o projeto educativo. Além do referido, exige-se um requisito fundamental, o da confiança, permitindo que os participantes tenham abertura para questionar, apresentar ideias e aceitar as ações de uns e de outros, num

ambiente de respeito pelo trabalho de todos, num processo dinâmico, criativo e mutável, o que nem sempre se revela um processo fácil, atendendo à cultura individualista que ainda persiste no Agrupamento. Contudo, os coordenadores de departamento, enquanto líderes pedagógicos no desempenho do seu cargo, cumprindo as competências que os envolvem nesta ação, podem desencadear práticas colaborativas pela criação de espaços de mudança e comunidades de aprendizagem.

O diálogo e o questionamento sobre as práticas conduzem ao aperfeiçoamento profissional de cada um e do coletivo de professores, resultante de uma aprendizagem colaborativa, assente numa liderança pedagógica, dialógica, contextualizada e reflexiva. Porém, para que esta cultura se materialize, parece-nos de igual modo fundamental que, para o exercício do cargo, as lideranças participem em formação especializada sobre práticas de supervisão e colaboração, reconhecendo que estas se refletem fortemente no crescimento profissional dos professores. Com efeito, as práticas colaborativas contribuem para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, uma estratégia promissora para a qualidade do ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento de competências que, certamente, levam à mudança de práticas pedagógicas e a soluções mais adequadas face a problemas e a dificuldades.

Em síntese, constatamos no Agrupamento X um entendimento pouco aprofundado dos conceitos de supervisão e de colaboração, em que a primeira surge associada ao processo de avaliação de desempenho docente, práticas supervisivas e colaborativas pouco consistentes, sem continuidade, e a segunda está muito dependente e centrada nos órgãos de gestão, apesar do reconhecimento do impacto da supervisão na melhoria das experiências letivas e no desenvolvimento profissional.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores parece haver convergência de ideias e compreensões. As lideranças consideram-no fundamental, relevando a formação contínua ao longo da vida. Acreditamos que, no processo supervisivo aliado à colaboração, é preciso revigorar duas dimensões: o olhar e a escuta ativa, dado que os professores têm de ser desafiados e inquietados, mas de forma elucidada e reflexiva. Urge, então, abrir janelas, mudar as crenças e conduzir os docentes a uma perceção positiva das práticas de supervisão, encaradas como uma ação construtiva e promotora do desenvolvimento profissional, resultante da interação e do *feedback* mútuo, do trabalho e da reflexão conjunta.

Importa que a escola seja concebida como um espaço de experimentações, ligada ao mundo exterior, uma escola vista e sentida como um lugar de formação e de desenvolvimento; a Educação deve então ser sinónimo de movimento, fomentando experiências centradas na ação, nas vivências e nos encontros. Importa também evidenciar a importância e o papel dos professores que, embora não sejam os únicos responsáveis, devem incitar à mudança na escola e em si mesmos, enquanto decisores do desenvolvimento curricular. É essencial que se recentre a profissão docente para o século XXI, desafiando os professores a valorizar a sua formação, encarando-a como um processo inacabado e em permanente reconstrução do conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste sentido, pensamos ser necessário fomentar a reflexão entre os docentes e realizar trabalho de equipa, pois sem o envolvimento e a participação dos profissionais de ensino, as reformas, no âmbito da Educação, não terão qualquer sucesso. Contudo, essas mudanças implicam um novo contexto educativo, novos modos de trabalhar, interações permanentes com os colegas, mudanças na organização e na cultura da escola, o desenvolvimento do trabalho de equipa e, sobretudo, do professor que desempenha um papel nuclear, dependendo deste a qualidade do fenómeno educativo.

Referências legislativas

Despacho n.º 6478/2017 – (ME), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME), de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 (ME), de 4 de maio.

Decreto Regulamentar 10/99 (ME), de 21 de julho.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento: Que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In A. Carneiro, A. Oliveira, C. Castro, I. Cabral, I. Alarcão, J. Machado, ..., N. Afonso, *Coordenação, Supervisão*

- e Liderança – Escola, projetos e aprendizagens* – Vol. 1 (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (51-2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1.
- Bolívar, A. (2017). El alejoramento de la Escola: Líneas actuales de investigación, *Revista Portuguesa de Pedagogia* 51(2), pp. 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1.
- Correia, A. R. (2019). *Os Coordenadores de Departamento Curricular como Impulsionadores da Mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas*. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança Educacional, na Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO /Edições ASA /Cortez Editora.
- Ferreira, I. L. (2018). *As Lideranças Intermédias em Contextos de Mudança: Estudo de caso*. Tese apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação em Liderança Educacional, na Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7523>.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na escola. In I. Grave-Resendes, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), *Liderança e Inovação em Contextos Educativos*, Coleção Educação a Distância e eLearning, n.º 3 (pp. 42-59). Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7396>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão em Contextos de Educação e Formação – Conceções, práticas e possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29-57.
- Gordon, S. P. (2019). Educational supervision: reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2). <https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- OECD. (2015). *Teaching and Learning International Survey*.
- Oliveira, I., Miranda, B., & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(1), 19-36.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312. <https://doi.org/10.3895/rtr.V1n2.4379>.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago, Lda.
- Roldão, M. C. (2019). *Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem nas Escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições ASA.
- Redecker et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for change*. Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/63488>.

Article received on 20/09/2021 and accepted on 26/11/2021.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.