

UNIVERSIDADE ABERTA



**O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola Reflexiva:
um Estudo de Caso**

Maria da Conceição Gomes Morais Farinha Neves

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2014

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**O Papel da Supervisão na Emergência de Uma Escola
Reflexiva: um Estudo de Caso**

Maria da Conceição Gomes Morais Farinha Neves

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora:
Professora Doutora Filipa Seabra Borges

À minha Mãe
(*in memoriam*)

v

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças o contributo inestimável daqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e aos quais não posso deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Filipa Seabra pela sua dedicação, encorajamento e apoio.

Ao diretor da escola onde se efetuou o estudo, pela total disponibilidade demonstrada, permitindo, sem quaisquer entraves, que este trabalho se realizasse.

A todos os colegas professores que participaram através da resposta às entrevistas, a quem agradeço sinceramente o seu precioso contributo para a investigação.

À colega e amiga Jesus, pelo apoio e ajuda na tradução.

À colega de Mestrado e amiga Gabriela, pelo apoio em todo este percurso.

À minha filha, minha companheira em todos os momentos.

Resumo

Num contexto mundial de constante mudança, a escola atual tem de acompanhar as grandes transformações ocorridas na sociedade, autorrenovando-se. É assim que emerge o conceito de escola reflexiva, uma escola que aprende e cujos agentes educativos revelam a capacidade de repensar constantemente a sua prática, elegendo a investigação-ação como metodologia de trabalho privilegiada. Nesta perspetiva de escola reflexiva, a supervisão assume grande relevância, enquanto facilitadora de atitudes e competências reflexivas e colaborativas, potenciadoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e do desenvolvimento da escola enquanto organização.

Partindo destes pressupostos, o objetivo desta investigação é conhecer as representações dos docentes sobre o papel da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva. Neste sentido, delineámos os objetivos que nortearam o presente estudo: 1) Conhecer as conceções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola secundária; 2) Apreender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas; 3) Conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes; 4) Identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

Com base nos objetivos propostos, realizámos uma investigação centrada no estudo do caso de uma escola secundária, com o recurso à metodologia qualitativa. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A análise documental incidiu sobre um corpus que incluía o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Relatório de Avaliação Externa. A entrevista foi aplicada ao diretor, aos coordenadores de departamento e a outros quatro docentes da escola em estudo.

Os resultados obtidos apontam para o desenvolvimento de atitudes reflexivas e colaborativas por parte dos agentes educativos. No entanto, a persistência de algumas representações negativas sobre a supervisão causa resistências e impede que os supervisores tenham um papel mais interventivo no trabalho docente e na emergência de uma escola reflexiva.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; escola reflexiva; desenvolvimento pessoal e profissional; trabalho colaborativo; lideranças intermédias.

ABSTRACT

In a constantly changing world, the modern school has to go hand in hand and back up the huge changes that have been taking place in present day society, and in doing so, school should also undergo a process of self renovation. It is under this light that we can find the concept of a reflexive school, a school which is ready and willing to learn and a school, the educators of which, clearly show the ability of re-thinking, and permanently ponder and dwell on their educating practice or methods; selecting as their first and best option the so-called “researching-acting” methodology. Under this concept of reflexive school “supervision” emerges with an enormous importance, as an enabling mean to convey both reflexive attitudes and skills, which will be at the same time a way of helping and making it possible to reach an individual and professional development of both the teachers and the school itself as an established institution.

Taking the above facts as our assumptions, the purpose of this research project is to get to know the teacher's thoughts about the role played by supervision with a view towards attaining an emergent reflexive school. Bearing this in our minds, we set out the main purposes, which led our way throughout this research and study: 1) To become familiar with the concept and practice of supervising on behalf of different agents within a secondary school. 2) To learn more about the different agents ways of perceiving both the supervising functions and the way they are actually carried out; 3) To get information of the real impact of supervision practices on the teaching staff development as professionals. 4) To identify eventual contributions of supervision towards the emergency of a reflexive school as well as towards its organizational development.

Bearing in mind the suggested purposes, we carried out a research study centered on the case study of a secondary school, following the so-called qualitative methodology. We used the documental analysis and also the semi-guide lined interview as our main method for collecting relevant data and we used the contents analysis as our main method for interpreting those data. The final results clearly show the development and increasing progress of reflexive and collaborative attitudes on behalf of the educational agents. Nevertheless, the still remaining negative views about supervision lead to inevitable resistance and prevent the supervisors from playing a more intervenient role both in the teaching staff's work and also in the clear emergency of a reflexive school.

Key words: pedagogical supervision, reflexive school, individual and professional development, collaborating work, intermediate leadership.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS.....	9
1.1. Evolução do conceito de supervisão.....	9
1.2. Modelos de supervisão	18
1.3. As funções dos supervisores.....	24
1.4. Estilos de supervisor.....	31
1.5. Supervisão e avaliação de desempenho docente	32
CAPÍTULO II – A ESCOLA REFLEXIVA	39
2.1. A prática reflexiva	39
2.2. Do professor reflexivo à escola reflexiva	44
CAPÍTULO III – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	51
3.1. Cultura de escola e aprendizagem organizacional.....	51
3.2. Cultura de colaboração e aprendizagem organizacional	56
3.3. A estrutura da organização escolar.....	59
3.4. As lideranças intermédias – os coordenadores de departamento	62
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	69
4.1. Natureza do estudo	69
4.2. Problema de investigação e objetivos.....	74
4.3. Instrumentos de recolha de dados.....	76
4.3.1. Análise documental	76

4.3.2. Inquérito por entrevista.....	77
4.4. Técnicas de análise de dados	81
4.5. Participantes no estudo	85
4.6. Caracterização da escola.....	86
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	89
5.1. O inquérito por entrevista.....	89
5.2. A análise dos dados documentais	117
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123
6.1. Conhecer as concepções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola secundária.....	123
6.2. Apreender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas.....	126
6.3. Conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes	130
6.4. Identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional	132
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ÍNDICE DE QUADROS	
Quadro 1: Guião de entrevista aos docentes.....	79
Quadro 2: Grelha de categorização das entrevistas	82
Quadro 3: Caracterização dos docentes entrevistados.....	86

Introdução

As últimas décadas caracterizaram-se pelas constantes mudanças de âmbito social, económico, político e cultural, que tiveram repercussões em todo o mundo. O desenvolvimento da ciência, o rápido avanço tecnológico e o fenómeno da globalização (Dale, 2008; Giddens, 2007; Touraine, 1994) que se estendeu a todas as áreas, criaram condições para um novo paradigma societal.

Nos dias de hoje as constantes mutações e o elevado grau de imprevisibilidade da vida moderna provocam no Homem incerteza, inquietude e perplexidade. No entanto, os desafios que se lhe colocam face ao rápido progresso tecnológico e à quantidade de informação disponível tornam-no consciente da importância da aprendizagem contínua numa sociedade que exige cada vez mais competências (Ramos, 2001). O conhecimento tornou-se o bem mais apreciado, um fator estratégico na sociedade hodierna, reconhecida, precisamente, como *sociedade do conhecimento* (Calle & Silva, 2008). Presentemente, o complexo mundo do trabalho exige dos trabalhadores uma atualização constante, que lhes permita fazer face às sucessivas mudanças com que se deparam. A aposta nos recursos humanos enquanto principal garante de inovação de cada sociedade levou os vários países a refletirem sobre as competências que os cidadãos deverão adquirir no âmbito da sua educação escolar e formação inicial e contínua, de forma a poderem acompanhar e adaptar-se às mudanças da sociedade, que se sucedem a um ritmo cada vez mais veloz (Canário, 2006).

Face a esta situação, é evidente que também os sistemas de ensino se deparam com novos desafios. Cabe à escola, mais do que nunca, formar cidadãos que estejam preparados para a mudança, que revelem capacidades de adaptação e inovação. Diante das novas exigências da sociedade, “um grande desafio da escola do século XXI na sua função social e política será a formação continuada do trabalhador para que ele amplie as suas competências e seja flexível a fim de que não se torne *massa descartável*” (Brzezinski, 2001: 64). Emerge assim, neste contexto, o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* (Siteo, 2006; Dale, 2008).

Podemos pois concluir que, neste mundo em transformação, se a escola não quer cristalizar no tempo, tem de estar atenta às mutações sociais, e de assumir novas

funções, cada vez mais complexas. Reflexo da sociedade que influencia e que a influencia, consideramos, como Oliveira-Formosinho (2002a: 9), que “a complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo atual”.

Em Portugal, para além da influência dos acontecimentos referidos, há ainda a ponderar os efeitos da democratização da sociedade portuguesa, que transformaram a antiga escola de elites numa escola de massas. A escola é hoje acessível a todos, o que faz dela um local onde convivem alunos das mais variadas origens sociais, de ambientes familiares e culturais diversos, com valores e objetivos dissonantes. Segundo Alarcão (2001), esta nova escola, produto da massificação do ensino, caracteriza-se por ser uma instituição aberta à sociedade, mas que, por outro lado, também traz para o seu interior os problemas dessa mesma sociedade. Por isso, de acordo com a autora, a escola é “cada vez mais um local de custódia, de prevenção de riscos, de orientação escolar, de afetividade” (p.31). Assim, como referimos anteriormente, à escola de hoje são exigidas novas funções, para além da transmissão de saberes.

Perante as novas exigências da sociedade, o sistema educativo tem sido alvo de sucessivas reformas e alterações legislativas. Esta situação, compreensível face à necessidade de adaptação e de resposta aos novos desafios com que a escola se vê confrontada, tem contribuído, no entanto, para a criação de um clima de grande instabilidade nas escolas. De facto, as reformas sucedem-se e, antes mesmo de se consolidarem, sofrem novas alterações e adaptações sem que se estude o seu impacto e se avaliem os resultados entretanto obtidos.

Várias reformas que ocorreram no nosso sistema de ensino nas últimas décadas visavam a construção de uma progressiva autonomia das escolas. Todavia, este desiderato tem-se revelado difícil e moroso, num sistema educativo fortemente estruturado e centralizado como o português (Benedito, 2008), cujas regras sempre foram teorizadas e legisladas a nível macro e depois cumpridas uniformemente pelos estabelecimentos de ensino.

Porém, mais visível que esta autonomia sistémica emergente, é a que se tem vindo a afirmar na própria organização escola, que, “enquanto sistema, é portadora de autonomia endógena que lhe confere a capacidade de traçar o seu próprio caminho e definir o seu ritmo de mudança” (Alarcão, 1995: 144). Neste processo está subjacente uma nova conceção de escola, cujo Projeto Educativo lhe confere individualidade. É neste projeto, que deve ser pensado, construído e implementado pelos diversos atores

em interação, que são definidas as grandes linhas de orientação estratégica e as metas a atingir, podendo constituir-se como um fator de inovação. Esta construção partilhada fomenta ao mesmo tempo o trabalho colaborativo, a reflexão e a corresponsabilização pelo delinear de contornos de mudança que conduzirão ao desenvolvimento do todo organizacional.

Esta conceção de escola remete-nos para o conceito de *escola reflexiva* que, “em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão & Tavares, 2003: 137). Esta prática reflexiva condiciona também o trabalho dos docentes, que deixam de atuar segundo uma perspetiva individualista, focalizada apenas na interação que ocorre na sala de aula. (*Idem*).

Esta nova perspetiva de escola e do trabalho dos professores remete-nos também para uma nova profissionalidade docente, que emerge da multiplicidade de funções que lhe são atribuídas e que contemplam inúmeras vertentes, para além da prática pedagógica: a vertente profissional social e ética, a participação na escola, a relação com a comunidade, etc. Esta multiplicidade de tarefas, que vão muito além do trabalho realizado na sala de aula, impede o trabalho solitário. Os professores deixam de trabalhar sozinhos mas sim integrados em equipas, havendo o reconhecimento de que o trabalho de cada um e o de todos em colaboração contribuirão para o desenvolvimento da organização-escola (Alarcão, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002b). Assim, exige-se do professor de hoje que construa um percurso profissional baseado numa prática marcadamente reflexiva (Schön, 1983, 1987, 1992), que contribua não só para o seu desenvolvimento pessoal e profissional como também de toda a escola.

Neste contexto de grandes transformações ocorridas na escola nas últimas décadas, ganhou particular relevo o papel da supervisão no desenvolvimento da organização escolar. É hoje inegável que a supervisão, enquanto potenciadora de um caminho profissional baseado na reflexão e na experimentação, poderá tornar-se num agente de inovação e de mudança. Na escola, a supervisão foi durante muito tempo associada essencialmente à formação inicial de professores e restringida à interação pedagógica na sala de aula. Contudo, as mudanças ocorridas nas últimas décadas obrigaram a uma renovação/alteração do conceito de supervisão. Atualmente, ela surge cada vez mais

ligada à formação contínua, ao desenvolvimento pessoal e profissional de todos os docentes e à melhoria qualitativa da escola no seu todo. A reorientação do conceito para uma perspetiva formativa e colaborativa alia-se, pois, a uma visão macroscópica, de uma escola “que se quer dialogante, aprendente e qualificante” (Alarcão & Tavares, 2003: 144).

O conceito de supervisão será assim o eixo sobre o qual girará todo o nosso trabalho. É naquela perspetiva, de alargamento do conceito, que se enquadra o estudo que nos propomos desenvolver. Considerando que na escola de hoje há a “necessidade de se ter em conta, nas escolhas no âmbito da supervisão, os valores e as convicções acerca do ensino e da supervisão, as necessidades do indivíduo e as necessidades da organização” (Oliveira-Formosinho, 2002a: 14), interessa-nos refletir sobre as atuais práticas de supervisão e verificar em que medida elas se aproximam do novo conceito emergente.

Aqui chegados, caberá agora aferir a relevância deste estudo. No nosso ponto de vista, uma investigação desta natureza apresenta relevância nos três níveis definidos por Gil (1991): relevância científica, prática e social.

Por um lado, como observámos anteriormente, a vasta literatura científica sobre a temática da supervisão dá-nos conta da emergência de uma nova perspetiva sobre o conceito de supervisão e sobre a sua prática. Dá-nos igualmente conta de que hoje a supervisão deve assumir uma dimensão macroscópica, visando não só a melhoria da qualidade das práticas docentes na sala de aula mas também nas restantes áreas inerentes à orgânica escolar, fomentando o desenvolvimento de uma escola reflexiva. Ao investigar sobre as perceções dos diversos atores escolares sobre estas matérias e sobre a sua implementação efetiva na escola, ambicionamos contribuir para a construção de novos conhecimentos dentro da temática. Reside aqui, a nosso ver, a relevância científica do estudo.

Por outro lado, ao procurar demonstrar se a realidade da prática diária numa escola se aproxima ou se continua distante daquilo que promovem as modernas teorias sobre a supervisão, o nosso estudo poderá conduzir à identificação de áreas que necessitem de intervenção, quer a nível meso, quer a nível macro. Na escola em estudo, poderemos contribuir para a melhoria das práticas nos grupos disciplinares e nos departamentos curriculares (identificando possíveis fatores inibidores do trabalho colaborativo, da reflexão sobre as práticas, da investigação-ação e/ou descobrindo diferentes modos de

os promover). Para além, disso, salvaguardando embora o facto de se tratar de um estudo de caso, o que, pela sua natureza, impede a extrapolação dos resultados, nada obsta a que se identifiquem áreas em que seria benéfica uma mudança a nível macro. Com este objetivo pensamos preencher os requisitos da relevância prática.

Finalmente, consideramos que qualquer contributo para melhorar a escola e a educação será sempre relevante do ponto de vista social.

Posta em evidência a relevância da investigação, cumpre agora explicitar os motivos subjacentes à nossa escolha. O nosso interesse em realizar este estudo assenta em motivações pessoais e profissionais. Decorre, em primeiro lugar, da nossa preferência pessoal pelo tema, que consideramos muito atual e pertinente. Depois, a nossa vasta experiência na carreira docente leva-nos constantemente a refletir sobre o papel dos docentes, sobre as suas práticas, sobre a multiplicidade de funções que lhe são cometidas, entre elas as relacionadas com a supervisão. Foi precisamente em experiências anteriores nessa área, sobretudo ligadas à formação inicial de professores, mas também à coordenação de departamento, que nos deparamos com a necessidade de formação, que praticamente não existia. Assim, foi para fazer face às exigências desta nova escola que descrevemos anteriormente e dos novos papéis que nos são atribuídos, enquanto docentes, nomeadamente os que se relacionam com funções supervisivas, que decidimos optar por um estudo nesta área específica.

Para além disso, se é inquestionável, como nos dá conta a literatura científica sobre a temática da supervisão, que assistimos à emergência de uma nova perspetiva sobre o conceito de supervisão, não há, porém, muitos estudos sobre a sua real influência no dia a dia das escolas. Por esta razão, pensámos que seria relevante verificar de que forma ela já surtiu efeitos na prática diária da escola onde lecionamos há vinte e cinco anos.

Assim, com este estudo pretendemos descrever e problematizar as práticas de supervisão numa escola secundária localizada no distrito de Setúbal. Partindo da perceção de docentes que ocupam diferentes posições na hierarquia escolar, propomos estudar de que modo essas práticas contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a emergência de uma escola reflexiva e para o seu desenvolvimento enquanto organização.

Saber quais as conotações associadas à supervisão numa escola atual e em que medida as práticas se aproximam deste novo conceito emergente levaram-nos a formular a seguinte questão de investigação: *De que modo diferentes atores escolares de uma escola secundária do distrito de Setúbal percebem o conceito e as práticas de supervisão, bem como o contributo destas para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o desenvolvimento organizacional?*

Seguidamente, baseando-nos nesta questão de partida, delineámos os objetivos científicos que nortearão o nosso trabalho:

- i) Conhecer as conceções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola secundária;
- ii) Apreender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas;
- iii) Conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes;
- iv) Identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

Com base nos objetivos propostos, intentamos realizar uma investigação centrada no estudo do caso de uma escola secundária, com o recurso à metodologia qualitativa. A abordagem escolhida, o estudo de caso, permite-nos analisar, contextualmente e em profundidade, num caso concreto de uma escola da atualidade, de que forma a supervisão contribui para a emergência de uma escola reflexiva. Assim, procedemos à recolha e análise de documentos para a caracterização da escola em termos contextuais e organizacionais e à entrevista semiestruturada para conhecer as perceções dos docentes sobre a problemática em causa. Entrevistamos os coordenadores dos quatro departamentos curriculares existentes na escola (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões), um professor de cada departamento e o diretor da escola.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. O capítulo I – **Supervisão pedagógica: conceções e práticas** – inicia-se com uma breve referência à evolução histórica do conceito de supervisão. Seguidamente, apresentamos os diferentes modelos que servem de enquadramento às práticas supervisivas. São ainda descritas as diferentes

funções assumidas pelos supervisores da escola atual, bem como os estilos que estes poderão adotar. A relação existente entre a supervisão e a avaliação do desempenho docente é o tema abordado no final deste capítulo.

No capítulo II – **A escola reflexiva** – refletimos sobre a importância da prática reflexiva na escola atual e descrevemos a escola reflexiva nas suas várias dimensões. Abordamos o conceito de professor reflexivo, com base no pensamento *shöniano*, (Schön, 1983, 1987, 1992) e consideramos o papel da supervisão no despontar desta nova epistemologia da prática. Finalmente, vemos de que modo é possível a transição do profissional reflexivo para a escola reflexiva.

No capítulo III – **A escola como organização** – abordamos conceitos como o de cultura de escola, de cultura de colaboração, de clima de trabalho e aprendizagem organizacional. Refletimos sobre a relação existente entre estes conceitos e a supervisão, realçando de novo a sua importância na escola atual e demonstrando como a sua influência é exercida a nível sistémico. Analisamos o papel das lideranças intermédias na criação de comunidades reflexivas e na criação de uma cultura organizacional alicerçada na *investigação-ação*.

No capítulo IV – **Metodologia** – apresentamos e justificamos as opções metodológicas adotadas no nosso estudo e explicitamos a matriz teórica que lhes serve de referencial. Apresentamos os instrumentos de recolha de dados escolhidos e caracterizamos o corpus documental e os participantes que servem de base à investigação. Posteriormente, definimos as técnicas e os procedimentos utilizados, quer na recolha, quer na análise dos dados. Finalizamos com a apresentação do contexto em que se realiza a investigação, ou seja, com a caracterização da escola estudada.

No capítulo V – **Apresentação dos dados** – é feita a exposição dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha selecionados: o questionário por entrevista semiestruturada e a análise de alguns documentos do estabelecimento de ensino que é objeto do nosso estudo. A apresentação dos dados é feita com base nas categorias e subcategorias definidas no capítulo anterior.

No capítulo VI – **Discussão dos resultados** – procedemos à análise e interpretação dos dados apresentados anteriormente, à luz da matriz teórica exposta nos primeiros

capítulos da investigação. Os objetivos do estudo servem de linha condutora para a discussão dos resultados.

Por fim, o estudo termina com a **Conclusão**, onde apresentamos as reflexões finais sobre o mesmo e as limitações encontradas no decorrer da sua elaboração. Apresentamos, ainda, alguns contributos para futuras investigações na área estudada.

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

1.1 Evolução do conceito de supervisão

O conceito de supervisão é transversal aos mais variados domínios da atividade humana, aparecendo ligado à melhoria da qualidade das instituições e dos serviços que prestam. Na sociedade atual e no contexto das organizações que se querem competitivas e inovadoras, reconhece-se que a supervisão é um fator essencial de transformação e de desenvolvimento (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 2001).

A primeira utilização do conceito de supervisão no universo educativo deu-se nos finais do século XIX, nos Estados Unidos. Até à segunda década do século XX, neste, como noutros países, havia uma estreita ligação entre o conceito e a ideia de inspeção e controlo externos exercidos sobre as escolas. Pretendia-se sobretudo avaliar a forma como eram concretizadas as políticas educativas definidas a nível macro (central), após “o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino” (Lima, 2001: 70).

Em Portugal o termo nunca foi utilizado com este sentido de controlo externo. A primeira utilização da palavra ocorreu em 1974, na revista *O Professor*, e referia-se à orientação da prática pedagógica de professores estagiários. São sublinhadas, no entanto, pela autora do artigo, Júlia Jaleco, “as características fiscalizadoras, avaliadoras e hierarquizadoras do processo” (in Alarcão, 2001: 13). É dessa época, portanto, a associação da palavra a conotações negativas de poder, controlo e sujeição que ainda hoje persiste, ainda que de forma atenuada. Disso mesmo nos dão conta Alarcão e Tavares (2003: 3):

Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.

Apesar de a primeira alusão ao termo ter ocorrido nos anos 70 na citada revista, só a partir dos anos 80, porém, se iniciou a verdadeira teorização sobre o conceito de

supervisão. Para este facto contribuíram inegavelmente os investigadores supracitados, com a obra *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, considerada pioneira na área. Os seus estudos permanecem, ainda hoje, uma referência incontornável na reflexão sobre o tema.

A partir desta época a supervisão ganhou relevância, num processo gradual, embora lento. O primeiro grande impulso deu-se precisamente nos anos 80 (e teve continuidade na década de 90), quando surgiu a formação especializada na área, com a abertura dos primeiros mestrados em supervisão pedagógica, primeiro na Universidade de Lisboa, e mais tarde nas Universidades do Algarve, Minho e Évora (Alarcão, 2001).

Para além da formação, essencial para o desenvolvimento da supervisão em Portugal, também a literatura científica sobre o assunto ganhou relevo, tendo acompanhado as mudanças que o conceito foi sofrendo a nível internacional.

Conceito polissémico, são inúmeras as perspetivas e definições que acompanham o termo *supervisão* ao longo do tempo e que têm subjacentes diferentes conceções de formação, de escola e de sociedade.

Etimologicamente a palavra supervisão é composta pelo prefixo *super* (sobre) e pelo nome *visão* (ação de ver); assim, o significado da palavra é *olhar de cima*, o que pode acarretar a ideia de “visão global” (Trindade, 2007: 33) ou ainda ser interpretado como o ato de dirigir, orientar ou inspecionar “a partir de uma posição superior” (Sá-Chaves, 2000: 124). Foi esta a noção que perdurou durante muito tempo. De facto, o processo de supervisão foi associado, no início, à ideia da autoridade de um mestre que, sendo hierarquicamente superior e dotado de uma longa experiência e de um saber irrefutável, transmitia univocamente esse saber, servindo de modelo a um formando que o devia imitar de uma forma passiva. Para além disso, tratava-se também de uma ideia de supervisão “(...) pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação em sala de aula” (Alarcão & Tavares, 2003: 144).

Esta visão tradicional de supervisão, assente exclusivamente na imitação de um modelo, de cariz controlador, orientada unicamente para o trabalho em sala de aula e circunscrita a um período curto de formação, não se adequa de modo algum às exigências da escola moderna. Não obstante a escola ter sido, durante séculos, encarada como um lugar

predominantemente destinado à transmissão de saberes, consideramos que pensar a escola na atualidade deve ir para além dessa visão redutora.

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas tiveram um grande impacto na instituição escolar. A heterogeneidade e a complexidade da sociedade moderna trouxeram para a escola uma série de problemas que obrigaram a uma reflexão profunda sobre o seu papel na atualidade. A democratização e a conseqüente universalização do ensino, a partir dos anos setenta, obrigaram a sociedade a repensar as funções da escola. Anteriormente frequentada apenas por uma elite, a nova escola de massas tem dificuldade em gerir com sucesso a heterogeneidade social e cultural dos novos públicos. O mosaico cultural que compõe a escola hodierna coloca-a entre dois polos contraditórios: de um lado, a necessidade de preservar identidades socioculturais divergentes, através de mecanismos de inclusão; do outro, a necessidade de uniformizar, imposta pelos modelos pedagógicos vigentes, veiculadores de valores e representações da ideologia da classe dominante. A escola atual ainda não conseguiu resolver este dilema, verificando-se ainda, como refere Cerkaoui (1987), que “A escola unifica socializando e divide selecionando”.

Por outro lado, a centralidade do conhecimento na sociedade atual e a emergência do conceito de *aprendizagem ao longo da vida* (Dale, 2008; Siteo, 2006) fizeram aumentar as expectativas sociais sobre a educação e sobre a escola.

A par de todas estas pressões colocadas sobre a escola, que tem de se reinventar, também aos professores, enquanto agentes educativos, são exigidas múltiplas funções que não lhes eram pedidas há anos atrás. Desde logo, são chamados a resolver todos aqueles problemas com que a escola se depara. Como propugna Oliveira-Formosinho (2002a), neste contexto de complexidade social

todos os olhares se concentram nos professores, aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações por vezes apressadas, desejando que reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade da informação impõe. (p.10)

Depois, a emergência de novos paradigmas educativos associados às mudanças sociais exige que a cultura profissional individualista que caracterizava o professor de outros tempos seja substituída por uma cultura participada e colaborativa (Thurler & Perrenoud, 1994; Sanches, 2000). O trabalho individual e solitário, pensado

exclusivamente para a intervenção a nível micro da sala de aula, deve ser substituído pela criação de espaços de partilha e de troca de experiências onde prevaleça um trabalho conjunto de reflexão sobre a escola no seu todo. Trata-se de um trabalho colaborativo entre profissionais “dentro de uma organização complexa – ela própria imersa num sistema educativo complexo” (Oliveira-Formosinho, 2002a:11). É neste contexto de complexidade que caracteriza a escola de hoje que se exige dos seus profissionais que desenvolvam um pensamento sistémico. A supervisão poderá servir de âncora para a promoção deste pensamento sistémico. Subjacente a esta ideia está uma conceção de supervisão necessariamente distante da referida até aqui, de cariz controlador e inspetivo. A emergência desse novo conceito de supervisão está refletida nas definições propostas por vários autores.

Para Alarcão e Tavares (2003: 6), por exemplo, a supervisão é entendida “(...) como o processo 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”.

Por sua vez, Vieira (1993: 28) define supervisão no contexto da formação de professores como “uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Estas duas visões apresentam duas dimensões ausentes nas conceções tradicionais: por um lado, em Vieira (1993), a noção de supervisão como um processo de formação contínua de professores, assente na autorreflexão, e por outro lado, em Alarcão e Tavares (2003), a noção de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta última estão subentendidas as funções de orientação e de aconselhamento. O supervisor, alicerçado na sua experiência, apoia o professor, incita-o à reflexão sistemática sobre as práticas e a delinear um percurso baseado na pesquisa e na investigação, num processo contínuo de desenvolvimento e de aprendizagem. Temos, pois, a ênfase no processo e a relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento humano.

Relativamente a esta noção de desenvolvimento profissional que é associada à supervisão, abrimos um parêntesis para referir que também o seu conceito se tem vindo a consolidar nos últimos anos. Formosinho (2009) define desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a

preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p.226)

Após uma revisão da investigação nesta área, Moreira e Ferreira (2011) perspetivam o desenvolvimento profissional igualmente como uma forma processual de longo prazo, de que destacam as seguintes características: i) *o construtivismo*, na medida em que o professor, na sua prática de ensino, aprende de forma ativa; ii) *a prática reflexiva*, que propicia ao docente a aquisição de novos conhecimentos e a construção de novas teorias e práticas pedagógicas; iii) *o processo colaborativo*, que no entanto coexiste ainda com o trabalho isolado; iv) *o estudo de processos de ensino e de aprendizagem*, que transforma os docentes em “sujeitos ativos na construção das suas competências” (*Idem*: 181).

Fechando o parêntesis e regressando ao conceito de supervisão, convocamos Oliveira-Formosinho (2002a), que complementa as anteriores noções de supervisão quando sugere que esta tem três funções principais: o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização. Estamos perante uma conceção supervisiva que encara a reflexão, o trabalho colaborativo e a experimentação como fatores essenciais para o desenvolvimento do todo organizacional. A reorientação do conceito para uma perspetiva formativa e colaborativa alia-se, pois, a uma visão macroscópica.

Sintetizando, podemos dizer que, com a evolução, o conceito de supervisão ganhou abrangência, passando-se de uma visão restrita de contexto da sala de aula, para a visão alargada da escola enquanto organização. De igual modo, o vínculo à formação inicial de professores, que não se perdeu e continua a ter uma importância fundamental, é agora complementado com o elo à formação contínua (Vieira, 1993), condicente com a noção de *aprendizagem ao longo da vida* (Siteo, 2006; Dale, 2008). Este processo permanente de aprendizagem, visando a melhoria do desempenho dos profissionais e a qualidade da organização, envolve uma contínua interação entre professores, requer momentos de partilha de experiências e de saberes, ou seja, implica que a ação individual se transforme, através da reflexão, em ação coletiva para mudar a escola (Brzezinski, 2001). Tendo como objetivos comuns o desenvolvimento de todos e de cada um e o desenvolvimento da escola no seu todo, conseguir-se-á atingir o objetivo último, que é a aprendizagem dos alunos.

Ainda no âmbito da reconceptualização do conceito de supervisão, é destacada na literatura da área a relação interpessoal entre supervisor e formando. Considera-se que esta relação adquire grande importância no processo supervisivo, sendo crucial para a construção de ambientes formativos de sucesso. A criação de um clima de confiança, de uma “relação dialógica”, segundo Alarcão e Tavares (2003: 71), favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. É determinante, pois, que a relação supervisor-formando seja pautada pela empatia, compreensão, cordialidade, franqueza e entreajuda. O relacionamento interpessoal pode e deve ele próprio constituir motivo de reflexão conjunta. De acordo com Sá-Chaves (2000: 127), trata-se de “uma conceção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade de afeto, redimensionando a requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação”.

Posta em evidência, ainda que sumariamente, a evolução do conceito, cumpre agora perceber de que modo esta evolução é igualmente perceptível no discurso legislativo.

Embora, como vimos, a primeira referência ao termo se reporte aos anos 70 (Alarcão, 2001), apenas em 1988 o mesmo foi utilizado na legislação portuguesa para designar atividades relacionadas com a formação e desenvolvimento profissional. Tal aconteceu no Decreto-lei 287/88 de 19 de agosto, que regulamentava a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.

De facto, e tal como anteriormente explicitado, a noção de supervisão tinha estado ligada inicialmente à formação inicial de professores. No entanto, a importância que o tema foi adquirindo nas escolas obrigou à reconceptualização do conceito e esse processo acompanhou o decurso da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Deste novo regime de autonomia nasceu a possibilidade de as escolas elaborarem instrumentos normativos próprios (projeto educativo, regulamento interno, plano anual de atividades, projetos curriculares) que lhes conferem autonomia nas decisões tomadas nos planos pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Deste modo, as escolas podem estabelecer metas e objetivos, e construir percursos mais adequados à realidade em que estão inseridas.

À luz da nova legislação, também as funções supervisivas ganharam relevo. Com efeito, os vários diplomas legais que entraram em vigor nas últimas décadas alterando o regime

de autonomia e gestão das escolas colocaram em destaque as funções supervisivas, especialmente as ligadas aos cargos de gestão intermédia. Estes cargos estão representados nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que são fixadas nos regulamentos internos das escolas. Entre outros, contam-se os cargos de coordenador de departamento curricular, coordenador de ciclo, coordenador de diretores de turma, coordenador de curso, etc.

No contexto das reformas educativas em curso e numa ótica de modernização da gestão dos recursos humanos, são publicados também vários diplomas que visam a valorização social e profissional dos docentes. Tendencialmente os cursos especializados, nomeadamente no domínio específico das Ciências da Educação, são considerados de grande relevância no que concerne à promoção do desenvolvimento profissional. De acordo com o Decreto-lei 95/97 de 23 de abril, essa formação “traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das Ciências da Educação” (art. 2º). Deste modo, e ainda de acordo com o diploma, se contribuirá para o desenvolvimento do sistema educativo.

De entre as várias áreas de formação especializada que qualificam os docentes para o exercício de cargos e funções de natureza pedagógica ou administrativa consta, como referido anteriormente, a de supervisão pedagógica, que visa qualificar os profissionais para o exercício de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de professores.

A referência à supervisão ocorre no Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], e posteriormente o já referido Decreto-lei 95/97 de 23 de abril, que estabelece no Regime Jurídico da Formação Especializada. A alusão a esta área (supervisão) continua nos diplomas¹ que vão progressivamente alterando o regime de autonomia das escolas e nas alterações ao estatuto da carreira docente. Em alguns deles é salientada a preferência que é dada a quem tenha formação especializada na área para o exercício de determinados cargos.

¹ Decreto Regulamentar 10/99; Decreto-Lei n.º15/2007; Decreto-Lei n.º75/2008; Decreto-Lei n.º 137/2012.

Porém, as noções associadas, nestes documentos, à supervisão, – de orientação, apoio e acompanhamento no contexto de formação inicial e contínua de professores – alteram-se radicalmente a partir do momento em que se dá a divisão da carreira docente em duas categorias hierárquicas. Com a publicação do Decreto-lei nº15/2007 de 19 de janeiro é alterado o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico*. Com este diploma, entre outros aspetos, ambiciona o poder político promover a cooperação entre professores e reforçar as funções de coordenação e de supervisão. Argumentando com a diferenciação que é estabelecida nas outras profissões que constituem os corpos especiais da função pública, decide o Ministério da Educação proceder à divisão da carreira em duas categorias hierárquicas distintas (*professor titular* e *professor*). Pretende-se, deste modo, dotar cada estabelecimento de ensino com um corpo de docentes “reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e formação, que assegure com permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada” (Decreto-lei nº15/2007, preâmbulo). É a esta categoria de *professor titular*, vista como superior em termos hierárquicos, que ficam reservadas as funções de coordenação e supervisão.

No mesmo diploma é estabelecido um novo regime de avaliação de desempenho. A responsabilidade pela avaliação é atribuída aos coordenadores de departamentos ou dos conselhos de docentes, bem como aos órgãos de direção executiva das escolas e será baseada, entre outros instrumentos, na observação de aulas, bem como em critérios como os resultados escolares dos alunos. Do resultado desta avaliação dependia a progressão na carreira dos docentes envolvidos.

Não vamos neste ponto aprofundar a questão da avaliação, dado que tal será objeto de estudo mais à frente neste trabalho. Assumimos, no entanto e por ora, que a partir deste momento, o elo estabelecido entre supervisão e avaliação fez reviver as conotações negativas que no passado eram associadas à supervisão. As conotações de autoritarismo, de poder e de controlo foram então potenciadas pelos sentimentos de injustiça e iniquidade causadas pela divisão da carreira que muitos docentes consideraram artificial e que gerou uma forte contestação na classe. Subscrevemos, neste caso, a posição defendida por Formosinho e Machado (2010, p. 108), quando sustentam que “a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira”.

Embora aquela situação tenha sido revista com o Decreto-lei 75/2010 de 23 de junho, acabando-se com a distinção entre *professores* e *professores titulares* e passando a carreira a estruturar-se numa única categoria, a associação entre avaliação e supervisão constituiu um retrocesso na percepção dos professores sobre esta última.

Concluindo esta nossa breve referência à evolução do conceito de supervisão, podemos constatar que vários fatores contribuíram para a reconceptualização do conceito: a evolução da sociedade e as conseqüentes exigências que se colocaram à escola, que se viu obrigada a redefinir o seu papel; o movimento de autonomia das escolas; o alargamento do âmbito da supervisão – da formação inicial à formação contínua, do contexto da sala de aula ao contexto mais abrangente da escola.

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão, para a valorização de uma cultura colaborativa, de partilha de conhecimentos e para a exaltação de uma atitude reflexiva com efeitos muito positivos no desenvolvimento dos profissionais e da organização.

A questão que se coloca é se esta grande evolução em termos conceituais que está documentada na literatura teve reflexos na realidade do dia-a-dia das escolas. Numa tentativa de responder a esta questão, vem a propósito a referência a um projeto recente de Alarcão e Roldão (2008). Este projeto tinha por objetivo sistematizar o conhecimento proveniente das investigações realizadas em Portugal sobre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores no contexto de formação inicial e contínua. Da análise dos estudos empíricos realizados, constataram as autoras a existência de vários indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos, sobretudo no que concerne aos estudos que se reportam à formação inicial: estímulo ao pensamento, partilha de experiências, desenvolvimento da autonomia profissional, flexibilidade de estratégias, bom relacionamento interpessoal, etc. Foram identificados, porém, alguns constrangimentos, como fatores de ordem temporal, relacionados com o trabalho excessivo e dificuldades organizativas, que não impedem no entanto, que a qualidade supervisiva seja avaliada de forma positiva.

Nos estudos sobre formação contínua, constataram as autoras que os docentes revelam um certo mal-estar perante as constantes mudanças oriundas e impostas do exterior, que coartam a autonomia profissional e a autoformação.

Como conclusão do estudo, mencionam a valorização da supervisão ao nível da formação inicial, mas verificam, pelo contrário, que não há referência à supervisão na formação contínua, “que se apresenta como autogerida e sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos” (*Idem, Ibidem: 72*). Na perspetiva das autoras, esta discrepância deriva da existência de dois universos culturais distintos, com experiências opostas: “A primeira, sobretudo didática, teorizada, e por isso supervisionada do ‘aspirante’ a professor” (*Idem, Ibidem: 72*), e a segunda, a dos professores já experientes e assumidos como perfeitamente autónomos, e que, por isso, querem trabalhar sem interferências e rejeitam qualquer ação supervisiva sobre o seu trabalho. Tal situação conduz a práticas que se mantêm inalteráveis ao longo dos tempos, legitimadas por uma pretensa douta experiência que cria resistências e dispensa a formação contínua.

Em conclusão, embora as investigadoras enfatizem a emergência, na literatura, de um conceito de professor reflexivo, que investiga as suas próprias práticas, reconhecem haver ainda uma grande distância entre a teoria e a prática.

1.2. Modelos de supervisão

Os modelos que configuram as práticas supervisivas têm evoluído e são muito variados os que podemos encontrar na literatura especializada. Numa revisão da literatura sobre o tema encontramos autores que preferem o termo *abordagens* e outros *cenários*. Independentemente da nomenclatura utilizada, há aspetos que se destacam: os vários modelos têm implícitas diferentes conceções de supervisão e estão assentes em referenciais teóricos específicos. Isso não significa, porém, que sejam absolutamente estanques entre si. Pelo contrário, detetam-se características que são comuns a alguns deles, ao mesmo tempo que, na prática supervisiva, podem perfeitamente coexistir algumas facetas de mais do que um modelo.

Todos os modelos têm potencialidades e os resultados positivos ou negativos que deles retiramos não têm a ver com o facto de serem, na sua essência, bons ou maus. Tracy (2002), citando Sergiovanni e Starratt (1993), recorre às metáforas das janelas e muros para se referir aos benefícios e perigos que advêm dos modelos de supervisão:

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 (p. 26).

A investigadora adverte que existem fatores que podem fazer com que os modelos, em vez de serem apoios sólidos em que assenta a prática, se transformem em verdadeiros entraves. A competição entre adeptos de diferentes modelos e a tentativa de submeter a comunidade educacional a um modelo em particular, a tendência para nos domarmos a um único modelo e a limitação das nossas percepções que os modelos podem provocar, podem constituir verdadeiros obstáculos a uma boa prática.

A escolha e aplicação de um modelo em detrimento de outro dependem, de acordo com a autora, de várias variáveis, relacionadas com a *iniciação*, a *mediação* e a *eficácia* (*Idem*).

As variáveis relativas à *iniciação* estão relacionadas com o supervisor, as suas percepções e crenças acerca da supervisão, da identidade profissional dos docentes e do seu nível motivacional, das expectativas da instituição, etc. (*Ibidem*).

As variáveis de *mediação* relacionam-se com a equipa de trabalho, nomeadamente as atitudes dos seus membros, o seu nível de compromisso relativamente ao trabalho, ao papel da supervisão e à instituição escola (*Ibidem*).

As variáveis de *eficácia* dizem respeito aos dados qualitativos e quantitativos acerca da organização (resultados académicos, relação com a comunidade e grau de satisfação da equipa técnica) (*Ibidem*).

Postos em evidência os fatores que podem condicionar as escolhas, cumpre agora perceber quais os modelos que poderão servir de sustentáculo às práticas.

Como já referimos, a literatura científica sobre a supervisão dá-nos conta da existência de uma grande multiplicidade de modelos ou abordagens supervisivas (Rangel, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002b; Alarcão & Tavares, 2003). Na impossibilidade de referir todos os modelos encontrados e tendo em conta também que alguns assumem denominações diferenciadas de acordo com os diversos autores, debruçar-nos-emos sobre as seis abordagens propostas por Isabel Alarcão (2001). Abordaremos de forma

sucinta os modelos que poderão ser menos pertinentes na atualidade, tendo em conta a novas tendências supervisivas, mas que ainda assim contribuem para a compreensão do modo como evoluíram as concepções de supervisão. Desenvolveremos os mais relevantes para a temática deste estudo, nomeadamente aqueles que, para além da sua atualidade, denotam uma perspetiva de supervisão pautada pelo trabalho colaborativo e que têm subjacentes as ideias de desenvolvimento profissional e organizacional. A abordagem reflexiva, pela importância de que se reveste para o nosso estudo, será retomada noutros pontos do nosso trabalho. Convém frisar que, apesar da compartimentação, as abordagens descritas não podem ser encaradas de uma forma estanque, já que, na prática, podem coexistir.

Alarcão (2001) distingue seis abordagens: 1 – artesanal; 2 – comportamentalista; 3 – clínica; 4 – reflexiva; 5 – ecológica; 6 – dialógica.

Segundo a autora, “Na *abordagem artesanal* está-se em presença do ritual de passagem do saber-fazer de geração em geração como forma de perpetuar a profissão”(p.23). Reconhece terem existido duas concepções diferentes relativas a esta abordagem: para alguns metodólogos tratava-se de uma abordagem centrada exclusivamente no ensino em sala de aula, na transmissão de saberes e no seu impacto na aprendizagem dos alunos; para outros, este modelo extravasava a sala de aula e o saber-fazer transmitido pelo mestre e envolvia outras funções como a direção de turma, o acompanhamento dos alunos, a organização dos horários, a biblioteca, etc. Em todo o caso, subjacentes a esta abordagem estavam as ideias de autoridade e de transmissão de um saber experiencial e irrefutável de um mestre que servia de modelo a um aspirante a professor. Para Alarcão e Tavares (2003: 17), estas ideias estavam “associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer”. O mestre assumia a responsabilidade de formar, de avaliar e de certificar. Na opinião destes autores, o desenvolvimento que ocorreu nos vários domínios do saber, em que se inclui o da educação e também a exigência cada vez mais premente em todas as áreas de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, vieram pôr em causa este modelo de formação de professores. Ao mesmo tempo, sentiu-se a necessidade de encontrar novos métodos, mais adequados à evolução ocorrida especificamente na área educativa.

A *abordagem comportamentalista* tinha como referencial teórico a psicologia behaviorista. Baseava-se “numa concepção positivista da ciência, a cujos resultados se

chegava por meio de experimentações e generalizações, seguia-se a racionalidade científica e técnica e concebia-se o ensino como uma ciência aplicada ou técnicas que os professores deveriam aprender a dominar independentemente dos contextos de atuação” (Alarcão, 2001: 23). Numa lógica de racionalidade científica, pretendia-se identificar as competências adequadas a um futuro professor e seguidamente tentar desenvolver um programa de treino dessas competências em situações de simulação, em ambientes experienciais e de microensino. O professor em formação era informado previamente sobre as competências que iria desenvolver e sobre os objetivos que deveria atingir. A prática pedagógica era acompanhada através da observação, normalmente com incidência na sala de aula, e assumia particular importância o *feedback* corretivo. O professor era encarado como “um técnico de ensino, um executivo” (Alarcão & Tavares, 2003: 24). O que se pretendia era a aplicação direta, na escola, do saber aprendido nas universidades ou noutros institutos de formação. Era, na perspetiva de Alarcão (2001: 24), “uma formação telecomandada pelo poder da ciência e dos educadores teóricos”.

A *abordagem clínica* mantém como inquestionável o valor do saber técnico, resultante da investigação científica. Contudo, na formação de professores a construção do saber já é mais contextualizada, havendo a preocupação de se estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Este modelo, desenvolvido na Universidade de Harvard no final dos anos 50 do século passado por Cogan, Goldhammer e Andersen, caracteriza-se essencialmente pela colaboração entre o supervisor e o professor em formação, numa perspetiva de “autodesenvolvimento apoiado” (*Idem, Ibidem*: 21), tendo por metodologia a observação e análise das práticas em situações reais de ensino. A grande inovação é a mudança em relação aos papéis assumidos, quer pelo formando, quer pelo supervisor. O primeiro é encarado como o agente dinâmico da sua própria formação, cabendo-lhe um papel ativo na planificação, análise e interpretação das práticas e na avaliação dos resultados obtidos. O supervisor, por seu turno, tem por missão coadjuvá-lo, num espírito de colaboração, nesse processo de investigação sobre as práticas em sala de aula, tendo em vista a mudança e o melhoramento dessas práticas. A base deste modelo é, pois, a colaboração permanente entre supervisor e formando.

Na *abordagem reflexiva* a principal inovação consistiu no modo como se acedia ao saber profissional. Tendo como referenciais teóricos Dewey, Schön e Zeichner (in Alarcão, 2001), este modelo assenta na importância que é dada à reflexão *na e sobre a*

ação, tendo em vista a construção do conhecimento profissional. Trata-se de um saber dinâmico, construído a partir da prática, num processo formativo que

combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão (Alarcão & Tavares, 2003: 35).

Esta reflexão deve incidir não só sobre a sala de aula, mas também sobre a escola ou, ainda, na perspetiva de Alarcão (2001), sobre a política educativa, a que os professores devem estar permanentemente atentos. Esta abordagem pretende pôr a descoberto as fragilidades dos outros modelos, assentes em teorias e técnicas que esquecem a imprevisibilidade dos contextos em que os docentes atuam. O que se pretende agora é que estes desenvolvam a capacidade de agir em situação, cabendo ao supervisor o papel de facilitador do desenvolvimento da capacidade reflexiva *na* ação e *sobre* a ação. Pretende, também o desenvolvimento de metacompetências que permitam *a reflexão sobre a reflexão na ação*, condição essencial para uma posterior emancipação do supervisando, num processo de formação contínua ao longo da vida. Deste modo poder-se-á evoluir da hetero-supervisão para a auto-supervisão.

A *abordagem ecológica* foi concebida com base no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (*in*. Alarcão, 2000) segundo o qual esse desenvolvimento se processa “por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação ativa pelo sujeito em desenvolvimento” (*Idem*: 17). Neste modelo dá-se particular relevo à rede de interações que se estabelecem entre o profissional em desenvolvimento e o meio em que atua, também ele em transformação e desenvolvimento. A metodologia de formação adotada assenta na aprendizagem experiencial e reflexiva em contextos variados, em que o formando desempenha atividades diversas, assumindo múltiplos papéis e interagindo com pessoas distintas. Estas múltiplas situações de aprendizagem constituem-se como etapas do desenvolvimento pessoal e profissional. Ao supervisor cabe a criação destes contextos e a facilitação e monitorização da aprendizagem aí realizada.

Na abordagem *dialogante* ou *dialógica*, concebida por Waite (*In*. Alarcão & Tavares, 2003), são valorizados a linguagem e o diálogo crítico. Analisando o discurso dos professores usado em situação de ensino, que é revelador do seu pensamento, consegue-se perceber quais as filosofias de ensino em que a sua atuação assenta e se essa atuação

coincide ou não com as teorias em que se baseia. Considera-se que a verbalização do seu pensamento reflexivo favorece o desenvolvimento profissional dos docentes. Assume particular importância também a relação dialógica e a interação entre o professor e os seus pares e entre todos e o supervisor. O diálogo construtivo que se estabelece entre todos é essencial para a inovação e para provocar mudanças nos contextos educativos (Alarcão & Tavares, 2003). Assim, interessa mais a atuação coletiva que a individual, ou seja, “a ênfase supervisiva recai na análise dos contextos, mais do que na análise do professor, e tem a intenção de inovar e mudar os contextos” (Alarcão, 2001: 28).

Como referimos no início deste ponto, estes são apenas alguns modelos possíveis de supervisão, que refletem diferentes concepções relativamente à educação em geral, à formação de professores, à relação entre a teoria e a prática, aos papéis assumidos pelo supervisor e pelos supervisandos, à construção dos saberes, individualmente e em grupo, etc. Reafirmamos que não se excluem mutuamente, podendo coexistir algumas características de mais do que um modelo na prática supervisiva.

Como conclusão deste ponto e atendendo às mudanças que ocorrem a todo o momento e a todos os níveis na sociedade atual e que se refletem inevitavelmente na educação, pensamos haver espaço para a confluência de ideias sobre como serão os futuros modelos de supervisão.

Baseando-se nos modelos existentes e na evolução que se deteta através da sua análise, Oliveira-Formosinho (2002a) reflete sobre qual será a futura geração de modelos de supervisão. Citando o primeiro *Handbook of Research on School Supervision*, que reúne cinquenta artigos de setenta autores, a investigadora dá conta das grandes mudanças que têm ocorrido na supervisão. São quatro as grandes tendências que se detetam nesta área e que terão influência também no futuro: a ênfase da supervisão é transferida do indivíduo para o grupo; a preocupação com a avaliação e a inspeção dão lugar à preocupação com o desenvolvimento profissional; a conceptualização do contexto de supervisão passa de uma dimensão micro para uma dimensão macro; a supervisão tem um papel central na criação de comunidades de aprendizes ao longo da vida.

Também Tracy (2002), analisando os modelos que subsistem e a sua evolução, enumera os pressupostos que, na sua opinião, servirão de base aos futuros modelos de supervisão: i) A escola deve ser vista como uma comunidade em formação ao longo da

vida; ii) Quando têm acesso a mecanismos e recursos adequados, os profissionais são capazes de, através da auto-supervisão, assumirem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento; iii) Na idade adulta a aprendizagem é um processo completamente distinto do das crianças; iv) A melhoria do desempenho de cada indivíduo está diretamente relacionada com o desenvolvimento da organização em que trabalha; v) As pessoas aprendem melhor e sentem-se mais motivadas em ambientes onde haja uma cultura de colaboração com os outros.

A autora sustenta que, “embora nenhuma destas premissas pareça constituir uma cisão com os modelos apresentados, tomadas como um todo, elas representam uma visão da supervisão raramente encontrada na prática corrente” (*Idem*: 84).

1.3. As Funções dos Supervisores

Testemunhamos até este momento a evolução do conceito de supervisão. Verificámos que, embora inicialmente estivesse ligada apenas à orientação de docentes em início de carreira, posteriormente a supervisão passou a ter uma intervenção mais alargada, abrangendo não só a formação contínua de professores mas também o funcionamento da escola no seu todo. Adquiriu, portanto, uma dimensão coletiva e o seu exercício passou a visar a qualidade de toda a escola.

Esta reconceptualização do conceito de supervisão terá necessariamente de ser acompanhada de uma reconceptualização da função de supervisor, cuja atuação não poderá continuar apenas focalizada nos jovens professores e na interação em sala de aula. A responsabilidade do supervisor passa agora também por dinamizar equipas de indivíduos que, através de objetivos e projetos comuns, trabalham para o desenvolvimento qualitativo da organização escola. Alarcão (2002: 232) apresenta este novo supervisor como um líder a quem compete “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades aprendentes no interior da escola”. Estas novas funções exigem do supervisor a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que facilitem não só o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente em particular, mas de todo o grupo e da escola enquanto organização.

Tendo em conta estes pressupostos, verificamos que o trabalho do supervisor deve ter um enfoque quer nas necessidades individuais, quer nas institucionais. Em suma, ainda que não esquecendo a valorização da dimensão humana, particular, o supervisor deve perspetivar o processo superviso de modo abrangente, holístico.

Colocando a ênfase no aspeto relacional, da dimensão humana, Sá-Chaves (2000: 127) defende que é necessário “desenvolver um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano”.

Também Vieira (1993: 29) entende que a complexa tarefa do supervisor se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação (ação recíproca) entre os sujeitos envolvidos”. Considerando que esta última dimensão exerce um papel regulador no processo superviso, a autora, citando Wallace (1991), distingue duas formas de perspetivar os papéis e a relação supervisor/supervisando. Na primeira, a perspetiva “prescritiva”, o supervisor surge como a figura de autoridade, de mestre que dá lições ao supervisando e a quem serve de modelo; na segunda, a perspetiva “colaborativa”, o supervisor é apenas alguém com mais experiência que orienta, aconselha e ao mesmo tempo cria um ambiente favorável a uma relação interpessoal, aberta, cordial, solidária, empática e colaborativa.

De acordo com esta última perspetiva, o supervisor deve também contribuir para a criação de um clima de responsabilidade partilhada, do desenvolvimento da autonomia e de construção de conhecimento através da reflexão e da introspeção. Neste sentido, para Alarcão e Tavares (2003: 72) os supervisores devem desenvolver nos formandos as atitudes seguintes:

- 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre prática e teoria.
- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.

8) Capacidade de trabalhar com outros elementos envolvidos no processo educativo.

Nesta resenha está subjacente um conceito de supervisão e uma atitude supervisiva que promovem um constante questionamento face ao saber, a deteção e resolução de problemas, a construção e reconstrução do conhecimento através de uma atitude reflexiva, num constante diálogo entre a teoria e a prática. Atingir objetivos tão complexos e abrangentes exige do supervisor competências alargadas, que Vieira (1993) divide em *atitudes* (abertura, disponibilidade, sentido crítico, saberes científicos e experienciais) e *capacidades* (descrição, interpretação, comunicação, negociação). Estas atitudes e competências são essenciais para as cinco funções fundamentais do supervisor que a autora identifica: i) *Informar*, porque o supervisor deve fornecer aos formandos informações atualizadas no âmbito das áreas da didática, da reflexão e da experimentação; ii) *Questionar*, porque o supervisor deve problematizar a prática do dia-a-dia, deve refletir atentamente sobre a realidade, sobre o trabalho realizado e sobre as direções e trajetórias a tomar no futuro, enfim, deve assumir-se, também ele, como um profissional reflexivo, encorajando os outros docentes a assumirem a mesma postura; iii) *Sugerir* ideias, soluções para os problemas encontrados e para a realização de projetos futuros e inovadores; iv) *Encorajar*, contribuindo deste modo para equilíbrio emocional do professor e para a sua postura positiva face à formação e face à profissão; v) *Avaliar*, no sentido formativo do termo.

Estas capacidades e competências são fundamentais em qualquer contexto supervisivo, seja em contexto de formação inicial seja de formação contínua. Contudo, quando se pensa num cenário de uma escola moderna, reflexiva, aprendente, para além dessas capacidades, exige-se de quem assume funções supervisivas que possua um pensamento sistémico. É esta a opinião de Garmston, Lipton, e Kaiser (2002), que defendem que novos caminhos de ação se abrem para os supervisores quando estes perspetivam o processo de supervisão a partir de uma visão sistémica.

A teoria sistémica assenta no princípio de que qualquer sistema é constituído por elementos interdependentes que interagem tendo em vista a persecução de objetivos comuns e que formam um todo. Cada um dos elementos funciona por sua vez como um sistema e relaciona-se com os outros, criando vários níveis de relações e de influência entre os diversos componentes, potenciando o desenvolvimento do todo. Esta teoria tem por base a ideia de que o resultado obtido pela interação e interdependência entre as

partes é melhor do que se as unidades funcionassem e trabalhassem de forma independente. Para além destas interações internas, o sistema também desenvolve interações com o meio, o que o identifica como um sistema aberto (Chambel & Curral, 1998).

Tendo por base estes pressupostos, as escolas devem ser entendidas “como sistemas que influenciam e são influenciados pelas escolhas e ações dos indivíduos que os compõem” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002: 111). O supervisor torna-se assim, na opinião dos autores, “um ecologista social”, contribuindo para a mudança de atitudes, no sentido de se abandonar uma cultura individualista, na persecução de objetivos e resultados pessoais, para uma cultura colaborativa, com base no diálogo, na colaboração, experimentação e reflexão, promovendo a aprendizagem contínua. Esta mudança de atitudes nasce da consciência de que “o desenvolvimento do *self* é interdependente do desenvolvimento do outro” (*Idem*) e que a colaboração dá mais frutos que a competição. A promoção de uma cultura de trabalho assente na prática colaborativa e reflexiva contribui, portanto, para o desenvolvimento profissional que se repercute no todo organizacional. Isto não significa, porém, o sacrificar da identidade pessoal. Segundo os autores, não são benéficos nem o individualismo, em que cada um adota atitudes rígidas, imutáveis, nem o coletivismo, em que cada um se anula para adotar o pensamento do grupo. O que se pretende é que a reflexão conjunta, o questionamento e a partilha de experiências contribuam para o enriquecimento de cada um, que assim se desenvolve. E o desenvolvimento de cada um contribui para o desenvolvimento do todo organizacional.

Alarcão e Tavares (2003) reiteram aquela ideia, salientando ainda que o supervisor deve em primeiro lugar ser perfeitamente conhecedor do contexto em que trabalha, da escola enquanto organização, dos projetos estratégicos em que assentam as suas ideias e objetivos; deve conhecer os membros da escola e as suas características individuais e em interação com os outros ou seja, deve compreender a dinâmica de grupo.

Para além deste conhecimento contextual, o supervisor deve ser possuidor de um conjunto de conhecimentos científicos na área da supervisão que abranja áreas como política educativa, funcionamento dos sistemas de ensino, metodologias de investigação, modelos de formação, estratégias de desenvolvimento profissional e institucional, modelos de avaliação, etc. Ou seja, para esta nova conceção de supervisor,

cujas competências são tão alargadas, torna-se imperativo possuir formação especializada e não apenas algumas qualidades e experiência de ensino. Tal é a opinião de Sá-Chaves (2000: 126), que advoga que este cargo requer, por sobre todas as competências específicas, “um tipo de competência supervisiva de natureza meta-analítica e de intervenção responsável que, na sua multidimensionalidade, garanta o desenvolvimento sustentado dos sistemas e dos seus atores. Ou seja, os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão”.

Da análise da literatura efetuada verificamos que, enquanto líder de comunidades aprendentes, de uma escola também aprendente, reflexiva, a função do supervisor deixa de se cingir à orientação e acompanhamento de um indivíduo ou de um grupo para assumir uma função macroscópica. A nível institucional, o supervisor deve intervir na conceção e implementação de projetos, no estabelecimento de objetivos e de metas, bem como na sua consecução e avaliação; a nível particular, o supervisor deve contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mas tendo sempre presente que este e o desenvolvimento de toda a organização estão relacionados e que são interdependentes.

Para Alarcão e Tavares (2003), estas novas conceções de supervisão e de supervisor exigem deste último um conjunto de competências cívicas, técnicas e humanas que se agrupam em quatro grandes tipos: “a) *interpretativas*; b) *de análise e avaliação*; c) *de dinamização da formação*; d) *de comunicação e relacionamento profissional*” (p. 151).

As *competências interpretativas* implicam a capacidade de interpretar a realidade, o contexto envolvente, não só em termos humanos e organizacionais, mas ter uma perspetiva mais abrangente do que se passa em termos sociais, políticos, educativos. O supervisor deve possuir uma visão de futuro, não só interna como externa à escola, deve ser capaz de detetar contextos, realidades emergentes, ou seja, ter uma atitude prospetiva e deste modo prever e antecipar mudanças que se revelem necessárias. Sá-Chaves (2000: 127) sintetiza do seguinte modo esta atitude de questionamento e de reflexividade do supervisor sobre tudo o que rodeia:

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.

Para além da interpretação da realidade envolvente, o supervisor deve também possuir *competências de análise e avaliação* de situações, iniciativas e desempenho que envolvam quer os indivíduos quer a organização. Deve participar no processo de monitorização do desempenho dos professores e dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Deve participar também na avaliação institucional, (acompanhando a implementação de projetos e avaliando os seus resultados, participando ativamente na avaliação interna da escola, facilitando o processo de avaliação externa e coadjuvando na implementação de ações de melhoria) (*Idem*).

No que respeita à *dinamização da formação*, a sua preocupação deve centrar-se quer na formação inicial quer na contínua. Os supervisores devem atuar ao nível da dinamização de comunidades educativas, fomentando uma cultura de formação orientada para a resolução de problemas profissionais e institucionais, em que se privilegie a auto e a hetero-supervisão e se promova a reflexão e a aprendizagem colaborativas (*Ibidem*).

As *competências de comunicação e relacionamento pessoal* são essenciais para conseguir mobilizar os agentes educativos. É crucial estabelecer um clima de apoio, de confiança e de empatia, para o qual é necessário, por parte do supervisor, não só uma grande sensibilidade, mas também flexibilidade, no sentido de adequar a sua atuação e estilo superviso às características dos supervisandos. Significa ainda saber ouvir o outro e percebê-lo, para facilitar o relacionamento, embora sem anular a sua própria individualidade e perceção do mundo. Estas atitudes são promotoras da eficácia supervisiva e propiciam uma atmosfera facilitadora da aprendizagem e da construção de conhecimento que beneficiarão os intervenientes no processo formativo e toda a instituição (*Ibidem*).

Ainda ao nível do relacionamento pessoal, há a considerar também que o supervisor deve ter a capacidade de gerir ou mediar conflitos, o que exige da sua parte o conhecimento de estratégias para a sua resolução. Entendemos aqui o conflito natural em comunidades onde, apesar de se respeitar a individualidade de cada um, a diversidade de opiniões está sempre presente. Este conflito acaba por ser ele próprio fundamental para a mudança, já que surge do questionamento resultante de diferentes formas de encarar os problemas, de distintas leituras da realidade, de múltiplas vivências e experiências, de diferentes visões do mundo, de diversas conceções, perceções e modelos educativos (*Ibidem*). Subscrevemos, pois, a ideia defendida por

Garmston, Lipton e Kaiser, (2002: 113): “Nas comunidades educativas o conflito e os desacordos relativamente à mudança, às carências, à diversidade e ao poder são fundamentais para uma mudança bem sucedida”. Para os investigadores, um conflito desta natureza é construtivo, porque pressupõe a análise da prática educativa, a busca de significados e intencionalidades tendo em vista consecução de objetivos e a eficácia de resultados.

Uma das exigências das novas correntes supervisivas é, como temos vindo a explanar, a formação de profissionais reflexivos ao longo de toda a carreira. No entanto, como é natural, terá de haver diferenciação entre as técnicas que o supervisor utilizará com professores em início de carreira e com professores já experientes.

Neste sentido, convocamos Trindade (2007), que distingue as técnicas de orientação pedagógica em dois grandes grupos. O primeiro está mais direcionado para a formação inicial, em que é comum a supervisão das práticas pedagógicas de um ou de vários formandos e assume um carácter formal. Corresponde ao chamado estágio pedagógico dos professores em início de carreira. O segundo grupo, direcionado para a formação contínua de professores com experiência de ensino, inclui técnicas de orientação que facilitam o trabalho em equipa e que conduzem à formação de verdadeiras comunidades de aprendizagem na escola. Entre estas técnicas destacam-se, pelo seu carácter inovador, as *técnicas de orientação interpares*, os *círculos de estudos* ou *grupos de estudos*. Estas técnicas não fazem parte da prática corrente de orientação na escola atual (*Idem*) em alguns casos por desconhecimento, noutros porque requerem um processo moroso e difícil de acreditação pelas entidades competentes, que convida à desistência. Compete, por isso, ao supervisor, sensibilizar os outros professores para as suas potencialidades.

A *orientação interpares* contempla a planificação conjunta de atividades, a observação mútua, a partilha de ideias e de experiências, a reflexão sobre as práticas que advém do *feedback* recíproco. O papel de supervisor é atribuído alternadamente a cada um dos intervenientes no processo (*Ibidem*).

Os *círculos de estudos* e *grupos de estudos* distinguem-se apenas nos procedimentos de avaliação, que são mais informais no primeiro caso. Pressupõem, tal como na técnica anterior, um trabalho reflexivo, desta vez em grupo. Preveem a reflexão crítica sobre as práticas, as atividades, os métodos desenvolvidos pelos profissionais participantes e a reflexão sobre as novas teorias que surgem na profissão. Este método, apesar de garantir

uma grande liberdade aos intervenientes na escolha dos temas a tratar, exige uma planificação rigorosa e a apresentação de relatórios intermédios e finais de avaliação (*Ibidem*).

Face ao exposto no desenvolvimento deste capítulo, podemos concluir que ao mesmo tempo que o conceito de supervisão foi adquirindo uma dimensão mais abrangente, também as funções atribuídas ao supervisor se tornaram mais alargadas e exigentes. Um cargo desta natureza e responsabilidade pressupõe, da parte de quem o exerce, um conjunto vasto de competências e atitudes (para além de uma formação especializada) que lhe permitam perspetivar eficientemente o trabalho de supervisão nas suas duas grandes dimensões: a dimensão humana, do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a dimensão institucional, do desenvolvimento da escola enquanto organização.

Subscrevemos, no entanto, a posição defendida por Alarcão (2001), quando refere que apesar desta grande abrangência, não se pretende de modo algum que o supervisor substitua o gestor ou diretor na condução dos destinos da escola. Também não se pretende que assuma funções de controlo da execução de políticas exógenas à escola. Pelo contrário, cabe-lhe, sim, a responsabilidade de orientar e gerir os recursos humanos para que a execução do projeto endógeno à escola contribua para a melhoria da qualidade da educação. Pretendemos, como a autora, que o supervisor “seja uma peça vital numa escola como organização que aprende ao longo da sua vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar” (*Ibidem*: 52).

1.4. Estilos de supervisor

Independentemente da identificação e escolha dos modelos de supervisão que devem reger a atuação supervisiva e do conhecimento mais ou menos aprofundado sobre as funções do supervisor na escola atual, é inegável que cada supervisor tem o seu estilo.

As diferentes atitudes adotadas pelos supervisores levaram Glikman (1990) a definir três estilos de supervisão normalmente adotados por aqueles. Estes estilos

correspondem a práticas de supervisão tendencialmente mais dirigistas e impositivas ou, pelo contrário, mais compreensivas e colaborantes, dependendo quer da personalidade do supervisor, quer do supervisando, quer do contexto em que ocorrem.

Os três estilos supervisivos identificados por Glikman (*Idem*) são os seguintes: *não-diretivo, de colaboração e diretivo*.

Numa análise muito breve, podemos referir que o supervisor não-diretivo é aquele que escuta, deixando que seja o supervisando a tomar as iniciativas, que clarifica as suas ideias, quando necessário, e que o encoraja a seguir o caminho certo; o supervisor colaborativo é mais interventivo, dá opiniões, negocia, dá sugestões, ajuda a resolver os problemas encontrados; o supervisor diretivo estabelece critérios, condiciona a atuação do formando (*Ibidem*).

Estes estilos, como se disse, serão adotados de acordo com as características do supervisor, do supervisando e do contexto. A título de exemplo, e tomando como referência a perspectiva do autor, o estilo colaborativo faz mais sentido quando existe uma relação de igualdade e de aceitação total entre as partes (*Ibidem*), o que, a nosso ver, aponta para a supervisão em contexto de formação contínua.

O nosso trabalho foca-se essencialmente na supervisão exercida neste contexto específico. Por conseguinte, não poderíamos terminar esta nossa análise sobre a prática da supervisão sem referir uma das inúmeras tarefas que lhe são inerentes: a avaliação de desempenho docente. Será, pois, esse tema que abordaremos no ponto seguinte.

1.5. Supervisão e avaliação de desempenho docente

Embora a evolução do pensamento relativo à avaliação de desempenho docente tenha acompanhado a teorização acerca do desempenho dos profissionais de outras organizações, na educação, ao contrário do que tem acontecido nestas últimas, a sua aceitação não tem sido pacífica (Silva, 2009). A razão essencial para esta ocorrência é o facto de no domínio da educação a qualidade ser algo de muito subjetivo, envolver questões de justiça e de valores, estar dependente de processos de longo prazo e da evolução das necessidades sociais (Sanchez, 2007 in. Silva, 2009). Por estas razões,

alguns investigadores sustentam que é impossível medir a qualidade de ensino dos professores. Em sentido contrário, outros autores, de forma pragmática e baseando-se na teoria geral das organizações, defendem que estas questões são ultrapassáveis, desde que previamente se definam os padrões de eficiência (*Idem*).

Estas duas posições antagónicas configuram duas abordagens distintas: uma abordagem que avalia a competência e o mérito e outra, mais burocrática, que liga o desempenho à eficácia (Fernandes, 1997; Pacheco, 1996). A primeira é de natureza intrínseca, cuja principal finalidade é a valorização do professor, através do desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma “avaliação formativa e desenvolvimentista” (Vieira & Moreira, 2011: 19), que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e para a melhoria das escolas e das aprendizagens. A segunda, pelo contrário, assenta numa conceção de professor como gestor, cuja avaliação sumativa e estandardizada, ao serviço da administração e da certificação, baseia-se e é medida essencialmente pelos resultados obtidos pelos alunos. Este tipo de avaliação privilegia a natureza extrínseca da ação do professor e preocupa-se essencialmente com os resultados diretamente observáveis no sistema com base na atuação do docente, independentemente do contexto temporal, espacial e circunstancial (Mestre, 2002). Decorre de uma visão tecnicista da atividade profissional dos professores e estabelece uma correlação entre a avaliação e a regulação do ensino, no sentido de responsabilização (prestação de contas) (Grancho, 2009; Alves, Flores & Machado, 2011).

Também Simões (2000) identifica a multiplicidade de propósitos que estão subjacentes aos diferentes modelos de avaliação de professores: a promoção na carreira, a revalorização salarial, a prestação de contas, a seleção, a certificação, o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento da escola enquanto instituição, etc. Estes objetivos consubstanciam, de acordo com o autor, “uma dualidade de funções: função sumativa (orientada para prestação de contas e progressão na carreira) e função formativa (orientada para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional)” (*Idem*:162).

É nesta divergência de posições e de formas de perspetivar a avaliação do desempenho docente que radica a oposição sentida nos últimos anos relativamente aos modelos apresentados pela tutela (Silva, 2009). Esta oposição, que parte da sociedade percecionou como resistência à avaliação por parte dos professores, não foi mais do que

a reação a um modelo que não conseguia articular, de forma coerente, as componentes formativa e sumativa da avaliação (Vieira & Moreira, 2011). Esta articulação é difícil, já que aquelas componentes correspondem, na opinião das autoras,

a finalidades incompatíveis num mesmo processo, assentes em perspetivas epistemológicas e ontológicas distintas: a primeira finalidade assenta numa conceção de avaliação como atividade situada de construção de conhecimento educacional (perspetiva subjetivista), enquanto a segunda concebe a avaliação como classificação e medição de desempenhos (perspetiva objetivista) (*Idem*: 20).

É a primeira finalidade que é verdadeiramente defendida pelos professores (Fernandes, 1997; Mestre, 2002), porque é a que consideram estar ligada o seu desenvolvimento pessoal e profissional, à melhoria das suas práticas e, conseqüentemente, às aprendizagens dos alunos.

Esta conceção de avaliação decorre de uma visão sistémica, construtivista e desenvolvimentista da atividade profissional dos professores: sistémica porque as situações educativas são perspetivadas através de uma visão ecológica, que contempla os contextos e as relações que se estabelecem entre os diversos subsistemas que compõem o ato educativo; construtivista porque contempla a construção do conhecimento e do saber profissional decorrente do acumular de experiências individuais; desenvolvimentista porque tem em conta os diversos estádios de desenvolvimento humano e profissional dos docentes (Mestre, 2002).

É de acordo com esta perspetiva englobante que associamos a avaliação à supervisão: quando a primeira, por intervenção da segunda, se coloca “ao serviço de comunidades de desenvolvimento profissional, enquanto empreendimento coletivo, interativo, onde as oportunidades de partilha e reflexão abarcam os sucessos e os insucessos” (Vieira & Moreira, 2011: 21).

É nesta perspetiva também que Sanches (2008), ao identificar três grandes modelos de avaliação de professores, preconiza o *modelo da prática reflexiva*. O primeiro modelo identificado pelo autor é o modelo centrado nos resultados escolares. A debilidade deste modelo está na responsabilização total do professor pelo insucesso dos seus alunos, o que pode condicionar a sua atuação e levá-lo a desvalorizar outros elementos importantes para a qualidade das aprendizagens. O segundo modelo, centrado no comportamento do professor na sala de aula, recebe críticas negativas porque envolve uma grande subjetividade do avaliador. O terceiro modelo centra-se na melhoria das

práticas através da reflexão individual e partilhada sobre os pontos fortes e os pontos fracos da atuação de cada professor, de modo a potenciar os primeiros e a corrigir os segundos. Este modelo afasta totalmente qualquer ligação entre a avaliação do desempenho e a promoção na carreira, salientando-se pois, mais uma vez, a avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa. Para o autor supracitado, mais do que quantitativa, a avaliação deve ser essencialmente qualitativa e deve servir para identificar áreas em que a atualização profissional é mais premente. Isso possibilitará desenhar planos de formação tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes e a conseqüente melhoria do ensino (*Idem*). A indissociabilidade entre a avaliação e a formação é corroborada por Mestre (2002), que sublinha que o contributo mais positivo da avaliação de professores é o de ajudar à sua formação.

No mesmo sentido, Vieira e Moreira (2011) sustentam que é essencial distinguir avaliação de classificação. Numa perspetiva sistémica, a sugerida subalternidade da avaliação sumativa faz sentido porque se considera que o mais importante não é emitir um juízo sobre o comportamento do professor ou sobre a sua atuação mas sim sobre os efeitos das suas práticas. Por conseguinte, através da reflexão e do diálogo crítico, “a avaliação como exercício colaborativo de supervisão incidirá nas justificações e conseqüências da ação profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos” (*Idem*: 22).

Esta dicotomia (função formativa *vs.* função sumativa da avaliação) que é realçada na literatura e que temos vindo a explanar também está presente na referência à observação de aulas, condição obrigatória para a progressão na carreira de professores posicionados em determinados escalões profissionais. De acordo com Moreira (2011: 20), a observação de aulas pode ter duas finalidades: “observar para avaliar ou observar para investigar, compreender/problematizar”. Segundo a autora, as dimensões formativa e reflexiva que estão subjacentes à segunda finalidade podem ser potenciadas pela adoção do modelo de supervisão clínica, colaborativa.

Leithwood, Jantzi e Steibach (1995, *in*. Bolívar, 2003) incluem a observação mútua de classes entre os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes e da escola enquanto organização. É, contudo, uma prática que continua ausente nas escolas portuguesas.

A observação de aulas é bem aceita e até encarada como um instrumento imprescindível para o desenvolvimento de um profissional em início de carreira. Quando se trata de professores experientes, porém, a observação de aulas é vista como uma intromissão no seu trabalho, considerada inadmissível e até humilhante. Falamos de observação imposta administrativamente, normalmente como condição para progressão na carreira e feita por terceiros a quem não se reconhece competência para o fazer. Disto nos dá conta Reis (2011: 9): “Por vezes a observação é efetuada por administradores e não por pares, reforçando o seu pendor avaliativo (em detrimento do pendor colaborativo e desenvolvimentista) e desencadeando sentimentos de ameaça e tensões”. Concordamos com o autor, que advoga o reforço da colaboração entre docentes, através da reflexão conjunta sobre o desempenho de cada um na sala de aula, num processo que deve centrar-se exclusivamente no desenvolvimento pessoal e profissional. Ou, ainda, a observação integrada em processos de *investigação-ação* em que aquela é vista como uma oportunidade para investigar, refletir e experimentar novas abordagens e metodologias de ensino.

Resta-nos salientar o papel da autoavaliação enquanto oportunidade de autoaprendizagem, através da reflexão sobre o que se fez, para se fazer cada vez melhor (Mestre, 2002); no envolvimento do avaliado no processo de avaliação e na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional (Afonso, 2009); e no desenvolvimento da auto-supervisão, o que “constitui um passo no sentido do reconhecimento da avaliação como parte do indivíduo e da escola” (Day, 2001, *in*. Alves, Flores & Machado, 2011: 118).

Em conclusão, enquanto damos conta, na literatura científica, da emergência de um novo conceito de supervisão, de matriz democrática, colaborativa e reflexiva, visando o desenvolvimento dos sujeitos, observamos igualmente que os estudos desenvolvidos sobre a avaliação do desempenho a aproximam desta tendência, colocando a ênfase nas suas potencialidades formativas e de desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, é necessário salientar que na realidade, ao mesmo tempo que se assiste a um processo conducente a uma maior autonomia das escolas, também a ideia de prestação de contas associada à educação ganha preponderância na retórica do poder central (Granchó, 2009). Assim, o que se tem observado nos últimos anos tem sido a preferência por um modelo de avaliação assente em ideias de controlo e dominação que

tiveram repercussões negativas no clima das escolas e em nada contribuíram para o desenvolvimento humano e profissional dos docentes (Alves & Machado, 2010, *in*. Vieira & Moreira, 2011). A ênfase colocada na classificação em detrimento da formação e da melhoria das práticas; a escolha dos avaliadores baseada em critérios como o posicionamento na carreira, a idade ou o tempo de serviço; o facto de os docentes não reconhecerem legitimidade aos avaliadores (por razões como a proximidade entre avaliador e avaliado ou a falta de formação específica dos avaliadores); a subjetividade dos critérios de avaliação – foram alguns fatores que, na perspectiva de Alves, Flores & Machado (2011: 94) causaram “mal-estar, desânimo tensão e desconfiança” nas escolas.

Assistimos nos últimos anos à adoção de uma perspectiva objetivista e burocrática da avaliação do desempenho, ao mesmo tempo que se estabeleceu uma ligação forte entre supervisão e avaliação. Em determinado momento, a função de avaliador sobrepôs-se a todas as outras funções inerentes ao cargo de supervisor e poderá ter ofuscado, na perceção dos docentes, o seu papel como dinamizador de comunidades reflexivas e de apoio ao desenvolvimento profissional. Esta situação poderá ter reavivado as conotações negativas que no passado eram associadas à supervisão. Poderá, também, impedir que a supervisão se exerça na sua verdadeira dimensão. Concordamos, pois, com Gaspar, Seabra e Neves (2012: 35), quando afirmam que a “prática reflexiva na formação contínua de professores pode ser posta em causa com a centralização da supervisão pedagógica no processo de avaliação de professores, no sentido em que menospreza a sua função de instrumento de apoio para a reflexão e autoaprendizagem do professor”.

Ao longo do presente capítulo fizemos referência à evolução do conceito de supervisão desde a primeira utilização do termo, nos anos setenta. Desde essa época até à reconceptualização do conceito verificada nos últimos tempos, lobrigamos grandes mudanças, quer na forma como o conceito é percecionado pelos profissionais da educação, quer na abrangência que o mesmo sofreu. Analisámos também as transformações ocorridas nos modelos de supervisão, o alargamento das funções dos supervisores, os diferentes estilos por eles adotados e a relação entre supervisão e avaliação de desempenho docente. Destacamos a importância do papel da supervisão na

promoção de uma cultura colaborativa e na emergência do conceito de profissional reflexivo.

No próximo capítulo iremos analisar com maior detalhe as razões da importância de uma prática reflexiva na escola atual. Será focalizado o conceito de profissional reflexivo e mostraremos, com base no pensamento dos autores de referência nesta temática, como é possível alargar este conceito a toda a escola e transformá-la numa *escola reflexiva*.

CAPÍTULO II – A ESCOLA REFLEXIVA

2.1 A prática reflexiva

Da análise literatura efetuada temos verificado que as novas tendências supervisivas apontam para um novo conceito de supervisão e para uma concepção de escola que é vista como uma comunidade aprendente em que se valoriza a aprendizagem colaborativa. Nesta nova escola, em que “a reflexão é considerada como o motor do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008: 30), os docentes devem transformar-se, por isso, em profissionais reflexivos.

O conceito de professor reflexivo fundamenta-se no pensamento schöniano (1983) sobre a *epistemologia da prática* e a construção do conhecimento profissional baseado na interação entre ação, pensamento e reflexão. O processo de formação desenvolve-se através da identificação de problemas e consequente procura de soluções, através do recurso à experimentação e à reflexão contínua durante as práticas. De acordo com Alarcão (2000), esta abordagem reflexiva, de natureza construtivista, parte da consciência da imprevisibilidade dos contextos em que se desenvolve a atuação profissional, que exige, portanto, o desenvolvimento da capacidade de refletir e agir em situação. Também Gómez (1992: 102) advoga que “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”.

A capacidade de lidar com essa mutabilidade de cenários e com os problemas complexos que surgem diariamente na prática profissional e de através deles criar conhecimento é analisada em profundidade por Schön (1983, 1987) e materializa-se num processo que o autor intitula *reflexão na ação*.

Gomez (1992), citando Schön, distingue três conceitos diferentes que integram a atividade profissional e que constituem: i) o *conhecimento na ação* – que orienta toda a atividade humana e que resulta da experiência e da reflexão passadas, que se consolida e que se transforma em rotinas, que se manifesta no *saber-fazer*; ii) a *reflexão-na-ação* –

“um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta” (*Idem*: 104), ou seja, pensar-se sobre o que se faz ao mesmo tempo que se atua, numa espécie de diálogo e de confrontação empírica com a situação problemática concreta. Na perspectiva do autor, “Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem” (*Ibidem*); iii) a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* – que corresponde à análise que é feita após a ação e que permite ao profissional, já liberto dos condicionamentos com que se vê confrontado na situação prática, descrever, analisar e avaliar a sua prática para assim poder compreendê-la e reconstruí-la. Neste processo, que é essencial e está na base do pensamento reflexivo, o profissional reflete não só sobre a ação em si e sobre todo o processo desencadeado, mas também sobre os esquemas de pensamento e as teorias implícitas utilizadas para enfrentar o problema. Esta reflexão permite-lhe compreender o processo de construção do conhecimento. Deste modo, “Quando o professor reflete *na e sobre* a ação converte-se num investigador na sala de aula” (*Ibidem*: 106). Pelo contrário, quando não há esta reflexão sobre a ação e o *conhecimento na ação* se torna cada vez mais repetitivo, o profissional cai na rotina e perde a capacidade de estabelecer o diálogo com o real. A sua prática torna-se rígida e o professor corre mesmo o risco de cometer erros que não consegue detetar.

Esta epistemologia da prática suscita, por um lado, contornos de uma nova profissionalidade docente e obriga, por outro, a uma mudança quer na formação docente quer na sua conceptualização teórica.

Partindo destes pressupostos, reconhecemos a potencialidade do atual conceito de supervisão, “levado ao nível meta-reflexivo e meta-analítico que permite a compreensão dos processos de construção de conhecimento” (Sá-Chaves, 2000: 130): a sua principal função é em primeiro lugar, quando se trata de formação inicial, formar jovens professores e transformá-los em profissionais reflexivos; quando se trata de formação contínua, trata-se de garantir que os docentes continuam, ao longo da sua carreira, a refletir *na e sobre* a ação, acautelando deste modo o seu contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, impedindo a cristalização, a rotina e mantendo-se abertos à inovação.

Dewey (in. Zeichner, 1993) identifica três atitudes necessárias por parte do professor para abraçar esta prática reflexiva: abertura de espírito para ouvir opiniões divergentes e para admitir a possibilidade de erro; responsabilidade para questionar permanentemente a sua própria ação, o trabalho que executa e a forma como o faz, bem como as consequências pessoais, sociais e políticas da sua atuação na vida dos alunos; empenhamento para encarar a seu trabalho com energia e uma permanente curiosidade que lhe permitam a escapar à rotina.

Alarcão e Roldão (2008), por seu lado, elencam as razões pelas quais a reflexividade deve ser valorizada. Para as autoras, um professor reflexivo é mais exigente com os outros e consigo próprio; está mais consciente da complexidade do seu trabalho e da necessidade de procurar e mesmo produzir conhecimento teórico; desenvolve uma atitude analítica da ação e da prática profissional, encarando o ato de ensinar com mais segurança; desenvolve o autoconhecimento, a autonomia e é mais aberto à inovação. Finalmente, sublinham que a reflexividade contribui “para a perceção da relação teoria/prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida pela lógica da aplicação” (p.30).

Também Zeichner (1993) advoga que este novo conceito de profissional reflexivo vem alterar radicalmente o que tem sido dominante na educação: a separação entre a teoria, produzida exclusivamente nas universidades, e a prática existente nas escolas. Para o investigador, “Os professores que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na* e *sobre* a sua própria experiência” (p.9). O conceito de professor reflexivo é, pois, muito abrangente, abarcando não só o pensamento sobre a sua atuação enquanto docente mas também sobre o lugar que ocupa na sociedade e dentro desta o seu papel no grande projeto social que é a formação dos jovens.

Duas questões se colocam ainda, sobre a prática reflexiva: qual deve ser, para este profissional de que temos vindo a falar, o objeto de reflexão e quais as estratégias mais adequadas para que o processo de reflexão se desenvolva com sucesso.

Quanto ao objeto de reflexão, verificamos, face ao exposto, que envolve um vasto leque de possibilidades, já que a reflexão deve ter como referência a prática educativa e todas as suas consequências na formação dos alunos, na escola e na sociedade. A reflexão

envolve, assim, conteúdos, contextos, métodos, finalidades de ensino, a razão de ser professor e os diferentes papéis que este assume (Alarcão, 1996).

Esta reflexão é feita a vários níveis. Van Manen (*in. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996*) identifica três: *nível técnico* – reflexão sobre o ensino do professor na sala de aula (sobre e na ação); *nível prático* – partindo da avaliação sobre a própria prática, o professor teoriza sobre a natureza da disciplina que leciona, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo e sobre a educação em geral; *nível crítico e emancipatório* – reflexão sobre aspetos éticos, sociais e políticos ligados à profissão, inclusivamente sobre possíveis forças (institucionais ou sociais) que podem limitar ou condicionar a sua ação.

As autoras supracitadas identificam ainda diversas estratégias promotoras da reflexão: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, a investigação-ação (*Idem*).

As perguntas de carácter pedagógico assumem grande relevância no processo reflexivo porque conduzem à desconstrução (e reconstrução) de concepções e práticas. O questionamento permite compreender o que se faz, como se faz e o que está subjacente à ação e favorece o aperfeiçoamento ou a mudança das práticas, quando necessário.

As narrativas são usadas sobretudo em situação de formação inicial de professores e podem assumir a forma de diário onde são registadas as vivências do quotidiano profissional. Trata-se de registos que podem ser elaborados a partir das perguntas pedagógicas (*o que faço? O que penso? O que significa isto? Como me tornei assim? Como me poderei modificar?*) e podem ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A análise de casos também corresponde a registos de acontecimentos que ocorrem durante o processo de ensino aprendizagem. A diferença relativamente às narrativas é que os *casos* “representam o conhecimento teórico possuído por aqueles que os relatam ou estudam. Dão acesso às crenças dos professores sobre o ensino: sobre o que lhes sucedeu num determinado momento e como atuaram de acordo com essas crenças” (*Ibidem*: 107). A reflexão sobre a forma como atuou durante o acontecimento permite ao professor interpretar essa atuação com base nos pressupostos teóricos que lhe estiveram subjacentes. Só o distanciamento possibilita compreender mais

aprofundadamente e sustentar com base na teoria aquilo que durante a ação foi feito por vezes de forma inconsciente. Esta metodologia pode e deve ser aplicada em grupo, pois a reflexão conjunta permite o confronto entre vários pontos de vista, a diversidade de interpretações e a partilha de conhecimentos teóricos e práticos. Os supervisores têm um papel fundamental na divulgação e implementação desta metodologia, podendo iniciá-la com a discussão de casos construídos por outros e posteriormente passar à discussão de casos dos próprios formandos.

A *observação de aulas*, já anteriormente referida neste estudo, é, segundo Allwright (1988), fundamental na formação de professores, porque proporciona um maior controlo e desenvolvimento de capacidades de planificação, organização, gestão e execução; favorece a reflexão crítica e a melhoria das práticas, impedindo que se caia na rotina; desenvolve atitudes de investigação e problematização do real.

O *trabalho de projeto*, centrando-se no estudo de problemas e podendo implicar um grupo relativamente vasto de docentes, pode constituir-se como uma excelente estratégia promotora da reflexão em grupo. A formulação consensual do problema e dos objetivos que conduzam à sua solução, a pesquisa conjunta e o recurso sistemático à reflexão sobre a ação favorecem o trabalho em equipa e aumentam as capacidades criativas e investigativas.

A *investigação-ação* é atualmente considerada uma das metodologias mais importantes nas práticas educativas (Coutinho, 2005; Latorre, 2003). Trata-se de um método que consiste no uso, por parte dos docentes, de técnicas de investigação para análise sistemática e aprofundada das práticas educativas. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), “é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática”. Partindo da análise de um problema detetado, a *investigação-ação* desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. O professor começa por elaborar um plano de ação que tem em vista a resolução do problema inicial: delinea uma estratégia para a sua resolução, implementa o plano de ação, observa os resultados alcançados e reflete sobre os efeitos e a eficácia da estratégia utilizada. As descobertas alcançadas com a reflexão sobre a ação podem gerar possibilidades de mudança das práticas que poderão ser desenvolvidas num segundo plano de ação, que dará início a um outro ciclo

investigativo. Assim, a *investigação-ação* está ligada necessariamente à mudança e é este, como sublinha Coutinho (2005), o aspeto mais marcante desta metodologia: através da atitude reflexiva que esta prática desenvolve, o professor toma consciência do seu trabalho (e de si próprio), permitindo-lhe rever a sua atuação, no sentido de a transformar e melhorar. Torna-se, assim, agente de mudança.

Este modelo de investigação pode desenvolver-se também em ambiente de colaboração e de partilha. Quando envolvida numa dinâmica de grupo, a *investigação-ação* pode atuar não só ao nível da prática pedagógica mas também intervir na transformação do próprio sistema (Coutinho et al, 2009).

Concluindo, entre outras vantagens já percecionadas no que foi anteriormente exposto, a *investigação-ação* permite: estabelecer uma relação dialética entre a teoria e prática; desenvolver capacidades de observação e análise crítica; intervir ativamente na transformação da realidade; “integrar vários momentos de formação (articulação informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal); formar produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 116).

2.2 Do professor reflexivo à escola reflexiva

O tempo de incertezas em que vivemos e as rápidas mudanças da sociedade do conhecimento colocam às escolas novos desafios, convocando-as para novos papéis. Como verificámos anteriormente, à escola atual são exigidas muitas vezes soluções para problemas que a própria sociedade não consegue resolver. No cumprimento do seu novo papel na sociedade, concede-se à escola que tenha um projeto específico, que lhe confere autonomia, mas ao mesmo tempo exige-se-lhe responsabilização no cumprimento de objetivos a que se propõe, nomeadamente o aumento da qualidade da educação que nela é praticada. Para o cumprimento deste grande objetivo, é necessário que a escola se (re)pense a si própria.

Relacionando este novo papel da escola na sociedade com o que é exigido aos professores que nela trabalham, neste estudo temos vindo a refletir também sobre os novos contornos da profissionalidade dos docentes, cuja prática deve assentar na

reflexividade. Apesar de reconhecermos a sua importância, corroboramos, no entanto, a opinião de Brzezinski (2001), quando advoga que para a construção desta nova escola, de quem a sociedade exige cada vez mais respostas, não chega contar com professores reflexivos. A criação de um conhecimento profissional contextualizado, a partir da reflexão *na* e *sobre* a sua própria experiência, embora fundamental, não é suficiente para a criação de uma *consciência coletiva* que permita à escola a construção de conhecimento sobre ela própria. As condições para a formação dessa consciência de grupo só estão reunidas quando os atores educativos, numa dinâmica permanente entre a ação e a reflexão, lutam pela defesa de interesses convergentes. Assistir-se-á, então, à passagem da esfera individual para a esfera coletiva e à assunção de projetos comuns tendo em vista o desenvolvimento organizacional. Como bem salienta a investigadora, “a formação dessa consciência coletiva é um processo histórico que impulsiona a transformação da ação-reflexão-criação individuais para a ação-reflexão-criação coletivas em um contexto determinado onde há embates de ideias convergentes e divergentes” (*Idem*: 71). A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento deste processo.

No mesmo sentido, Alarcão (2000) defende que o caminho para a construção de uma escola reflexiva consiste na passagem do conceito de professor reflexivo introduzido por Schön (1983, 1987) e da sua *epistemologia da prática*, para uma *epistemologia da vida da escola*. Foi aliás esta autora que criou a designação de *escola reflexiva*, transpondo para a escola a ideia que está na origem da designação professor reflexivo e sustentando que, tal como os profissionais, que devem refletir permanentemente sobre as práticas, também a escola enquanto organização se deve pensar a si própria. Numa das obras em que é coautora, encontramos a seguinte definição: “Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão & Tavares, 2003: 137). Esta escola requer, segundo os autores, uma visão de conjunto e um pensamento estratégico que lhe permita por um lado atender às características próprias, aos fatores endógenos, e por outro manter-se em permanente interação com o meio em que está inserida e estar atenta às mudanças sociais e políticas. A criação de contextos reflexivos, em que se desenvolva este pensamento estratégico, permite à escola manter-se em constante aprendizagem.

Esta noção de *escola aprendente* tem a sua origem no conceito de organização aprendente, criado por Senge (2008). Na opinião deste autor, a competência fundamental de uma organização, que assegura o seu desenvolvimento a longo prazo, é a capacidade de aprender. Aprender, neste caso, significa ser capaz de se transformar e de se desenvolver através da criação de um clima organizacional em que todos os membros, trabalhando em equipa, possam enfrentar os desafios e adaptar-se às mudanças.

Na perspetiva do autor, são cinco as componentes de uma organização moderna, inovadora e aprendente: o domínio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico, considerado o alicerce da organização que aprende.

O *domínio pessoal* é a capacidade do indivíduo de saber exatamente o que quer e desse modo perseguir os seus próprios valores e aspirações. Um elemento fundamental deste domínio é a perceção objetiva da realidade. Da tensão que existe entre essa realidade percebida e o ideal perseguido pelo indivíduo nasce a motivação para a mudança, o impulso criativo que o leva a agir e não apenas a reagir. Num sentido mais profundo, o domínio pessoal pode ser entendido como o alicerce espiritual da organização que aprende (*Idem*).

Os *modelos mentais* são ideias, perceções, crenças que influenciam o nosso modo de encarar o mundo e as nossas atitudes. Uma organização tem de ser capaz de refletir sobre os modelos mentais dos seus membros e avaliar a forma como eles interferem nas decisões da organização. A disciplina dos modelos mentais propõe técnicas que permitem explicitar esses modelos e transformá-los, quando afetam, ainda que de forma inconsciente, a capacidade de agir adequadamente (*Ibidem*).

A *visão partilhada* implica a identificação de cada membro com os objetivos do grupo. Estes objetivos assentam numa visão prospetiva do percurso que a organização deve tomar, visão que deve ser construída e partilhada por todos os seus membros. Deste modo é possível garantir o empenhamento, o compromisso e a responsabilidade de cada um pelo futuro da organização (*Ibidem*).

Partindo do pressuposto que a unidade de aprendizagem moderna é o grupo e não o indivíduo, na quarta componente ou disciplina é valorizada a capacidade de pensar em

conjunto, que resulta numa mais-valia para o desenvolvimento de cada membro e também da organização. O diálogo é a chave da *aprendizagem em grupo*. Este diálogo, entendido pelo autor segundo o seu sentido etimológico (*corrente de sentido*), é visto como essencial para que cada um, através da interação com os outros, possa construir sentidos, ou seja, possa mudar a sua maneira de pensar. Se cada um se mantiver fechado em si mesmo, se não houver abertura a outros modos de ver o mundo, a outras atitudes e comportamentos, não é possível o crescimento, quer individual quer organizacional (*Ibidem*).

O *pensamento sistémico* é a disciplina de maior importância na aprendizagem organizacional. Esta componente integra todas as outras e consiste na capacidade de se ter uma visão de conjunto, de se olhar os elementos de uma organização como fazendo parte de um todo e não como peças isoladas. É ele que permite a cada elemento ver mais ao longe, ultrapassando os limites das suas perspetivas pessoais. Compreender as inter-relações entre as partes e o modo como estas relações influem no comportamento do todo organizacional contribui para uma melhor perceção das limitações e das potencialidades da organização, o que possibilita o delinear de estratégias de mudança (*Ibidem*).

Estas disciplinas propostas por Senge (2008) aplicam-se à escola, já que esta, como qualquer outra organização aprendente, necessita também “de ter uma visão partilhada relativamente à sua missão e ao caminho que quer percorrer e refletir sistemática e colaborativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão” (Alarcão & Tavares, 2003:140).

No entanto, Alarcão (2001) reconhece que o conceito de organização aprendente, embora atrativo, só poderá ser operacionalizado se for compreendido em toda a profundidade. Mesmo reconhecendo-se à escola essa capacidade de se pensar a si própria, de aprender e de se desenvolver através do trabalho colaborativo dos seus membros, é necessário que ela também seja capaz de criar condições para que esta aprendizagem (individual e colaborativa) seja possível. Tal significa que a escola que deve garantir a formação e qualificação dos seus membros. Daí ser adequado utilizar também a expressão *organização qualificante* quando nos referimos à escola reflexiva.

Para a autora, a abordagem reflexiva, sustentada pelo uso a metodologias de *investigação-ação* é a que mais se adequa à formação dos docentes em contexto escolar

e a que mais ajudará à consolidação da consciência do coletivo profissional. Também Brzezinski (2001) se refere à dimensão formativa da escola reflexiva, afirmando que nela se assiste a um processo de formação “em que o professor despoja-se do seu individualismo e aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (p.78).

O mesmo autor advoga a construção de um *projeto político-pedagógico-curricular*, que deve envolver toda a comunidade escolar, e que engloba as dimensões necessárias à construção da escola reflexiva (*Idem*).

A *dimensão política* envolve por um lado a autonomia/dependência da escola em relação aos modelos de sociedade e por outro a interação entre cultura interna e externa da organização escolar. O primeiro aspeto refere-se ao facto de a escola, na sua atuação, não se poder alhear do contexto social, reproduzindo os modelos sociais da época, o que denota a sua dependência. Mas refere-se, igualmente, à circunstância de a escola ser detentora de uma certa autonomia, já que deve assumir um “papel inovador e co-criador da realidade social” (*Ibidem*: 68). O segundo pressupõe a existência de uma cultura interna escolar, criada a partir da construção coletiva de conhecimento e que se traduz num conjunto de valores, crenças ou ideais que são partilhados pelos atores escolares. Mas pressupõe, igualmente, o contexto cultural mais amplo em que a escola está inserida e que corresponde à cultura externa. A interação entre todos estes aspetos consubstancia as funções social e política da escola reflexiva.

A *dimensão pedagógica* do projeto (e da escola reflexiva) reside na qualificação dos docentes em contexto de trabalho, que se concretiza numa dinâmica de formação coletiva com base na reflexão. Esta formação coletiva e reflexiva “confere aos participantes, por meio da prática interdisciplinar, certa autonomia de saberes e liberta-os da prisão epistemológica exclusiva de sua disciplina no currículo” (*Ibidem*: 79). Assim, o professor complementa a sua profissionalização e a escola (através da partilha de saberes aliada a práticas de colegialidade) aprende, reorganiza-se desenvolve-se.

A *dimensão curricular* está expressa na mudança de paradigma da construção dos saberes profissionais (passagem da esfera individual para a coletiva), que necessariamente irá refletir-se no modo de ensinar e provocará mudanças na organização curricular. A interação entre os saberes sistematizados adquiridos pelos profissionais e os saberes resultantes da reflexão sobre a ação, acompanhada da

respetiva avaliação do processo, permite imprimir “outra qualidade ao conhecimento escolar” (*Ibidem*).

Chegados a este ponto, convém refletir sobre o papel da liderança na implementação de uma escola reflexiva. Para esta reflexão convocamos Tavares (2001), que compara as organizações autoritárias, rígidas, fechadas, com as organizações democráticas, flexíveis, abertas. Nas primeiras existe um tipo de liderança que não promove o envolvimento ativo dos diferentes atores, predominando a falta de abertura e de partilha nos processos e nas estratégias de decisão. Nas segundas existe sintonia entre os líderes e os restantes profissionais no que diz respeito à visão estratégica, ao esforço partilhado relativamente ao futuro da organização. É este tipo de liderança, que faz das escolas organizações democráticas e participadas, que caracteriza a escola reflexiva. Nesta linha de pensamento, preconiza aquele autor que a escola reflexiva é uma organização inteligente,

na qual todas as pessoas são livres, responsáveis e funcionam numa relação de confiança, empatia, de solidariedade, de entreajuda, em qualquer nível do sistema ou realidade, como algo que lhe é próprio, em que o sucesso nos processos e nos resultados não é alheio a ninguém, e sim partilhado por todos (*Idem*: 48).

Uma das características fundamentais da escola reflexiva é, portanto, a liderança estratégica, assente numa visão da escola com que todos se identifiquem e que advenha da reflexão, do diálogo e do pensamento sistémico.

Alarcão e Tavares (2003) enumeram três princípios fundamentais que devem reger a liderança numa escola reflexiva: em primeiro lugar, “a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera” (p.141), o que não quer dizer que um líder não possa ter o seu próprio projeto para a escola, mas sim que este deve ser discutido, pensado e partilhado por todos; em segundo lugar, a liderança deve fomentar a participação de todos nas tomadas de decisão: “Um planeamento estratégico interativo manterá o equilíbrio entre uma liderança com visão determinada e a integração das contribuições individuais ou setoriais emergentes e assegurará o sentido da construtiva pertença de cada um no todo da escola” (Alarcão, 2001:48); em terceiro lugar, a liderança deve revelar espírito crítico, abertura à inovação e criatividade. O papel da liderança na escola enquanto organização será aprofundado no capítulo III.

Neste capítulo refletimos sobre a importância da prática reflexiva na escola atual e descrevemos a escola reflexiva nas suas várias dimensões. Abordamos o conceito de professor reflexivo, com base no pensamento schöniano. Consideramos o papel da supervisão no despontar desta nova epistemologia da prática. Apresentamos as ideias e opiniões de vários autores de referência nesta temática, que apontam para as grandes potencialidades da implementação de uma escola verdadeiramente reflexiva.

Não podemos, no entanto, terminar, sem referir o alerta de Brzezinski (2001), que defende que não é tarefa fácil transformar a escola, “conservadora e racional” (p.79), numa escola reflexiva e não será decerto um processo que ocorra sem ruturas. Neste sentido, recordamos de novo o estudo realizado por Alarcão e Roldão (2008), já referido no ponto 1.1., cujas conclusões evidenciam a distância ainda existente entre a nova conceptualização que emerge da literatura e a realidade observada nas escolas, o que sugere que há ainda um longo caminho a percorrer antes de ocorrer essa transformação.

Aqui chegados, e atendendo a que um dos objetivos deste estudo diz respeito aos possíveis contributos da supervisão para o desenvolvimento organizacional, caberá agora analisar a escola enquanto organização.

CAPÍTULO III – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

3.1 Cultura de escola e aprendizagem organizacional

A escola enquanto organização tem sido, na História recente, objeto de estudo privilegiado na área das Ciências da Educação. Costa (1996) sugere que este interesse crescente sobre a organização-escola se manifesta não só a nível da investigação mas também a nível político, patenteado nas decisões emanadas pelo poder central, e a nível escolar, nas preocupações dos vários atores educativos. De acordo com o investigador, dois acontecimentos ocorridos em meados dos anos 70 justificam este fenómeno: o *movimento das escolas eficazes* e as alterações profundas nas *teorias de organização e administração escolar*.

O *movimento das escolas eficazes (effective schools)* iniciou-se nos Estados Unidos como reação à tese de que “as escolas não marcam a diferença” (*schools make no difference*), ou seja, a presunção de que os resultados académicos dos alunos não estavam diretamente relacionados com as escolas e a forma como estas estavam organizadas, mas sim com fatores externos, como por exemplo as proveniências familiares e socioculturais dos alunos. Esta tese alicerçava-se nas conclusões do *Relatório Coleman*, que demonstravam que não havia uma relação evidente entre os resultados dos alunos e os recursos das escolas (*Idem*).

A partir deste momento iniciaram-se inúmeras e exaustivas investigações sobre os efeitos escolares, (*school effects*), recorrendo-se a novas técnicas (como os estudos de caso). Com esses estudos provou-se, entre outros aspetos, que o sucesso dos alunos provenientes de classes desfavorecidas era mais evidente em escolas com uma liderança forte e com altas expectativas em relação ao êxito dessas crianças. Alterou-se, então, o sentido da tese inicial para *schools make a difference (Ibidem)*.

O segundo acontecimento que fez aumentar o interesse sobre escola enquanto organização ocorreu também em meados dos anos 70 e está relacionado, segundo o autor, com mudanças “no âmbito da construção teórica da administração educacional e

que se traduziram em profundas alterações do quadro epistemológico, conceptual e metodológico tradicional desta área disciplinar” (*Ibidem*: 22). As consequências destas mudanças originaram uma reorientação do objeto de estudo da administração educacional, que se centrou mais na escola enquanto organização (direção, gestão, processos).

A escola, fazendo parte da sociedade, acompanha as mudanças que nela ocorrem, sendo influenciada pelas diferentes conjunturas históricas, políticas, sociais e económicas. Por isso, é natural verificar que a administração educacional, que tem vindo a desenvolver-se integrada nas Ciências da Educação, recorra atualmente aos contributos de diferentes ciências sociais, como a sociologia das organizações, a ciência política, a gestão, etc.

Vista como uma organização complexa, a escola enquanto organização pode ser, portanto, estudada a partir de diferentes perspetivas, abordagens e modelos de análise.

Lima (2006) distingue entre modelos de análise normativos/pragmáticos e analítico/interpretativos. Os primeiros são considerados redutores, porque derivam de uma conceção de escola em que a imposição normativa e determinista da administração central a transforma num local de reprodução dessas normas, anulando ou deixando pouca margem para a autonomia dos seus diferentes atores. Daí a necessidade de uma mudança que permitiu a deslocação do foco normativo para uma focalização descritiva e interpretativa, que prevê uma maior intervenção dos atores educativos.

Também Barroso (2005) dá conta de uma mudança de paradigma, que veio questionar as visões funcionalista e estruturalista da escola, e fez emergir o conceito de *cultura de escola*. O autor sustenta que este conceito vem relativizar um outro, o de cultura escolar, que compreende um conjunto de “valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores”(p.56).

O conceito de *cultura de escola* remete para a existência de uma cultura específica de cada organização (de cada escola), que resulta da intervenção dos atores organizacionais, que definem as estratégias de ação “nas relações com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (*Idem*: 42). Traduz-se num conjunto de características organizacionais e estruturais desenvolvidas pelos atores escolares e que resultam de uma reinterpretação e redefinição de normas provenientes

do exterior. Concretiza-se num comportamento organizacional que torna cada escola única, que a individualiza.

Trata-se neste caso de uma perspectiva interacionista da *cultura de escola*, que veio sobrepor-se, de acordo com o autor, às perspectivas funcionalista e estruturalista. A visão funcionalista corresponde ao papel desempenhado pela escola como transmissora de conhecimento e de cultura, sendo a sociedade que, em cada época histórica, define os objetivos e finalidades para a educação e formação dos cidadãos. A visão estruturalista pressupõe a existência de uma cultura organizacional delineada “(...) através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.” (*Ibidem*). Como podemos observar, encontramos na obra daquele autor a referência a fatores internos e externos à escola que, em permanente interação, contribuem para a formação da sua cultura organizacional.

Também Torres (1997) identifica os fatores endógenos e exógenos que, na sua opinião, contribuem para a formação da cultura de escola e que contemplam inúmeras variáveis: dos primeiros – fatores endógenos – fazem parte as *variáveis organizacionais*, cujas regras são definidas nos documentos normativos internos, e as *variáveis de sociabilidades escolares*, que se formam nas diversas redes de interação criadas entre os profissionais no local de trabalho; os segundos – fatores exógenos – contemplam as *variáveis políticas*, correspondentes às orientações emanadas pelo poder político central, as *variáveis sociais* (características sociais de cada elemento da organização) e as *variáveis socioprofissionais*, diretamente ligadas à profissionalização dos professores.

Apesar da mudança de paradigma referenciada na literatura que enfatiza a intervenção dos atores educativos e o seu papel crucial na formação de uma *cultura de escola*, que “é a expressão da própria maleabilidade organizativa” (Barroso, 2005: 56), na realidade em alguns aspetos predomina ainda o paradigma normativo/prescritivo.

Formosinho e Machado (2009) dão conta de um modelo centralizado e burocrático na organização das escolas que continuam ainda muito dependentes dos serviços centrais que produzem constantemente normativos que devem ser aplicados de forma uniforme. Os autores defendem que “a comunidade escolar não tem autonomia (científica, curricular, financeira e administrativa), é dirigida pelos serviços centrais através de

despachos normativos” (p.17). Esta falta de autonomia é visível, por exemplo, na imposição de um currículo uniformizado construído a pensar num abstrato aluno médio; é visível também nos conteúdos programáticos das disciplinas que permanecem tendencialmente estáveis.

Na perspetiva dos autores, mesmo as inovações são decididas pelo centro político-administrativo e são introduzidas por decreto, com base no pressuposto de que se adequam a todas as escolas. Por vezes não são bem aceites, e tal situação é entendida “como resistência dos professores à mudança, cujo planificador procura esbater através de estratégias que visam a aceitação da mudança pro(im)posta, mantendo assim, imutáveis, as relações institucionais entre o centro e a periferia” (*Idem*: 70).

Os autores propugnam que a escola é, por tradição, conservadora e que existem constrangimentos internos que podem dificultar a inovação (escassez de recursos, sobrecarga de trabalho dos professores, pressão dos pais sobre os resultados académicos, etc.). Porém, advogam que, apesar de tudo, os professores têm mostrado que a escola é capaz de se auto-organizar, de se autotransformar e de mudar também as relações com o centro político-administrativo, “contrariando a filosofia de que no topo se inova e na base se executa” (*Idem*: 70).

Na opinião de Sá Chaves e Amaral (2000), a inovação de que a escola necessita é possível através da criação de uma comunidade reflexiva em que a supervisão tem um papel fundamental. As autoras reconhecem ser difícil a mudança que nos leve a apoderar facilmente do paradigma reflexivo e crítico e crítico-construtivista que se pretende implementar atualmente na educação. Pode levar o seu tempo, mas essa mudança é exequível quando é desejada e não imposta e quando é implementada uma supervisão reflexiva e crítica em todos os subsistemas que compõem a escola. Para as autoras, é necessária a criação de uma *cultura de escola* em que a supervisão coordene e oriente esses subsistemas e promova a *investigação-ação*. Partindo do princípio de que já existe a reflexão de cada professor sobre a sua própria ação, é preciso formalizá-la e partilhá-la com os outros, criando-se uma comunidade de professores investigadores. Isto permite o desenvolvimento de uma *cultura de escola*

através de uma formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior da mesma (*Idem*: 84).

Embora a escola não se possa desligar do contexto em que se insere, é consensual, como verificamos, a existência de uma cultura interna em cada escola, que reflete um conjunto de valores, de crenças e de ideologias que é partilhado pelos elementos que a compõem. Estes elementos situam-se, de acordo com Nóvoa (1995), numa zona de invisibilidade social e, em conjunto com outros, mais visíveis, constituem a cultura organizacional da escola.

Na zona de visibilidade encontram-se entre muitos outros elementos, as atividades normais da escola como a prática pedagógica, reuniões, avaliações, exames e todos regulamentos e normas que as orientam, elementos concetuais escritos, como planos de estudos, objetivos organizacionais, etc.

Na zona de invisibilidade situam-se, como já referido, os valores, que dão significado e servem de referência aos comportamentos e às atitudes individuais ou de grupo; as crenças, essenciais para a mobilização dos atores educativos; as ideologias que, ora proporcionando consensos ora conflitos, ajudam a compreender a realidade e dão sentido ao jogo dos atores. Segundo o autor supracitado, “no essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (*Idem*: 31).

A cultura de escola é perspetivada, assim, não apenas como um conjunto de representações, valores e crenças existentes em cada escola, mas também através da forma como estes são operacionalizados nas práticas dos diversos atores. A ação e a reflexão que a acompanha (ou deve acompanhar) permitem que a cultura se vá construindo e reconstruindo, o que leva à aprendizagem e à mudança.

É natural, portanto, que ligado ao conceito de cultura organizacional tenha ganho relevo o conceito de aprendizagem organizacional. Santiago (2000) sublinha que embora esta última esteja dependente da primeira, existe, de facto, entre ambas, uma relação muito estreita de influência recíproca. Sendo a cultura organizacional “produto de conflitos, de estilos de exercício de poder, de perceções sobre as tecnologias e as finalidades da organização e de partilha intersubjetiva de significações” (*Idem*: 33), é natural que algumas das suas componentes por vezes sejam questionadas, sofram transformações, o que contribui para o processo de aprendizagem organizacional. Também a partilha de experiências e de saberes e a resolução conjunta de problemas (próprias de uma comunidade reflexiva) contribuem para esse processo, na medida em que correspondem

“a um aumento das capacidades coletivas de construção de mais e melhores competências de gestão dos processos educativos” (*Idem*: 33).

Bolívar (2003) sustenta que só existirá inovação e verdadeira formação de todos os atores educativos numa escola onde exista aprendizagem a nível institucional (com a prática, com a experiência acumulada), que permita romper com rotinas, mudar práticas e sedimentar os conhecimentos adquiridos na sua memória organizativa. A questão que se coloca é se de facto existe esse tipo de aprendizagem nas escolas. O autor considera uma ironia que as escolas, enquanto instituições devotadas ao ensino e à aprendizagem, tenham elas próprias dificuldades em aprender. Por isso, é necessário refletir sobre o que fazer para mudar e quais os fatores essenciais para promover a aprendizagem organizacional nas escolas. Na opinião do autor, para que ela ocorra é necessário centrarmo-nos no modo como os professores trabalham e na estrutura da organização, que deve ser ecologicamente facilitadora. Esta convicção vem reforçar a ideia de que “o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizativo devem caminhar a par” (*Idem*: 92), que constitui o cerne desta dissertação.

3.2 Cultura de colaboração e aprendizagem organizacional

Como explanámos anteriormente, sabemos hoje que o desenvolvimento profissional dos docentes (e conseqüentemente da organização) é potenciado pela experimentação e investigação em grupo, por oposição à cultura individualista que normalmente era imputada à profissão docente. É necessário, pois, haver uma cultura de colaboração que aumente a capacidade de identificação e de resolução de problemas e que permita a discussão em grupo de novas ideias e estratégias.

Leithwood, Jantzi e Steibach (1995, citados por Bolívar, 2003) referem a importância da criação de uma cultura escolar colaborativa, baseada em crenças partilhadas, em normas de apoio mútuo, no intercâmbio entre colegas, na partilha de êxitos, etc. Consideram igualmente essencial a existência de uma visão (missão) da escola, que seja clara e acessível a todos os docentes, que seja partilhada e percecionada como significativa pela maioria e que sirva de suporte a todas as decisões tomadas.

A visão conjunta do que é a escola, dos seus pontos fortes e menos fortes é construída a partir da troca de experiências e cimentada pela reflexão conjunta, em grupo. O modo como este trabalho é feito depende da estrutura de cada grupo, das características individuais dos seus membros, das relações que se estabelecem, das relações de poder que se desenvolvem no seu interior. Todos estes aspetos influenciam a comunicação no grupo, a forma como se encaram os problemas e o modo de os solucionar.

As formas de associação e os padrões de interação entre docentes, que formam diversas culturas e subculturas na escola, foram amplamente estudadas por Hargreaves (1992, 1998). O autor realça a importância do estudo dessas culturas de docentes, pois elas têm implicações diretas quer no desenvolvimento profissional quer nas mudanças educativas.

Hargreaves (1998) identifica quatro formas de culturas de docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

A *cultura do individualismo* corresponde ao trabalho solitário por parte dos professores, situação já várias vezes abordada ao longo deste trabalho. O autor associa a criação de padrões de trabalho individualista aos constrangimentos administrativos (individualismo constrangido); às contingências quotidianas do ambiente de trabalho (individualismo estratégico); ou simplesmente à opção do professor, quando revela preferência por este modo de estar e de trabalhar (individualismo eletivo).

A *colaboração e colegialidade*, de que temos vindo a falar e que estão na base de uma escola reflexiva, são práticas que pressupõem a ajuda, a colaboração e sobretudo a congregação de forças na resolução de problemas comuns.

Contudo, a colegialidade pode ser *artificial*, forçada. Sanches (2000) defende que o anátema colocado sobre o individualismo originou interpretações e usos abusivos da colegialidade, que se transformou em obrigação administrativa. A autora alude a um movimento “que a tornou hierárquica, forçada, obrigatória, desvirtuando-a do que era a sua essência – trabalho criativo em liberdade, iniciativas de participação e sentido de agência profissional” (p.50). As relações de colaboração não são espontâneas e voluntárias, as interações são reguladas administrativamente e muitas vezes traduzem-se em procedimentos burocráticos ou reuniões orientadas por agendas impostas do exterior.

A *colegialidade artificial* pode no entanto servir de transição entre a cultura de individualismo e a cultura de colaboração, quando esta ainda não está bem sedimentada nas escolas, cabendo à liderança um papel importante neste processo (Fullan & Hargreaves, 2001).

Assistimos à *balcanização* quando os professores não trabalham isoladamente mas também não o fazem com a maior parte dos colegas. São criados subgrupos que trabalham de uma forma mais ou menos isolada e que correspondem, nas escolas secundárias, aos departamentos disciplinares (Hargreaves, 1998).

Se estabelecermos a ligação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento organizacional, verificamos que a balcanização pode constituir-se como um verdadeiro entrave também a este último. Como vimos anteriormente, para haver uma verdadeira aprendizagem organizacional é essencial que se desenvolva um pensamento sistémico. Só assim se consegue ter uma visão global das necessidades da escola: perspetivando os problemas a partir das conexões existentes entre o que é individual, grupal e coletivo (em termos de ideias, objetivos, projetos). Por isso, quando falamos da importância do trabalho colaborativo, em grupo, não podemos esquecer também que “A qualidade da relação entre grupos constitui outra das condições *instrumentais* de promoção da aprendizagem organizacional” (Santiago, 2000: 37). Fazendo a distinção entre grupos fechados e abertos, o autor sustenta que são estes últimos que permitam a deslocação de opiniões e de atitudes, beneficiando “a constituição e a partilha de acordos, fatores importantes para a sustentação da mudança e da inovação” (*Ibidem*). Ora, a balcanização contraria estas ideias.

Como podemos concluir, é essencial não só o combate ao individualismo, mas também a formas de colaboração menos desejáveis, como a balcanização e a colegialidade artificial. A supervisão tem um papel fundamental na promoção e no sucesso do trabalho colaborativo, constituindo “uma alavanca fundamental da aprendizagem organizacional, através da influência que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das interações entre os atores na escola” (Santiago, 2000: 27).

Mas a criação de um clima de trabalho em que todos reconheçam que a colegialidade potencia o desenvolvimento pessoal e profissional nem sempre é fácil. Por vezes, também, as condições que as escolas apresentam não são facilitadoras da implementação deste tipo de cultura de docentes. Sanches (2000) identifica diversos

fatores que impedem a criação de um ambiente propício à colegialidade: a mobilidade dos professores, o excesso de trabalho burocrático, o formalismo das reuniões dos departamentos curriculares, a distribuição dos tempos escolares, etc. A autora proclama que a prática da colegialidade exige autonomia das escolas para a reestruturação dos tempos organizacionais. Essa flexibilização serviria para dar tempo ao trabalho colaborativo, porque “não se pode querer professores colegiais, reflexivos e líderes intelectuais sem condições organizacionais e materiais necessárias para tal” (p.59).

3.3 A estrutura da organização escolar

Para além da cultura de escola e da colegialidade, que como vimos são essenciais para o desenvolvimento organizativo, Leithwood, Jantzi e Steibach (1995, *In*. Bolívar, 2003) identificam outra área determinante onde é preciso atuar para que este ocorra: a estrutura da organização escolar.

No que concerne a esta área, a estrutura da organização escolar, destacamos, em primeiro lugar, de entre vários elementos apresentados pelos autores, a implementação de processos de tomada de decisão abertos, distribuídos pelos vários órgãos colegiais e cujas resoluções devem ser tomadas por consenso. Este fator remete-nos para o conceito de *clima de trabalho*, ou *clima organizacional*, que tem um papel determinante no funcionamento de uma escola, como no de qualquer outra organização, porque influencia o comportamento e rendimento dos indivíduos que nela trabalham (Brunet, 1995). Na perspetiva deste investigador, “o clima organizacional reporta-se às perceções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização” (Idem:128). Estas perceções formam-se a partir da análise ou observação de várias dimensões da organização da escola e servem de referência à atuação dos vários atores, afetando a qualidade e produtividade do seu trabalho.

São três as variáveis que na opinião do autor interferem no clima de escola: a) a estrutura organizacional (níveis hierárquicos, descrição de tarefas); b) o processo organizacional - a forma como são geridos os recursos humanos, o estilo de liderança, os métodos utilizados pela direção, o modelo de tomada de decisões, a forma como são definidos os objetivos de desempenho e de melhoria, o modo de controlo utilizado; c) as

variáveis comportamentais – funcionamento individual e de grupo, qualidade da interação (*Ibidem*).

Com base nestes e noutros fatores, estamos perante um *clima fechado* quando as decisões são tomadas no topo da organização sem que os indivíduos sejam consultados e quando não existe delegação de poderes, criando-se um ambiente rígido, autoritário e constrangedor. Este ambiente reflete-se depois na qualidade das interações e nas dinâmicas de grupo.

Pelo contrário, num *clima aberto* existe um trabalho participativo, potenciado pela confiança e reconhecimento que a direção deposita nos indivíduos, que assim sentem que podem desenvolver todo o seu potencial. O processo de tomada de decisão é participado, democrático, integrando-se nos diferentes níveis organizacionais. A interação é muito positiva, existe uma relação de confiança entre a direção e os restantes atores escolares e todos se unem na persecução dos objetivos da organização.

O autor supracitado lembra que um clima de escola aberto tem um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes: “O ambiente de trabalho constitui um elemento primordial na definição de estímulos e das coações à atividade dos professores. Nesta perspetiva, o clima desempenha um papel fundamental no êxito das ações de aperfeiçoamento ou de formação (reciclagem) do pessoal de uma escola”. (*Ibidem*:132). De facto, o sucesso de uma qualquer ação de aperfeiçoamento está diretamente ligado a um clima de tipo participativo e aberto à mudança, já que o docente sente existirem condições para a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos e para o conseqüente desenvolvimento profissional. No inverso, num clima de tipo autoritário há a tendência para a adoção de comportamentos passivos, pois a iniciativa individual não é valorizada. O grau de motivação diminui e o investimento na formação e em ações de desenvolvimento profissional decresce consideravelmente.

Duas variáveis que intervêm na composição do clima organizacional são a dimensão da organização e a dimensão dos departamentos (que está relacionada com a anterior).

Convocando de novo Leithwood, Jantzi e Steibach (1995, *In*. Bolívar, 2003) e ainda no âmbito da estrutura da organização escolar, destacamos de seguida a importância da dimensão da escola e a sua relação com a aprendizagem organizacional e profissional.

Os autores defendem que as escolas de pequena dimensão são propícias à aprendizagem organizacional. A pequena dimensão favorece e está relacionada, a nosso ver, com todos os outros aspetos que, na opinião dos autores, também contribuem para essa aprendizagem: a implementação de processos de tomadas de decisões abertos, distribuídos pelos vários órgãos colegiais e cujas resoluções são tomadas por consenso; a organização do trabalho por equipas, com reuniões frequentes para planificação e para solução de problemas; o tempo dedicado com regularidade ao desenvolvimento profissional; a distribuição dos docentes por departamentos; a organização quer do espaço físico, quer temporal de forma a facilitar o trabalho em equipa; a liberdade para experimentar estratégias inovadoras na sala de aula.

Analisando a situação atual da escola portuguesa, verificamos que a tendência é inversa: em vez de se optar por escolas pequenas, assistimos à criação de agrupamentos de escolas (que, pela sua grande dimensão, são conhecidos por Mega Agrupamentos). A constituição de agrupamentos de escolas obedece, de acordo com a tutela, aos seguintes critérios: a) Construção de percursos escolares coerentes e integrados; b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais; d) Proximidade geográfica; **e) Dimensão equilibrada e racional** (Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril, parte c). **No entanto, o que realmente se verifica é que** os Mega Agrupamentos representam a fusão de escolas com identidades distintas, juntando milhares de alunos e centenas de docentes de níveis de ensino muito diverso e contextos de planeamento de ensino muito diferentes. Correspondem à junção de escolas muitas vezes separadas por dezenas de quilómetros e com realidades sociais e económicas completamente diferentes, perdendo-se por completo a funcionalidade e obrigando ao desdobramento de reuniões por departamentos e grupos de cada escola. Esta realidade põe em causa os critérios de proximidade e de dimensão equilibrada e racional.

Para além disto, a tutela apresenta como um dos principais objetivos para a criação destes agrupamentos o facto de estes favorecerem um percurso sequencial e articulado dos alunos numa determinada área geográfica, considerado um elemento fundamental para a qualidade das aprendizagens. Porém, o que se constata é que esta articulação é difícil, porque a distância entre escolas e grande dimensão dos agrupamentos tornam-nos, com base na nossa experiência, pouco funcionais, e criam obstáculos a uma gestão eficaz, verificando-se dificuldades de operacionalização de procedimentos

fundamentais. A gestão dos recursos humanos e pedagógicos é dificultada, criando-se piores condições de trabalho para professores, alunos e pessoal não docente. As críticas ao modelo são generalizadas (docentes, diretores, sindicatos, associações de pais), considerando-se que a sua implementação se deve não a critérios de ordem pedagógica e de uma gestão mais eficiente, mas sim a critérios de ordem administrativa e financeira. Aliás, e como alerta Seabra (2014, no prelo), a segunda fase de criação de agrupamentos escolares associa-se diretamente ao imperativo de reduzir custos em educação, decorrente do “Memorando” assinado entre o Governo Português e a “Troika” composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Comissão Europeia, no âmbito do programa de resgate financeiro de que Portugal beneficiou entre 2011 e 2014.

Algumas das principais dificuldades de gestão dos Mega Agrupamentos colocam-se às lideranças, não só de topo, mas também às lideranças intermédias, que analisaremos no ponto seguinte.

3.4 As lideranças intermédias – os coordenadores de departamento

Inúmeros estudos evidenciam o papel da liderança para a eficácia das organizações e a sua influência nos mais variados domínios. No que concerne aos estudos sobre as organizações educativas, é unânime a opinião sobre o importante contributo das lideranças para a melhoria da qualidade das aprendizagens, para o desenvolvimento profissional e para a mudança organizacional.

Apesar de o conceito de liderança ser estudado há bastante tempo, é difícil no entanto encontrar uma definição consensual e paradigmática, visto serem inúmeras as abordagens, teorias e modelos sobre o assunto.

Para Jesuíno (2005:9), “a liderança (...) não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo”.

Na perspetiva de Chiavenato, a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos” (2005, p. 183).

Bryman (1996, *In*. Castanheira, 2010: 1) vê a liderança “(...) como um processo de influência sobre um grupo de modo a atingir determinados objetivos”.

Destas citações podemos destacar alguns elementos que são comuns à grande maioria das definições que se encontram na literatura científica da atualidade: a liderança como exercício de influência (sobre um grupo), como relação de poder e como instrumento de realização de objetivos.

Estes tópicos, sobretudo os que contemplam as ideias de influência, grupo e objetivos, vêm ao encontro das recentes teorias de liderança aplicadas à organização escolar. Estas teorias defendem o conceito de liderança partilhada, em que o trabalho de equipa é valorizado e em que o processo de liderança não se centra num único indivíduo, num líder, mas que pelo contrário se encontra disseminado por toda a organização (Castanheira, 2010). Também Sergiovanni (2004) e Fullan (2003), afastando-se das teorias de liderança aplicadas à organização empresarial, enfatizam estas noções de liderança partilhada, assente em valores democráticos e em que a dimensão humana assume particular relevo. Veem a escola como uma comunidade em que a liderança potencia a colaboração, a compreensão e a reflexão. Sergiovanni (2004: 243) fala mesmo da importância da imagem de uma “liderança que respeita os colegas”. Fullan (2003), por sua vez, destaca o papel da liderança na construção de relações e na formação e partilha de conhecimento. Ambiciona-se, pois, uma liderança colaborativa, colegial e solidária, que respeite não só as autonomias individuais como as de grupo.

Na organização escolar, as lideranças intermédias assumem este papel de maior aproximação e colaboração entre todos. Ultimamente, a valorização do papel dos líderes intermédios reflete também a preocupação de se evitar a centralização de poderes nos órgãos de topo, reconhecendo-se que o trabalho realizado àquele nível é um contributo inestimável para o desenvolvimento organizacional. De facto, o aprofundamento da autonomia das escolas veio preconizar uma gestão mais participada e democrática da organização escolar. É esta a opinião de Oliveira (2000: 43), que manifesta a sua convicção de que “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola”.

Efetivamente, as alterações legislativas que acompanharam o processo de autonomia das escolas vieram reforçar as competências dos líderes intermédios, nomeadamente os

coordenadores de departamento. No Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril é referido que para “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” é emergente “reforçar as lideranças das escolas” (Preâmbulo). No mesmo decreto são definidas as funções das estruturas coordenação educativa e supervisão pedagógica, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo. Estas estruturas devem colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente (art. 42, ponto1). Embora sejam consideradas estruturas intermédias, entre outras, os Conselhos de Turma, os Conselhos de diretores de turma, os Departamentos Curriculares, etc., debruçar-nos-emos em particular sobre estes últimos.

A valorização das estruturas intermédias de gestão já tinha começado anteriormente, com a criação dos departamentos curriculares². Esta estrutura visava a reorganização das diferentes áreas disciplinares. Foram criados departamentos com representação multidisciplinar, de forma a facilitar uma maior articulação entre grupos. O principal objetivo era criar uma cultura interdisciplinar que anulasse a fragmentação de saberes até aí existente, contrariando o isolamento e fortalecendo o trabalho colaborativo. Com esta mudança e com a formação dos agrupamentos de escolas, o papel do coordenador de departamento tornou-se ainda mais exigente, já que a grande dimensão dos departamentos, constituídos por várias disciplinas consideradas afins e com um número elevado número de docentes, por vezes oriundos de escolas diferentes, veio dificultar a sua gestão e liderança.

Independentemente destes constrangimentos, reconhece-se atualmente que o coordenador de departamento tem um papel fundamental, quer na liderança do grupo que representa, quer na articulação entre o departamento e as restantes estruturas escolares (Oliveira, 2000). Esta dualidade de tarefas subentende uma grande multiplicidade de funções como as de supervisão, coordenação, gestão, mediação, avaliação, etc.

² Decreto Regulamentar 10/99.

Na liderança do grupo destacamos o acompanhamento e apoio à atividade individual dos docentes; a promoção e dinamização de espaços de estudo e de reflexão visando a melhoria das práticas; a inventariação das necessidades de formação dos docentes; a intervenção no processo de avaliação de desempenho.

Para além destas atividades, o coordenador serve de elo de ligação entre a liderança de topo e o departamento. Constitui um apoio incontestável à direção, não só na implementação das políticas organizacionais, mas também na definição das mesmas, cooperando na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou agrupamento. Na opinião de Formosinho e Machado (2009), no novo modelo de organização escolar a liderança intermédia ganhou especial protagonismo, por vezes até superior à liderança de topo. O agrupamento de várias unidades de gestão ao nível macrossistémico bem como a junção de vários grupos disciplinares em departamentos a nível mesossistémico vieram dificultar o trabalho das direções e reforçar o papel dos líderes intermédios.

Talvez pelas razões apontadas, nomeadamente as que se referem ao seu papel primordial de articulação com a liderança de topo, são os diretores que têm um papel determinante na escolha dos líderes intermédios.

No passado, os coordenadores dos departamentos curriculares eram eleitos diretamente pelos pares. Com base na nossa experiência, muitas vezes o perfil de competências que era pedido para o cargo era ignorado, imperando a ideia de rotatividade entre os professores com mais anos de serviço. O Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril veio atribuir ao diretor a responsabilidade de os designar. No entanto, perante as críticas de que este processo poria em causa a democraticidade e a colegialidade que vigorara até então nas escolas, chegar-se-ia a uma posição intermédia, possivelmente mais consensual. Assim, o decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho, que se mantém em vigor, estabelece que os coordenadores devem ser eleitos nos respetivos departamentos, de entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor. Este, para além da identificação de alguém com o perfil adequado para o cargo, deverá enquadrar a sua escolha na visão e na missão que define para a escola/agrupamento, nos valores que defende, na orientação pedagógica e até na formação que propõe (Quintas, 2012).

A importância que é atribuída ao papel dos líderes intermédios, nomeadamente aos coordenadores de departamento, é visível não só no reforço das suas competências, mas

também na preocupação com a formação especializada que preferencialmente devem possuir para o exercício do cargo. No mesmo Decreto-lei é referido expressamente que “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (art. 43º, ponto 5). A relação entre a liderança e a formação em supervisão que está presente nos normativos também é sustentada na literatura (Sá-Chaves, 2000; Alarcão, 2001).

Também na literatura atual se acentua, como temos vindo a verificar ao longo deste trabalho, o papel dos líderes na criação de culturas colegiais assentes na partilha de saberes e na reflexividade. Relembramos o que referimos num capítulo anterior sobre o papel essencial das lideranças na transformação de uma cultura de individualismo numa cultura de colaboração. Esta é uma das principais funções que competem às lideranças intermédias, nomeadamente aos coordenadores de departamento. Nesta perspetiva, Alarcão e Tavares (2003: 149) atribuem aos supervisores/coordenadores a função de *líderes de comunidades aprendentes*, pois o seu papel 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”. No mesmo sentido, Quintas (2012) propõe a rentabilização da riqueza do conhecimento pedagógico existente nas escolas, provenientes de pessoas com diferentes formações, experiências, percursos e opções pedagógicas. Na opinião da investigadora, os espaços criados para partilha desses conhecimentos são extremamente enriquecedores e contribuem muito mais para o desenvolvimento profissional dos docentes que a formação que estes recebem no exterior, com formadores que desconhecem a realidade de cada escola em particular. Cabe aos coordenadores promover a criação de comunidades de aprendizagem, de formação interpares, que rentabilizem esse conhecimento que se tem da escola e da profissão. Esta perspetiva enquadra-se na conceção atual de supervisão, que abordámos anteriormente, e do seu papel na promoção de uma cultura colaborativa e na formação de profissionais reflexivos.

Prates, Aranha e Loureiro (2010) evidenciam também a importância da colaboração e da reflexão em grupo para a reestruturação da escola, mas realçam que são necessárias condições para que os líderes possam incentivar os grupos nessa direção. Os autores identificam alguns constrangimentos que se colocam atualmente às lideranças, face à

desejável cultura de colaboração. Existem constrangimentos que são próprios do grupo profissional, como o individualismo, a competitividade, o isolamento profissional, a resignação, o conformismo, a impotência e a desmotivação; outros, no entanto, são-lhe externos, como as políticas educativas centralizadoras, a burocratização do trabalho do professor, a falta de tempo para refletir e investigar a prática. Vencer estes obstáculos é a tarefa que se coloca aos líderes na escola atual, porque, de acordo com os autores supracitados, apesar dos esforços dos diretores e das estruturas intermédias, o trabalho colegial ainda se fica ao nível da planificação. Não há ainda espaço para examinar e refletir sobre as práticas, pois “a teoria ainda se sobrepõe à prática, na maior parte das escolas” (*Idem*: 34). Por sua vez, Diogo (2004: 268) critica a forma como os coordenadores até há pouco tempo "enfaticavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de imprimirem novos rumos e novas trajetórias para as suas escolas".

Outro desafio que se coloca aos coordenadores é o de evitar a formação de uma cultura de balcanização que por vezes se instala nos departamentos curriculares. Esta possibilidade pode constituir um sério entrave à aprendizagem organizacional e conseqüentemente (porque, como vimos, estão interligados), ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Na revisão da literatura efetuada verificamos que subsiste esta perceção de que ainda há muito a mudar. Porém, da mesma sobressai também a ideia do papel decisivo da liderança intermédia enquanto fonte de mobilização dos docentes. Esta mobilização concretiza-se na construção de projetos e na persecução de objetivos comuns tendo em vista a melhoria da escola. Deste modo, reconhece-se que a atitude dos líderes intermédios determina a qualidade e o êxito dos processos de mudança na instituição escolar, aumentando a sua eficácia (Costa *et al*, 2001; Fullan, 2003; Diogo, 2004).

Neste capítulo refletimos sobre o funcionamento da escola enquanto organização. Na abordagem de conceitos como o de cultura de escola, de cultura de colaboração, de clima de trabalho, aprendizagem organizacional etc., procurámos, sobretudo, realçar a importância da supervisão, demonstrando como a sua influência é exercida a todos os níveis dentro da escola. Assim, estudando os autores de referência nesta temática, assinalámos o papel da supervisão (e mais concretamente das lideranças intermédias): na coordenação e orientação dos subsistemas que compõem a escola; na criação de uma

comunidade reflexiva que contribua para a inovação; na promoção de um clima de trabalho aberto e participativo; na criação de uma cultura organizacional alicerçada na *investigação-ação*.

Em conclusão, reconhece-se o valor estratégico da supervisão enquanto impulsionadora do trabalho colaborativo e da implementação de uma escola reflexiva, que favoreça o desenvolvimento profissional dos docentes e a aprendizagem organizacional.

Encerramos deste modo o enquadramento teórico do presente estudo. No capítulo IV apresentaremos o respetivo enquadramento metodológico.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Neste capítulo propomo-nos apresentar a metodologia seguida durante a investigação, cujas opções tiveram como referência os objetivos do presente estudo. Primeiramente exporemos as potencialidades e as limitações das metodologias qualitativas e quantitativas e as razões que nos levaram a optar pelas primeiras. Seguidamente descreveremos mais especificamente as opções tomadas no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, às técnicas de análise de dados e aos participantes no estudo.

4.1. Natureza do estudo

Qualquer investigação deve resultar numa reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da metodologia, o que determinará a escolha correta da mesma e garantirá a sua coerência com o objeto do estudo. Segundo Fachin (2001: 113), “O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do estudo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo”.

Neste estudo de natureza educacional pretendemos compreender e descrever o modo como diferentes atores escolares percebem as práticas de supervisão numa escola secundária, o seu papel na emergência de uma escola reflexiva e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes e da escola enquanto organização.

Com base nestes objetivos, e considerando que se trata de um estudo inserido no campo da educação, circunscrito a um estabelecimento de ensino, optámos pela escolha de uma abordagem qualitativa. De facto, para Afonso (1994), este tipo de abordagem é o que melhor resposta dá aos desafios que se colocam atualmente à investigação educacional,

já que valoriza a descrição e interpretação de situações em contextos reais. Também Amado (2009) defende este tipo de abordagem, ao referir que através de processos inferenciais e indutivos podemos compreender o real e obter uma visão holística dessa mesma realidade, sem a isolar do contexto em que se insere.

A contextualidade é, pois, um dos pressupostos em que assenta a investigação qualitativa e está na base também do nosso trabalho, como podemos verificar pelos objetivos que o norteiam.

Por outro lado, este tipo de investigação privilegia a compreensão da realidade/ dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos. Os fenómenos são interpretados de acordo com os significados que estes lhes atribuem. É o caso desta investigação, que pretende dar voz aos indivíduos que vivenciam o fenómeno, o interpretam e lhe atribuem diferentes significações subjetivas que permitem aceder à complexidade da realidade em estudo. Neste sentido, podemos concluir, tal como Sousa, (2005: 31) que “a realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que a consideram”.

Na opção pela metodologia qualitativa baseamo-nos ainda em Coutinho (2005: 89), que afirma que este tipo de metodologia procura “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo”. De facto, partindo das perceções ou perspetivas dos vários atores envolvidos no processo supervisivo da escola secundária estudada, pretendemos descrever as apropriações que são feitas do conceito de supervisão, as formas como esse processo se desenvolve e o impacto das práticas supervisivas quer a nível pessoal e profissional quer a nível organizacional. Trata-se, portanto, de descrever e interpretar em profundidade um caso específico, circunscrito a uma única escola, mas que deve ser analisado em toda a sua complexidade, apresentando a pesquisa uma finalidade holística, sistémica.

Para Bogdan e Biklen (1994) são cinco as principais características da investigação qualitativa: 1) O investigador é o instrumento principal da recolha de dados, cuja fonte direta é o ambiente natural. Os fenómenos são estudados neste ambiente natural e não recriados experiencialmente pelo cientista. 2) A investigação qualitativa é descritiva. O material recolhido pode incluir entrevistas, documentos vários, fotografias, etc. O investigador deve dar atenção ao maior número possível de elementos, pois mesmo

aqueles que aparentemente não têm importância podem estar carregados de significados que o podem auxiliar na compreensão do fenómeno em estudo. 3) Neste tipo de investigação é mais importante o processo do que os resultados ou os produtos. Ao investigador interessa-lhe mais a compreensão do fenómeno em toda a sua complexidade que apresentação de resultados em dados mensuráveis. 4) A análise de dados é feita de forma indutiva, através de uma abordagem de investigação exploratória, ou seja, o ponto de partida para o investigador explicar o fenómeno observado não é uma teoria pré-definida, tal como não pretende encontrar evidências para hipóteses previamente formuladas. 5) O significado é a *pedra de toque* da investigação. Os autores citam Psathas (1976), que sublinha que o objetivo do investigador é questionar os sujeitos para compreender aquilo que experimentam, a interpretação que fazem dessas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.

Todas estas características vêm ao encontro dos objetivos enunciados para esta investigação e justificam as opções tomadas.

No entanto, apesar de todas as virtudes atribuídas à investigação qualitativa, reconhecemos que este tipo de metodologia não está isento de desvantagens ou limitações, que são identificadas por diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Serapioni, 2000; Stake, 2009). Assim, a imprecisão dos dados, a impossibilidade de generalização dos resultados por se limitar à análise de situações ou realidades muito restritas, ou ainda a subjetividade, são, segundo os autores, desvantagens da abordagem qualitativa. São fatores que, inclusivamente, a tornam de difícil aceitação em alguns setores da comunidade científica, nomeadamente entre os defensores do paradigma quantitativo.

Os métodos quantitativos, cuja fundamentação se encontra na teoria positivista do conhecimento, procuram descrever e explicar os acontecimentos do mundo social entendido como sistema, através da análise de “factos objetivos, existentes e submetidos a leis e padrões gerais” (Moreira, 2007:50). O recurso a técnicas científicas que permitem relacionar os factos, realizar medições e chegar a conclusões quantificadas e generalizáveis é apanágio dos investigadores quantitativos (Bell, 1997). A procura da objetividade, a capacidade de abranger um elevado número de casos, o que lhe confere elevada validade externa, e a possibilidade de generalização dos dados são as grandes vantagens geralmente apontadas à metodologia quantitativa.

No entanto, esta metodologia possui igualmente limitações, como, entre outras, a relação distante com os sujeitos ou ainda a baixa validade interna, o controlo de variáveis independentes e a reificação (Bogdan & Biklen, 1994). A procura excessiva da objetividade é também contestada por Moreira (2007: 48): “A técnica positivista surge como mecanismo de interpretação que perpetua o mito da objetividade, não a sua prática real”. O mesmo autor sintetiza a controvérsia gerada em torno desta temática: “Os partidários do critério quantitativo argumentam que o qualitativo não é verdadeira ciência; os segundos, pelo contrário, asseguram que os primeiros são incapazes de captar a verdadeira essência da realidade social” (*Idem, Ibidem*: 53).

Para obviar às limitações expostas, alguns autores (Patton, 2002; Cook & Reinehart, 1997; Denzin & Lincoln, 1994) advogam a combinação das duas metodologias no estudo do mesmo fenómeno, como forma de garantir a solidez da investigação. Deste modo, é possível aliar a objetividade característica do paradigma positivista (ou quantitativo) com a busca de significados implícitos própria do paradigma interpretativo (ou qualitativo).

Não ignorando o debate em torno da oposição ou complementaridade anteriormente expostas e reconhecendo existirem vantagens e desvantagens em ambos os paradigmas, consideramos, pelas razões já apontadas, que é a abordagem qualitativa a que melhor se adequa ao presente estudo. As desvantagens que lhe são por vezes imputadas encaramo-las nesta investigação como vantagens, nomeadamente a subjetividade, que é por nós assumida: quer dos sujeitos, porque este tipo de investigação possibilita uma maior aproximação ao fenómeno em estudo e permite o reconhecimento das significações subjetivas que os sujeitos lhe atribuem; quer a do investigador, que ao vivenciar o fenómeno o descreve de acordo com as suas perceções e opinião subjetiva e empírica (Bogdan & Bilken, 1994). Quanto à impossibilidade de generalização dos resultados, não se trata de uma limitação neste caso, visto não ser o pretendido. Bell (1997: 20) sustenta que enquanto “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, os qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” É este também o nosso objetivo. A contextualidade já invocada afasta também essa pretensão de generalização dos resultados.

No entanto, não afastamos a hipótese de este estudo permitir a leitores que procurem conhecer ou intervir em contextos semelhantes retirar conclusões que poderão favorecer a compreensão de fenómenos idênticos.

Dado que se trata de um estudo que tem por objetivo estudar a particularidade e a complexidade de um fenómeno circunscrito a uma escola, como vimos expondo até ao momento, optámos pela abordagem metodológica de *estudo de caso*.

Sousa (2005: 138) afirma que “um caso será um acontecimento ou facto, uma dada situação, considerada não como uma entidade descrita mas como se manifesta no local onde existe e possuindo a sua forma particular de evolução”. Na mesma linha de pensamento, Coutinho e Chaves (2002: 223) referem que quase tudo pode ser um *caso*: “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação”. Como referimos anteriormente, na presente investigação pretendemos analisar, a partir das perspetivas dos sujeitos envolvidos, as práticas supervisivas numa escola secundária do distrito de Setúbal. Deste modo, pensamos que a opção por esta metodologia é a mais adequada, já que no *estudo de caso* “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único”, como advoga Afonso (2005: 71).

Neste tipo de estudo pretende-se, pois, analisar um caso na sua particularidade e singularidade. No entanto, no que concerne a esta investigação, apesar de se tratar de um *estudo de caso*, em que se destacam o seu forte cariz descritivo e o seu carácter particular, seguimos a linha de Ponte (1994, p.4), que advoga que um estudo desta natureza pode ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”.

Por outro lado, embora o objeto de estudo se encontre circunscrito, a abordagem do *estudo de caso* pode ser considerada holística, pois todo o contexto em que a investigação ocorre tem relevância para a descrição e interpretação de dados. É a opinião de Yin (2001: 32), quando advoga que um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Na perspetiva do autor, esta abordagem é utilizada quando o

investigador pretende analisar um fenômeno em toda a sua profundidade e globalidade, procurando responder às questões “como?” e “porquê?”.

Existe uma grande variedade de *estudos de caso* e a sua tipologia diverge entre os autores de referência nesta temática. Léssard-Hébert , Boutin e Goyette (1990), Bogdan & Bilken (1994), Yin (2001) diferenciam o estudo de caso em: *estudo de caso único* e *estudo de caso múltiplo* ou *multicasos*. No *estudo de caso único* o investigador estuda aprofundadamente um caso particular abordando o seu campo de investigação a partir do interior, enquanto no *estudo de caso múltiplo* pretende encontrar convergências entre vários casos.

Por sua vez, Stake (2009) distingue três tipos de *estudo de caso*: intrínseco, instrumental e coletivo. O primeiro corresponde ao *estudo de caso único* identificado pelos outros autores referidos. O investigador analisa um caso particular pelo interesse que em si mesmo desperta, sem se preocupar em construir ou provar teorias. No *estudo de caso instrumental* o investigador, partindo de um caso específico, tem como objetivo uma compreensão mais profunda e global de determinado fenômeno, o caso poderá contribuir para o esclarecimento de uma problemática ou de uma teoria. Finalmente, o *estudo de caso coletivo* pode ser entendido como um estudo instrumental alargado a vários casos, que vão permitir investigar um determinado fenômeno ou compreender uma determinada teoria.

O presente estudo insere-se na tipologia de caso instrumental, pois apesar de pretendemos analisar em profundidade um caso particular, ambicionamos também contribuir de algum modo para o estudo e a compreensão do papel da supervisão na emergência de uma escola reflexiva, de forma que possa ser analisada em diferentes contextos pelos leitores do estudo.

4.2. Problema de Investigação e Objetivos

Como propugna Moreira (2007: 67), “toda a investigação, seja ela de cariz quantitativo ou qualitativo, procura encontrar resposta ou solução para um dado problema”. A definição do problema é decisiva porque é ele que vai nortear todo o processo de pesquisa. Assim sendo, a sua seleção é, na opinião de Tuckman (2000), a fase mais

difícil do processo de investigação e, entre outras características, deve ser definido de forma clara, deve ser formulado em forma de questão, ser empiricamente testável e evitar juízos morais e éticos. Uma boa maneira de tornar o problema investigável é, na opinião de Moreira (2007), através da especificação das perguntas de pesquisa, que ajudam a decidir quais os aspetos e sob que perspetivas se irá focar a pesquisa. Kerlinger (1980: 36) corrobora esta ideia, referindo que “um problema de investigação é em primeiro lugar uma questão, uma sentença em forma interrogativa”.

Também Quivy e Campenhoudt (1998), aventando que “uma investigação é, por definição, algo que se procura” atribuem grande importância à pergunta de partida. Advogam, no entanto, que ela só se tornará verdadeiramente útil se for bem formulada, devendo a sua enunciação, por isso, obedecer a três critérios: clareza, exequibilidade e pertinência. Assim, a pergunta que irá servir de fio condutor da investigação deve ser clara e concisa na formulação; deve ser realista no sentido de se adequar aos recursos humanos, temporais e materiais disponíveis; deve ser pertinente tendo em conta o contexto do estudo.

Com base nestes pressupostos, e tendo em conta o tema e a análise teórica e conceptual realizada, elaborámos a pergunta de partida que norteará o nosso estudo:

De que modo diferentes atores escolares de uma escola secundária do distrito de Setúbal percebem o conceito e as práticas de supervisão, bem como o contributo destas para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o desenvolvimento organizacional?

Finalmente, visto tratar-se de um estudo de natureza qualitativa, foram formulados os seguintes objetivos científicos que orientaram a nossa pesquisa:

- i) Conhecer as conceções e práticas de supervisão numa escola secundária;
- ii) Aprender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas;
- iii) Conhecer o impacto das práticas de supervisão na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes;
- iv) Identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

Tratando-se, como referido anteriormente, de um *estudo de caso*, centrado na análise das práticas supervisivas de uma escola secundária, será feita uma abordagem metodológica qualitativa. Dado que o recurso a instrumentos diversificados permite a triangulação e a compreensão mais profunda do fenómeno em estudo, usaremos dois instrumentos de recolha de dados:

- análise documental de um *corpus* de documentos internos e externos para caracterização da escola e do seu contexto e para compreender o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes e no desenvolvimento organizacional.
- inquérito por entrevista (semiestruturada) para recolha de dados relativos às perceções e práticas dos atores envolvidos (coordenadores de departamentos, professores de diferentes grupos disciplinares, diretor).

4.3.1 – Análise documental

A análise de documentos é considerada uma fonte preciosa de recolha de dados, podendo constituir o método central ou mesmo exclusivo da pesquisa ou servir para complementar os dados fornecidos por outras fontes (Bell, 1997). Também Lüdke e André (2007) consideram que a análise documental constitui uma importante técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja clarificando novos aspetos de um tema ou problema.

Neste sentido, para complementar as informações recolhidas através de outro instrumento de dados (as entrevistas), considerámos importante analisar documentos que nos fornecessem dados sobre o contexto em que a investigação ocorre e ajudassem a responder a alguns dos objetivos da investigação.

Esta opção pela análise documental decorre igualmente da necessidade de se proceder à recolha de outros dados “obtidos por processos que não envolvem a recolha direta de

informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee 2003:15). Dado que a entrevista implica a interação direta do investigador com os sujeitos envolvidos no estudo, os dados recolhidos poderão ser marcados, na opinião do autor supracitado, por algum tipo de *interferência* resultante desse contacto. Assim, para evitar que os resultados finais da investigação reflitam essa interferência, o autor aconselha a utilização de outros instrumentos de recolha de dados. Sob a designação de *métodos não interferentes*, chama a atenção para as fontes preexistentes de materiais informativos, que poderão ser úteis para a investigação.

Deste modo, socorremo-nos de “fontes primárias, que são documentos oficiais, legislação, (...)” (Sousa, 2005: 88) etc., nomeadamente de documentos internos à escola em estudo (Projeto Educativo e Regulamento Interno) e de um documento elaborado por uma entidade externa (Relatório de Avaliação Externa). A utilização destas fontes visou a recolha de elementos que facilitassem a descrição da escola estudada e respondessem aos objetivos seguintes: conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes; identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

Para a exploração dos documentos, recorreremos à análise de conteúdo.

4.3.2. –Inquérito por entrevista

Ao optarmos pela metodologia qualitativa fizemo-lo, como referimos anteriormente, com o intuito de analisar a particularidade e a complexidade de um fenómeno circunscrito a uma escola, partindo da perspetiva dos seus atores. Neste sentido, optámos pela entrevista como principal instrumento de recolha de dados. Consideramos o instrumento adequado para indagar sobre os sentidos que aqueles atores atribuem às suas próprias práticas e à interpretação que fazem das suas experiências e vivências.

De facto, na perspetiva de Bogdan e Bilken (1994: 134), em investigação qualitativa “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Na mesma linha de pensamento, também Léssard-Hébert , Boutin e Goyette (1990) a consideram muito útil para recolher dados

sobre opiniões, ideias e crenças dos sujeitos. Este nível de profundidade da informação recolhida é uma das grandes vantagens da entrevista, que oferece a possibilidade de recolha de dados com grande consistência qualitativa, dados a que seria difícil aceder de outro modo.

Outrossim, “a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões”, acentua Tuckman (2000: 117). Deste modo, segundo o autor, pode emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou da ausência do fenómeno. Por outro lado, as diferentes perspetivas ou visões sobre o mesmo acontecimento contribuirão para a sua melhor compreensão. Para além destes aspetos, a oportunidade de o entrevistador observar a ênfase e as atitudes demonstradas pelo entrevistado durante as respostas também enriquece a análise.

Finalmente, outra grande vantagem da entrevista é a sua flexibilidade, podendo o investigador adaptá-la às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão (Sousa, 2005).

Como desvantagens sobressaem a limitação do número de sujeitos aos quais a entrevista pode ser aplicada, pelo que o número de participantes no estudo é sempre reduzido. Esta limitação poderá constituir um fator de erro, entre outros, que são identificados por Tuckman (2000): a seleção da amostra, o entrevistador, o instrumento, e até mesmo a codificação.

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. A entrevista semiestruturada foi opção para todos os inquéritos realizados, uma vez que procurámos evitar ser demasiado diretivos. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado, que serve de eixo orientador ao seu desenvolvimento. Este guião também poderá servir para garantir a neutralidade do processo e a consistência das conclusões (Tuckman, 2000). A entrevista semiestruturada não possui a rigidez da entrevista diretiva, o que se traduz numa grande flexibilidade quer na ordem quer na formulação das perguntas, permitindo que ela se vá adaptando ao entrevistado. Ao admitir a formulação de questões abertas, a entrevista semiestruturada oferece “ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan &

Biklen, 1994: 135). Desta forma, embora sob orientação do guião previamente elaborado, o entrevistador

esforçar-se-á simplesmente por reencontrar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio e de forma tão natural quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 1998: 194).

Foram elaborados três guiões destinados às entrevistas aos docentes, aos coordenadores de departamento e ao diretor da escola onde se realiza o estudo. Embora com algumas diferenças decorrentes da especificidade inerente às funções desempenhadas por cada um dos docentes, em todos os guiões as questões foram organizadas em cinco blocos, os quais, excetuando o primeiro, são decorrentes dos objetivos do nosso estudo:

- A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado;
- B. Perceções dos docentes sobre o conceito de supervisão;
- C. Perceções dos docentes sobre o perfil do supervisor;
- D. Perceções e opiniões dos docentes sobre as práticas de supervisão nos departamentos/na escola;
- E. Outras informações consideradas relevantes pelos entrevistados.

Após a elaboração dos guiões, foi realizada uma primeira entrevista com o objetivo de testar as perguntas neles contidos. Seguimos, com este procedimento, o conselho de Bell (1997: 110), que considera que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados (...); isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. Com base nas respostas obtidas nesta entrevista preparatória, procedemos a pequenas alterações nas perguntas apresentadas.

O guião da entrevista aos docentes é o que se encontra expresso no seguinte quadro (1):

Blocos	Objetivos	Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade • Explicar o objetivo da investigação • Sensibilizar o entrevistado para a participação no estudo • Garantir a confidencialidade 	
B. Perceções dos docentes sobre o conceito de supervisão	Conhecer as perceções dos docentes relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando pensa em supervisão, quais as ideias que lhe ocorrem? - Que outros conceitos relaciona com o de supervisão? - No âmbito da supervisão, que importância atribui à reflexão sobre as práticas? (porquê?)

C. Percepções dos docentes sobre o perfil do supervisor	Conhecer as percepções dos docentes sobre os supervisores no que respeita a: <ul style="list-style-type: none"> • funções • perfil para o cargo • formação • escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - No seu entender, que funções deve ter o coordenador de departamento enquanto supervisor? - Na sua opinião, que competências/perfil deve ter o supervisor? - Considera que é necessário ter formação para o desempenho do cargo de supervisor? (porquê, qual?) - Na sua opinião, como deve ser feita a escolha para o cargo de supervisor? (quem deve escolher, com que critérios?)
D. Percepções e opiniões dos docentes sobre as práticas de supervisão nos departamentos/na escola	Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre as práticas de supervisão a nível de: <ul style="list-style-type: none"> • desempenho do supervisor • impacto da supervisão no desenvolvimento profissional • impacto da supervisão no desenvolvimento organizacional • promoção da reflexão e do trabalho colaborativo • avaliação de desempenho dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre o desempenho do supervisor/coordenador de departamento? (porquê, evidências/ exemplos concretos) - Na sua opinião, qual tem sido o impacto das práticas supervisivas no desenvolvimento profissional dos docentes? - No seu entender, qual tem sido o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento da escola enquanto organização? - Na sua opinião existe trabalho colaborativo e reflexão sobre as práticas no departamento? (de que modo, sobre que aspetos?) - Considerando que uma das funções da supervisão é a avaliação, qual a sua percepção sobre o modo como tem decorrido o processo de avaliação de desempenho dos docentes? (aspetos positivos e negativos; obstáculos/ constrangimentos)
F. Outras informações consideradas relevantes pelos entrevistados.	Recolher outras informações que os docentes considerem relevantes para o estudo.	- Gostaria de acrescentar outras informações que considere relevantes para o estudo?

Quadro 1: Guião de entrevista aos docentes

Os inquéritos por entrevista foram aplicados ao diretor da escola, aos coordenadores dos quatro departamentos nela existentes (Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; Expressões) e a um professor de cada departamento, escolhido entre os professores com pouco tempo de serviço e os professores mais experientes. No total, foram entrevistadas nove pessoas.

A direção da escola mostrou total receptividade à efetuação do estudo, e deu autorização imediata para a realização das entrevistas aquando do pedido da investigadora.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio e posteriormente transcritas para se proceder à respetiva análise de conteúdo.

Temos consciência, como Tuckman (2000: 349) que “os entrevistadores são instrumentos para recolher dados e, como instrumentos, as suas próprias características podem afetar os dados, ainda que o mínimo possível. Os entrevistadores devem *refletir* as respostas dos sujeitos e não as suas”. Assim sendo, o modo de condução das entrevistas visou garantir o máximo de imparcialidade e evitar conduzir as respostas dos entrevistados.

Houve da nossa parte também um cuidado especial com várias questões de natureza ética, nomeadamente a estrita observância dos direitos dos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994: 77) resumem deste modo todo o processo: “Ao negociar a autorização para efetuar o estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo”. Assim, depois de informados sobre os objetivos da investigação, foi-lhes garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos. O anonimato foi preservado através da substituição dos nomes dos entrevistados por códigos identificativos (C, 1,2,3... para coordenadores, P, 1,2,3... para professores e D para diretor). Na transcrição das entrevistas foram suprimidas todas as alusões a pessoas, localidades ou instituições de modo a evitar a identificação secundária dos participantes. Também o facto de a identificação da escola ser feita por referência apenas ao distrito onde está localizada salvaguarda o anonimato dos sujeitos participantes no estudo. Estes procedimentos que visam a proteção da identidade dos sujeitos devem contemplar, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), todo o material escrito e todos os relatos verbais, “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p.77).

4.4. Técnicas de análise de dados

A técnica de análise de dados adotada na investigação para a análise dos documentos e das entrevistas foi a *análise de conteúdo*. Este método é muito utilizado na análise de dados qualitativos em estudos no âmbito das ciências sociais. Para Bardin (1988: 42), a

análise de conteúdo consiste num

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esta metodologia, baseada na inferência e no raciocínio dedutivo, exige que o investigador faça uma abordagem que lhe permita não só descortinar os significados expressos da mensagem, os “conteúdos manifestos”, mas também os seus significados ocultos ou seja, os “conteúdos latentes” (Campos, 2004). Desta relação entre o objetivo e o subjetivo e da capacidade intuitiva do investigador nasce a interpretação da mensagem, que deve ser enquadrada pelos pressupostos teóricos e pelos objetivos da pesquisa.

A técnica de análise de conteúdo pode ser aplicada a diferentes discursos. Por isso, excetuando algumas regras de base, o método não obedece a princípios rígidos, “é um método muito empírico, dependente do tipo de *fala* a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1988: 30).

A análise das entrevistas foi feita em várias fases. Numa primeira fase, de pré-exploração do material, procedemos a uma “leitura flutuante” (*Idem*), com o objetivo de tomar contacto com a globalidade do texto e apreendermos as ideias principais e os seus sentidos mais gerais. Nesta fase é possível já ao investigador, de acordo com Campos (2004: 613), “transcender a mensagem explícita e de uma forma menos estruturada já conseguir visualizar mesmo primariamente, pistas e indícios não óbvios”.

As categorias de análise foram definidas *a priori*, partindo da estrutura empregada no guião da entrevista e que se baseou nos objetivos definidos para o estudo.

No quadro seguinte (Quadro 2) apresentamos a grelha de análise que elaborámos com as categorias e subcategorias consideradas relevantes:

Categorias	Subcategorias	Indicadores
A. Conceito de supervisão	A1 Definição de supervisão	Expressões dos entrevistados que indiquem: - Definições de supervisão.

	<p>A2 Relação com outros conceitos</p> <p>A3 Supervisão e reflexão sobre as práticas</p>	<p>- Conceitos relacionados com a supervisão.</p> <p>- Importância atribuída à reflexão no contexto da supervisão.</p>
B. Perfil do supervisor	<p>B1 Funções/ competências do supervisor</p> <p>B2 Perfil para o cargo</p> <p>B3 Formação</p> <p>B4 Método de seleção</p>	<p>- Percepções sobre funções e competências de um supervisor.</p> <p>- Características consideradas essenciais para o exercício do cargo de um supervisor.</p> <p>a) Formação específica recebida para o exercício do cargo de supervisor;</p> <p>b) Percepção sobre as necessidades específicas de formação.</p> <p>a) Opiniões sobre o atual método de seleção;</p> <p>b) Intervenientes preferenciais no processo de seleção;</p> <p>c) Critérios a considerar no processo de seleção.</p>
C. Práticas de Supervisão nos departamentos curriculares	<p>C1 Funcionamento dos departamentos curriculares</p> <p>C2 Desempenho do(s) supervisor(es)</p> <p>C3 Colaboração diretor/supervisores</p> <p>C4 Impacto da supervisão no desenvolvimento profissional</p> <p>C5 Impacto no desenvolvimento organizacional</p>	<p>- Percepções sobre o modo como funcionam os departamentos curriculares.</p> <p>- Aspectos positivos e negativos do desempenho do(s) supervisor(es).</p> <p>- Tipo de colaboração existente entre o diretor e os supervisores.</p> <p>- Percepção sobre o impacto das práticas supervisivas no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.</p> <p>- Percepção sobre o impacto das práticas supervisivas no desenvolvimento da escola enquanto organização.</p>

	C6 Trabalho colaborativo	-Descrição das práticas de trabalho colaborativo ao nível do departamento;
	C7 Reflexão sobre as práticas	a) Tipo de reflexão existente no departamento; b) Referência à reflexão sobre novas teorias da educação.
	C8 Avaliação docente	-Balanço (aspectos positivos e negativos) do processo de avaliação do desempenho docente.

Quadro 2: Grelha de categorização das entrevistas

A categorização deve obedecer a determinadas regras que assegurem a sua validade. Neste sentido, guiámo-nos por Bardin (1988) e Esteves (2006), que identificam cinco princípios essenciais que devem guiar este processo de categorização: *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade* e *produtividade*. Por conseguinte, preocupámo-nos com a construção das categorias de modo a evitar que houvesse sobreposição do conteúdo de cada uma delas, garantindo assim a exclusão mútua; a organização das categorias foi feita obedecendo a um único princípio de classificação, formando um todo homogêneo; as categorias foram criadas essencialmente de acordo com a questão de investigação, os seus objetivos e o enquadramento teórico, podendo, por isso, ser consideradas pertinentes; as escolhas e a definição das categorias foram estabelecidas de modo a preservar o máximo de objetividade; por último, as categorias só foram estabelecidas quando se considerou que eram férteis em índices de inferências.

O processo de categorização foi feito por etapas, a partir da análise vertical e transversal das entrevistas. Primeiro criámos e aplicámos grelhas de análise vertical das entrevistas que, tal como os guiões, têm algumas variações de acordo com os cargos exercidos pelos entrevistados. Cada entrevista foi analisada separadamente, destacando-se os segmentos textuais e selecionando-se as unidades de significação consideradas relevantes para o estudo. Posteriormente, utilizámos grelhas de análise transversal, que permitiram fazer uma análise comparativa, identificando semelhanças e diferenças nos discursos. Estas grelhas possibilitaram ainda a quantificação de algumas ocorrências. Ao longo deste processo, para facilitar a sistematização, procedeu-se à codificação das unidades de análise. De acordo com Bardin (1988: 103), a codificação é um processo de transformação, através do qual os dados em bruto são agregados em categorias, o que “permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de

esclarecer o analista acerca das características do texto”.

Finalmente, numa terceira fase, concluímos o trabalho com a interpretação dos dados obtidos, fazendo inferências.

4.5. Participantes no estudo

Segundo Tuckman (2000: 38), “A especificação do grupo que vai constituir a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afeta a natureza das conclusões que se possam vir extrair de um determinado estudo”. Por conseguinte, conscientes de que a qualidade dos resultados da investigação pode depender das fontes de informação e participantes, tivemos um particular cuidado na sua seleção.

Atendemos em primeiro lugar à questão de investigação e aos objetivos do estudo, já anteriormente explicitados; depois, procurámos recolher opiniões diversificadas, que ilustrassem de um modo representativo as perceções dos docentes sobre as práticas de supervisão nos diversos departamentos da escola estudada.

Assim, os professores entrevistados foram os coordenadores dos quatro departamentos curriculares existentes na escola (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões), um professor de cada departamento e o diretor da escola. Deste modo pretendeu-se aferir, nos dois primeiros grupos, as representações de quem supervisiona e de quem é supervisionado. Relativamente aos professores dos departamentos, procurámos que estivessem representados aqueles com maior e menor experiência em termos de carreira. Deste modo, tentámos compreender de que modo a experiência profissional teria alguma influência nas perceções sobre a supervisão em geral e sobre as práticas supervisivas nesta escola em particular. Quanto ao diretor, considerámos que o seu olhar enquanto líder da organização e a sua perceção sobre o modo como é exercida a supervisão na escola poderia ser um contributo enriquecedor para o estudo.

Como podemos verificar, na totalidade são nove os indivíduos entrevistados. Na seleção dos participantes, a nossa preocupação cingiu-se à recolha de opiniões diversificadas e não à expressão numérica dos sujeitos entrevistados. Neste ponto, baseamo-nos em Albarello *et al* (1997: 103), quando advoga que numa investigação qualitativa “a

questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. (...) Nesta ótica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar”.

No quadro seguinte apresentamos a caracterização dos sujeitos entrevistados:

	Sexo	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de serviço	Departamento Curricular
Diretor (D)	M	Mestrado	Professor do Q. E.	36 anos	Matemática e Ciências experimentais
Coordenador	F	Licenciatura	Professor do Q. E.	28 anos	Ciências sociais e Humanas
Coordenador	F	Licenciatura	Professor do Q. E.	39 anos	Línguas
Coordenador	F	Licenciatura	Professor do Q. E.	38 anos	Matemática e Ciências experimentais
Coordenador	M	Mestrado	Professor do Q. E.	35 anos	Expressões
Docente (P1)	F	Mestrado	Professor do Q. E.	30 anos	Ciências sociais e Humanas
Docente (P2)	F	Licenciatura	Professor do Q. E.	14 anos	Matemática e Ciências experimentais
Docente (P3)	F	Licenciatura	Professor do Q. E.	18 anos	Línguas
Docente (P4)	M	Licenciatura	Professor do Q. E.	20 anos	Expressões

Quadro 3: Caracterização dos docentes entrevistados³

4.6. Caracterização da escola

O presente estudo decorreu numa escola secundária com 3º ciclo, situada no distrito de Setúbal, num concelho inserido na área metropolitana de Lisboa. A escola foi edificada

³ Para preservar o anonimato dos coordenadores, estes não são identificados pelo respetivo código.

há cerca de 30 anos com o objetivo de suprir as necessidades da população local ao nível do ensino secundário. Atualmente mais de 1000 alunos e mais de 100 professores. Possui um corpo docente estável: mais de 80% dos docentes pertencem ao quadro da escola. A média etária é elevada e a grande maioria leciona há 10 ou mais anos.

Os alunos da escola estão distribuídos da seguinte forma: cerca de 250 frequentam o 3º ciclo do ensino básico, inseridos em 11 turmas, sendo uma delas do Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF); cerca de 750 frequentam o ensino secundário (cerca de 500 nos cursos científico-humanísticos e de 250 nos cursos profissionais); os restantes pertencem ao ensino noturno, frequentando os cursos de educação e formação de adultos (EFA).

De acordo com o relatório de avaliação externa e com base em dados relativos ao ano de 2010-2011, para o qual há referentes nacionais calculados, o contexto socioeconómico é considerado favorável. Os dados que permitem chegar a esta conclusão incluem variáveis como: a formação de nível secundário ou superior dos encarregados de educação; a atividade profissional de nível intermédio e superior; percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar; alunos que dispõem de computador e internet, etc. Em todas estas variáveis os valores do contexto da escola situam-se acima das medianas nacionais.

Apesar deste contexto positivo, registam-se taxas de retenção elevada em alguns anos de escolaridade, bem como valores elevados de insucesso em algumas disciplinas. A melhoria dos resultados académicos é, pois, uma das principais preocupações da escola, expressa no seu Projeto Educativo. Assim, a ação pedagógica tem como ponto de referência aquele documento, que apresenta como principal vetor estratégico a promoção do sucesso educativo. Os outros vetores estratégicos prendem-se: com a oferta de escolhas curriculares variadas que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos; com a transformação da escola num espaço de socialização e de cultura; com o envolvimento da comunidade educativa na vida escolar; com a valorização profissional de todos os agentes educativos. A presença deste último vetor estratégico no Projeto Educativo reforça a nossa decisão de escolher como objeto de estudo esta escola em particular, uma vez que o desenvolvimento profissional é um dos eixos da presente investigação.

Com este ponto terminamos o capítulo IV, onde apresentámos e justificámos as nossas opções metodológicas, descrevemos os passos a que obedeceu a investigação e indicámos as técnicas de recolha e de análise de dados que escolhemos e utilizámos. No próximo capítulo, faremos a apresentação dos dados recolhidos.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados resultantes da aplicação dos dois instrumentos de recolha de dados: o inquérito por entrevista e a análise dos documentos da escola. A exposição dos dados referentes ao inquérito por entrevista será acompanhada de breves excertos das entrevistas que ilustram as diferentes opiniões assumidas pelos entrevistados. Quanto à análise documental, esta basear-se-á em dois documentos estruturantes e agregadores de princípios e de valores da escola – Projeto Educativo e Regulamento Interno –, bem como no Relatório de Avaliação Externa.

5.1 O Inquérito por entrevista

Os dados recolhidos através do inquérito por entrevista visam dar resposta aos objetivos delineados no início da investigação e que nortearam todo o estudo. Conforme referimos anteriormente, foram efetuadas nove entrevistas: ao diretor da escola em estudo, aos coordenadores dos quatro departamentos nela existentes e a um professor de cada departamento. As entrevistas tiveram uma duração aproximada compreendida entre os vinte e cinco e os sessenta minutos e realizaram-se em julho e setembro de 2013.

Seguidamente, apresentamos os dados recolhidos para cada uma das categorias analisadas, que ilustramos com excertos das entrevistas.

A – Perceções e opiniões dos docentes sobre o conceito de supervisão

Neste ponto faremos a exposição dos conteúdos dos discursos dos sujeitos entrevistados referentes ao conceito de supervisão (Categoria A). Serão apresentadas as definições de supervisão (A1), a sua relação com outros conceitos (A2), bem como a importância da reflexão sobre as práticas no âmbito da supervisão (A3).

A1– Definições de Supervisão

Nesta subcategoria pretendíamos averiguar as representações que os docentes têm acerca do conceito de supervisão.

As definições de supervisão avançadas pelos entrevistados pautaram-se pela diversidade de concepções apresentadas. As mais frequentes remetem para um conceito de supervisão associado a conotações positivas. Assim, vários docentes associaram a supervisão às noções de orientação (“orientar”) (P3, C2, C4), de “partilha” (P1, D), de “troca de ideias” (P1, D), de “apoio” e de “ajuda” (P3, C4), de acompanhamento (“acompanhar”) (C2, C4, D).

Registou-se ainda a associação entre supervisão e o incentivo ou estímulo de práticas que conduzam ao sucesso: “entusiasmar” (P1) “imprimir dinamismo” (P1, D), acreditar que vamos conseguir” (P1).

Estas noções, como podemos observar, são transversais aos três grupos estudados – docentes dos diversos departamentos (com maior ou menor experiência), coordenadores, diretor.

No polo oposto, encontramos a referência a uma supervisão de características avaliadoras, limitadoras e hierarquizadoras, embora, neste último caso, se verifique a associação às ideias de apoio e facilitação do trabalho.

“Avaliação do trabalho docente. Com implicações nas aprendizagens dos alunos.” (P2)

“É óbvio, parece-me a mim, que é mais para definir parâmetros, definir limites, ou estabelecer limites.” (P2)

“Bom, penso um pouco na estrutura hierárquica, em que há um elemento que tenta coordenar um trabalho que se realiza num nível abaixo. E aí a coordenação é no sentido de facilitar e encontrar pontos de apoio para a estrutura que está abaixo.” (P4)

A supervisão associada à monitorização das práticas pedagógicas, ainda que numa lógica muito associada à verificação do cumprimento (das planificações, etc.), é referida exclusivamente pelos coordenadores e pelo diretor:

“A supervisão é mais no sentido de ver se as pessoas estão a cumprir planificações, se há problemas com os alunos, nas aulas, se os grupos funcionam bem, se as pessoas estão a cumprir as coisas que são precisas, acho que essencialmente é isso.” (C1)

“A mim ocorre-me a ideia de estar por dentro de tudo quanto vai sendo feito pelas pessoas que estejam envolvidas num determinado tipo de trabalho, não é? O que eu acho que na nossa profissão não é assim muito fácil de fazer.” (C2)

“Coordenar as questões de organização pedagógica, neste caso, do meu grupo disciplinar. Também ver se as pessoas cumprem, não é? Mas sempre numa perspetiva de melhoria.” (C4)

“Eu associo também a supervisão à monitorização das práticas.” (D)

“Estar por dentro de todas as atividades que se fazem, isso estou... pelo modo como estão a decorrer as aulas, se há algum problema que se passe a nível das turmas, que pode ser resolvido, por exemplo, em reunião de grupo, em que cada um dá a sua achega, isso eu... tento estar por dentro de tudo.” (C3)

A2 – Relação com outros conceitos

Foi nossa intenção, nesta subcategoria, indagar sobre a relação estabelecida pelos entrevistados entre a supervisão e outros conceitos, de forma a complementar as definições sugeridas no ponto anterior.

Assim, para além das representações salientadas anteriormente, apercebemo-nos de que os entrevistados relacionam também a supervisão com os conceitos de regulação (P3, D) e de liderança (P1, D).

“(…) orientar um bocadinho o caminho de cada um e regular quando for necessário.” (P3)

“(…) eu entendo sempre como em primeiro lugar uma forma de liderança... mas de uma liderança muito partilhada, muito reconhecida por quem é supervisionado.” (P1)

“Uma boa liderança é fundamental em qualquer processo de supervisão.” (D)

Contudo, mais do que a afirmação de novos conceitos, registam-se sobretudo respostas em que os entrevistados afastam a hipótese de associar a supervisão a algumas ideias ou conceitos considerados negativos.

“Não é um controlo, não é, em primeiro lugar, nem um controlo, nem um dirigismo, nem ‘eu sou melhor e vou...’. Não, é muito esta conjugação de ideias, de forças...” (P1)

“Mas não é por aí (ao controlo, à autoridade) que eu associo (a supervisão)”. (P2)

“Supervisionar está muito associado a essa situação do controlar, está mais associada a expressões de autoritarismo. Não, eu acho que a supervisão é orientar, coordenar (...)” (C4)

“Os outros entendem sempre como controlo, sim, até porque nós estamos entre iguais não é? E isso é um problema.” (C1)

Como podemos verificar, neste parâmetro, apesar da aparente convergência de opiniões, a perspectiva dos professores e dos coordenadores é distinta. Todos rejeitam conceptualmente a associação de supervisão a ideias consideradas negativas, como o controlo e a autoridade. Dois coordenadores, porém, baseando-se na experiência, no que observam na prática diária, consideram que os primeiros associam determinados atos supervisivos a ideias negativas de fiscalização e de dirigismo. Podemos observar, também, que só os coordenadores e o diretor fazem referência à monitorização das práticas pedagógicas como algo inerente à supervisão.

A3 – Supervisão e reflexão sobre as práticas

Nesta subcategoria, aspirámos depreender qual a importância que os entrevistados atribuem à reflexão sobre as práticas no contexto da supervisão.

Este é talvez o ponto mais consensual de entre os tratados na entrevista. Todos os entrevistados, independentemente do cargo que ocupam, reconhecem a mais-valia que a reflexão sobre as práticas representa para a atividade docente. Esta evidência está plasmada na quantidade e na qualidade dos adjetivos utilizados para caracterizar a reflexão: “é fundamental” (P1, C2, D); “é bastante importante” (C1, C3, C4); “é importante” (P3); “é muito positiva” (P3, C1), “é das coisas mais interessantes que se pode fazer no ensino” (C3).

No polo oposto, salienta-se a resposta da entrevistada P2, que apesar de lhe atribuir alguma importância, a considera excessiva. É de realçar que se trata de uma professora pertencente ao grupo com menor experiência profissional.

“Ela é importante. Mas também acho que não.... Às vezes o tempo de reflexão é excessivo, porque tenta-se muito arranjar justificações para determinadas situações e o trabalho docente é muito prático, foge muito da teórica.” (P2)

A reflexão surge essencialmente associada à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional:

“Só aprendemos refletindo.” (P4)

“Só nos tornaremos professores melhores através da reflexão.” (P1)

Embora haja a referência à reflexão individual, é sobretudo a reflexão partilhada que é a mais valorizada:

“(…) é a reflexão pessoal e solitária na nossa intimidade, mas sobretudo a reflexão conjunta (….) eu acho que aprendi a ser professora na escola, com os outros.” (P1)

“Aprendemos a profissão assim, uns com os outros.” (D)

“A partilha do conhecimento é muito positiva. Mas não sei se tem sido feita através das coordenações, se tem sido muito mais por trabalho de equipa de colegas.” (P4)

A grande área de incidência da reflexão é a dos resultados escolares. Não sendo esquecida a reflexão sobre o trabalho docente, individual ou em grupo, é no entanto a reflexão sobre os resultados que, de uma forma transversal a todos os grupos de entrevistados, é referida ou em primeiro lugar ou de forma exclusiva. Os excertos das entrevistas que se seguem ilustram esta constatação:

“(…) acho que é necessária para podermos melhorar aquilo que está errado e continuar e reforçar aquilo que resultou.” (P3)

“(…) poderá ajudar a melhorar os resultados.” (C3)

“Reflexão sobretudo sobre os resultados. A reflexão sobre testes e exames por *itens*, para saber exatamente onde atuar, também é muito importante. (D)

“Analisar resultados, comparar resultados, mas não valorizar demasiado esses valores.” (P2)

É interessante verificar que dois coordenadores fazem referência, ainda que implicitamente, à reflexão *na* e *sobre* a ação, o que indicia, enquanto supervisores, uma atuação assente numa abordagem reflexiva, de natureza construtivista.

“A reflexão sobre aquele momento. Sobre o que eu esperava e o que aconteceu, e o que... pronto...” (C3)

“Não sei como é que isto se pode explicar, mas permitem logo a seguir refletir-se de facto sobre o modo como as coisas passaram para o lado de lá e o que é que se ganhou.” (C2)

B – Opiniões dos docentes sobre o perfil do supervisor

Neste ponto analisaremos os discursos dos sujeitos entrevistados relativamente ao perfil do supervisor (Categoria B). Serão referidas as funções/ competências do supervisor

(B1), o perfil para o cargo (B2), a formação (B3) e o método de seleção para o cargo (B4).

B1. As funções do supervisor

Nesta subcategoria pretendíamos conhecer as percepções dos docentes sobre as funções que deverão ser normalmente atribuídas aos supervisores. Neste ponto há claramente diferenças entre as percepções dos professores e as dos coordenadores de departamento e do diretor quanto à forma como é entendido o exercício do cargo de supervisor.

Os professores enfatizam sobretudo o lado mais burocrático do cargo, o que indicia uma visão muito restrita do papel do supervisor. São referidas essencialmente tarefas que não interferem diretamente no seu trabalho individual, enquanto professores. O supervisor é visto estes essencialmente como um elo de ligação entre o grupo ou departamento e o Conselho Pedagógico.

“As funções, aquelas que conheço, é a de presidir à reunião, ir às reuniões do conselho pedagógico.” (P3)

“Estabelecer a comunicação entre os professores e o Pedagógico, tratar da supervisão das planificações, etc.” (P1)

Apenas duas entrevistadas referem outras atribuições, embora de uma forma vaga, dizendo que “o supervisor tem que estar no terreno” (P2) ou que “o coordenador deve defender a qualidade do ensino e das suas disciplinas” (P1). Somente um professor, P4 valoriza a dimensão interpessoal:

“Eu penso que a competência principal é um bom relacionamento com os colegas.”

Já os coordenadores, embora reiterem a importância da ligação entre o grupo e o Conselho Pedagógico, patenteiam uma visão muito mais abrangente do cargo, que é sintetizada por C3, quando diz que o supervisor deve “estar por dentro de tudo”. Esta abrangência de funções está expressa nos depoimentos prestados, sobretudo na alusão a funções relacionadas com monitorização das práticas.

“o supervisor deve garantir que os programas estão a ser cumpridos, que a relação entre os professores e os alunos está a decorrer normalmente, bem, por exemplo o caso de indisciplina (...) é isto essencialmente: se as pessoas estão a cumprir no fundo os objetivos que apresentaram.” (C1)

“estar por dentro de todas as atividades que se fazem, o modo como estão a decorrer as aulas, se há algum problema que se passe a nível das turmas.” (C3)

A dimensão interpessoal e a promoção de uma cultura de trabalho assente na prática colaborativa e reflexiva também estão presentes nos diferentes depoimentos:

“A grande função que o coordenador, com base no princípio do que possamos entender como supervisão pedagógica, é conseguir que o grupo, dentro desta heterogeneidade de opiniões, consiga criar estratégias comuns, documentos de trabalho comuns, que nos permita atingir... primeiro dar cumprimento ao que o programa exige, dar cumprimento aos critérios de avaliação que o próprio grupo exige, depois de definirmos isto, criar os instrumentos de trabalho que nos permitam dar resposta ao programa e que se enquadrem nos critérios de avaliação propostos pelo grupo, aprovados pelo grupo.” (C4)

“Há os professores que são mais novos, mas que andam um bocadinho de escola para escola, que normalmente são professores muito dedicados, e depois há o antigo e o moderno. (...) eu penso que se calhar há aqui a ganhar com estes dois tipos de professores que atualmente estão na escola se eles trabalharem em conjunto, deve-se aproveitar ambas as partes.” (C2)

A função de supervisor enquanto líder que deve assumir um papel regulador das práticas é referida pelo diretor, que considera ser esta uma realidade muito recente, já que “os professores não estavam habituados a prestação de contas, não havia esta ideia até há uns tempos”.

É de salientar que estas funções de regulação e de monitorização, apesar de percecionadas como essenciais pelos coordenadores, são por si próprios consideradas difíceis de desempenhar. Por um lado, porque há ainda muita resistência por parte dos colegas, e, por outro, porque esta atitude os deixa pouco à vontade para intervir quando é necessário mudar algumas práticas. As dificuldades sentidas estão bem patentes nas frases seguintes:

“É uma tarefa delicada, portanto, a pessoa ir um bocadinho ‘intrrometer-se’ naquilo que a outra pessoa está a fazer, dizer ‘não faças assim, se calhar faz de outro modo.’” (C3)

“Depois é aquela questão: se é preciso alterar alguma coisa no grupo, como é que isso se faz?” (C2)

B2. Perfil para o cargo

No âmbito desta subcategoria procurámos conhecer as opiniões dos docentes sobre o perfil que deve ter um coordenador/supervisor, ou seja, quais as características que consideram essenciais para um bom exercício do cargo.

Quando comparamos as opiniões por grupos de entrevistados, verificamos, mais uma vez, que existem diferenças entre o grupo constituído pelos professores dos departamentos e os coordenadores e Diretor.

Os primeiros colocam a ênfase em características pessoais que facilitem o bom relacionamento com os outros. Assim, considera-se que um supervisor “deve inspirar confiança” (P1) “deve ser uma pessoa acessível, simpática” (P3), “flexível” (P2), que tenha “um bom relacionamento com os colegas (...), conciliadora (...), que não seja uma pessoa conflituosa” (P4), “deve estar disponível para ajudar, para conversar, para ouvir” (P1), deve estar “disposta a ouvir os outros” (P3).

A importância de conhecer os membros do grupo, as suas características individuais e o seu comportamento em interação com os outros, ou seja, compreender a dinâmica de grupo, é reconhecida por (P2), que considera que o supervisor deve ser alguém “que consiga perceber as diferenças que existem no conjunto”.

A “competência a nível académico” e a formação especializada, isto é, “toda uma parte teórica que sirva de suporte” ao exercício do cargo, são valorizadas por P2 e P3, respetivamente.

A rejeição de um supervisor com um estilo diretivo e controlador e a preferência por um estilo colaborativo estão patentes no depoimento de P1, quando refere que é importante “que os outros percebam que ele não está ali para julgar, para controlar, para nada disso, mas que está ali para trabalhar connosco, não é?”.

Quanto aos restantes entrevistados (coordenadores, diretor), quando questionados sobre o perfil do supervisor, salientaram em primeiro lugar o espírito de liderança (C2, C4, D), logo seguido da experiência profissional (C3, C4).

As dificuldades detetadas na subcategoria anterior, relativamente ao desempenho de funções de liderança num contexto *inter pares*, voltam a ser referidas com uma certa insistência. A menção a algumas características dever-se-á, possivelmente, não a convicções intrínsecas aos entrevistados, mas à vivência de experiências negativas relacionadas com a resistência ao exercício do cargo.

Assim, a firmeza é uma característica que C1 considera fundamental num supervisor, e que o próprio relaciona com a resistência percebida:

“Deve ser firme, não é? O problema é depois a resistência de que eu estava a falar há bocado, porque muitas vezes os colegas não reconhecem.”

Na mesma linha, C3 salienta uma outra característica essencial para um supervisor, a frontalidade, que também relaciona com problemas de resistência detetados enquanto coordenador:

“Tem de ser uma pessoa que... não quer dizer que eu seja, mas quando as coisas não estão bem, tenha a frontalidade de dizer. Porque aqui o que é ingrato é a pessoa saber que há alguém que não está bem, mas para não criar conflitos com o colega, não diz. Porque é... complicado. Porque estamos entre pares. E as pessoas sentem que o coordenador é um igual, e é, mas depois não aceita tão bem... não aceita, quer dizer... ‘Quem é fulano para vir... dizer o que é que eu devo ou não devo fazer?’”

Para fazer face a estes problemas, a mesma entrevistada (C3) considera que “é importante que a pessoa se relacione bem com as pessoas, com os colegas, e que sinta que é bem aceite por eles”. Neste aspeto, há uma aproximação às opiniões dos docentes do departamento, que, como vimos anteriormente, valorizam sobretudo o relacionamento interpessoal.

Uma posição diferente é a manifestada por C2, que prefere um certo distanciamento em relação ao grupo, para preservar a liberdade (independência) e objetividade, características que considera fundamentais num supervisor.

“O perfil do coordenador deve ser de molde.... Como é que eu hei de dizer isto? A não estar, em relação ao grupo, a não estar nele como qualquer professor está. E eu acho que isso é que é difícil de fazer. É ter a capacidade de objetivamente estar por fora. Portanto, o mais importante é não se imiscuir com professor nenhum. É conseguir estar por fora, observar, saber se tudo está a ser feito conforme o suposto, não é? (...) Eu acho que ele deve ser suficientemente livre, para em termos de grupo dizer o que é preciso dizer, e fazê-lo assertivamente.”

B3. Formação

No tocante à formação dos supervisores, objeto desta subcategoria, a nossa análise irá incidir sobre dois pontos: por um lado, as perceções dos entrevistados sobre as necessidades específicas de formação; por outro, a formação recebida pelos coordenadores para o exercício deste cargo de supervisão.

Quanto às necessidades de formação, a maioria dos professores, integrando todos os grupos de entrevistados, considera que é importante possuir formação (C1 e o diretor

consideram-na mesmo “fundamental”). Apenas um professor e um coordenador, embora não a desvalorizem completamente, colocam algumas reservas:

“Acho que deve ajudar. Não me parece que seja essencial.” (P3)

“ (...) há teorias, há muitas teorias, e não há uma verdade, não é? Depende, depois da linha orientadora que um supervisor siga.” (C1)

São duas as razões apontadas para a importância da formação – o enquadramento da dimensão empírica e o suporte para um trabalho que se prevê difícil:

“Eu acho que a formação teórica nos dá sempre conhecimentos que permitem depois iluminar, não é, ver de outro modo a nossa prática, enquadrar a dimensão empírica do nosso trabalho.” (P1)

“Agora que acho que é necessária, eu acho. Acho que é necessário. Não basta dizer assim, a olho: aquela pessoa tem perfil. Qualquer pessoa é assim lançada, não digo às feras, mas é assim colocada em situações em que depois tem que falar, que dialogar com muitos agentes educativos, tem que ponderar muito bem que posições é que toma em relação ao próprio grupo, que posições é que toma individualmente, etc., e eu acho que merecia um aturado estudo ou uns tempos de preparação para isso, acho que sim, completamente.” (C2)

Dois entrevistados referem a falta de valorização a nível institucional ou de reconhecimento entre pares daqueles que procuram a formação:

“Fazer um mestrado, fazer um doutoramento, fazer uma pós-graduação, não são muitas vezes bem vistos pelos seus pares. (...) Não há facilidade ao nível das estruturas para facilitar o trabalho de quem quer continuar a estudar, de quem quer conhecer e saber mais. Não me parece que haja muita flexibilidade, a nível de horários, a nível de disponibilidade de tempo na escola, não me parece que isso ocorra muito.” (P2)

“Defendia mito mais um processo desses, era que as pessoas que quisessem exercer esse cargo fizessem essa formação, mas quando voltassem ao seu local de trabalho teriam de ser diferenciadas pela positiva. Deveriam ser diferenciadas pela positiva porque é uma formação que está feita e tinha que ser valorizada.” (C4)

Uma entrevistada (P1) refere especificamente as áreas em que deveriam incidir a formação em supervisão, dizendo que esta deveria incluir alguma “preparação ao nível da psicologia”, para além de conhecimentos sobre “funcionamento das organizações” e “liderança”.

No que concerne à formação em supervisão adquirida pelos coordenadores, constata-se que ela é praticamente inexistente. Apenas C3 a menciona, relacionando-a com a avaliação de desempenho docente:

“Na altura houve umas formações que incluíam também a avaliação, portanto, estava supervisão e avaliação, portanto, tive formação de uma semana. Tem estado em conjunto tanto a supervisão como a avaliação do desempenho.”

Um dos coordenadores revela um desconhecimento total sobre a formação nesta área:

“Eu não sei se há alguma base teórica, que linha ou que orientações é que têm essas bases teóricas. (...) Se há uma formação em supervisão, é importante que as pessoas tenham consciência disso (...).” (C1)

B4. Método de seleção

No âmbito desta subcategoria, procurámos averiguar as opiniões dos entrevistados sobre o método de seleção dos supervisores, nomeadamente sobre o atual método de escolha, sobre os intervenientes preferenciais nesse processo e sobre os critérios que nele devem ser considerados.

A maioria dos entrevistados não concorda com o método de seleção, preferindo a eleição pelos pares, que considera mais democrática (P1, P2, P3, P4, C2, C3, C4). Como podemos observar, esta opinião é idêntica nos dois grupos (professores e coordenadores).

No entanto, nota-se que a rejeição não é feita com grande veemência, por dois motivos. Primeiro, porque se apontam muitos erros à forma como a eleição decorria no tempo em que a escolha era feita exclusivamente pelos pares (até 2008). Em segundo lugar porque, apesar dos defeitos apontados ao atual método, se considera que ainda assim este procedimento é preferível à nomeação dos coordenadores pelo diretor (método que vigorou entre 2008 e 2012).

O modo inadequado como decorria a eleição pelos pares, no tempo em que era esse o método em vigor, é ilustrado pelos seguintes depoimentos:

“Porque eu sou do tempo em que se dizia “quem quer ser, quem é que se oferece? Ou então porque dava jeito (hoje já não dá jeito, por causa da horas de redução). (...) Havia muitos motivos para se ser delegado de grupo ou coordenador menos aqueles que são válidos, do meu ponto de vista.” (P1)

“Há uma pessoa que é coordenadora mas se calhar por acaso. O que fazíamos geralmente era rodar (...) porque às vezes por eleição é um bocadinho como acontecia nos grupos, nós rodávamos, dizíamos assim - para não ser muito pesado a cada um.” (C1)

“E aqui há uns anos atrás era dentro do grupo e era escolhido pelo horário que a pessoa tinha, e não sei quê... o que dava mais jeito. Ainda me lembro desse tempo. Era o que dava mais jeito, era o encaixava, e quem queria ser e quem não queria, faltam ali umas horas e então podes ser...” (C3)

Mesmo atualmente, a eleição de um dos três nomes propostos pelo diretor ainda é feita com base em critérios inadequados, como demonstra C4:

“Por tudo aquilo que eu disse, muitas das vezes vai para lá... não é aquele que o grupo até mais gosta. Às vezes até é aquele que o grupo menos gosta. Porque funciona a amizade, eu digo que não quero ser e se eu me der muito bem com os meus colegas, se calhar consigo influenciar e dizer ‘não votes em mim’ e vai aquele que ninguém... que ao fim e ao cabo não fez esse jogo com os outros... não me parece a forma mais correta, mas é assim que está e é lamentável, para uma escola, que seja assim.”

A preferência pelo atual método relativamente ao anterior (nomeação pelo diretor) está patente nas seguintes respostas:

“Eu concordo com essa indicação (três nomes), porque dá uma ideia mais democrática do ato eleitoral.” (P3)

“Limita um bocadinho a escolha dentro do grupo... do grupo ou do departamento. Mas é melhor, mesmo assim, eu acho, que é melhor do que a pessoa ser nomeada. Porque ao grupo, ou ao departamento é apresentado aquele conjunto de pessoas. As pessoas ainda têm alguma liberdade de escolha dentro daquelas pessoas, não é? Se for nomeada, é uma pessoa que é imposta.” (C3)

Apesar da preferência quase geral por outro método (escolha feita exclusivamente pelos pares), alguns entrevistados mostram alguma compreensão pelo processo atual, porque reconhecem que o diretor tem o direito de escolher alguém da sua confiança. Assim, este método “meio democrático”, como o classifica C4, não é totalmente rejeitado:

“A escolha sendo do diretor é mais fácil é mais fácil a nível de orgânica de escola.” (P3)

“Se a gente confia nas hierarquias, não é, tem de confiar em alguém, o diretor se calhar é um elemento central, que conhece as pessoas e também tem que escolher alguém com quem ele tenha alguma confiança porque senão depois as coisas são difíceis.” (C1)

“Eu entendo que se eu estiver num cargo de direção, eu também vou querer para trabalharem mais diretamente comigo pessoas a quem eu reconheça à partida o tal perfil. Eu percebo que uma direção não queira escolher para determinada função um elemento que ela sabe... ou pelo menos não tem confiança que essa pessoa tenha o perfil ou a estrutura necessária para exercer esse cargo.” (C4)

P4 também acha o método aceitável, mas aponta como condição o bom conhecimento, por parte do diretor, da realidade da escola:

“Isso considerando que o diretor e a direção que sugeriu os três nomes é uma pessoa que está dentro da realidade escolar (...) Se não fosse assim, podia ser grave, porque temos uma pessoa que vai indicar três nomes e não tem se calhar a melhor sensibilidade.”

As regras impostas pela legislação são referidas por alguns professores (P3, C2, C3), considerando-se que limitam a escolha e poderão impedir a seleção de alguém com um

perfil mais adequado ao cargo (no entanto, nota-se alguma confusão na referência às regras em vigor, sendo referidas algumas que já não fazem parte da atual legislação). As dificuldades decorrentes da aplicação das regras são confirmadas pelo próprio diretor, que refere estar muito limitado na escolha, exemplificando com um aspeto mais prático, que muitos desconhecem: por causa das horas a atribuir para a coordenação, não pode escolher um professor que não tenha redução da componente letiva (as horas de coordenação não podem ser retiradas desta componente).

Quanto ao(s) critério(s) que deveria(m) presidir à escolha, de um modo geral é referido o perfil adequado, que vai ao encontro de tudo o que foi já sugerido na categoria anterior sobre este aspeto. P3 acrescenta a tudo o que já foi dito “as provas dadas na escola, o facto de ser uma pessoa que trabalha há muito tempo na escola e que conhece a escola onde está e os colegas com quem vai trabalhar”.

Para terminar este ponto, resta-nos mencionar a opinião de C4, que refere a contrapartida “seja ela financeira ou de outra ordem” que deveria existir para quem desempenhasse o cargo. Na sua opinião, o cargo de coordenador tornar-se-ia apelativo, ao contrário do que acontece na atualidade, em que “as pessoas acabam por ser empurradas para aquelas funções” e em que “toda a gente esfrega as mãos quando não vê o seu nome nos três que o órgão de gestão da escola indica para ser coordenador”. A existência de um qualquer tipo de compensação para a responsabilidade que é exigida iria certamente refletir-se numa mudança de postura perante o cargo:

“E se porventura aquilo que eu acabei de dizer de haver contrapartidas estivesse em vigor, se calhar andávamos nós nos grupos a lutar e a fazer campanha para sermos coordenadores. O que era completamente distinto, porque se quisesse ser coordenador teria que apresentar um projeto, ou os meus colegas teriam de reconhecer estatuto, personalidade, conhecimento para exercer esse cargo.”

C – Práticas de supervisão nos departamentos curriculares

Neste ponto apresentaremos as opiniões dos sujeitos entrevistados relativamente às práticas de supervisão na escola estudada. Mencionaremos as suas perceções quanto: ao funcionamento dos departamentos curriculares (C1); ao desempenho do(s) supervisor(es) (C2); à colaboração diretor/supervisores (C3); ao impacto da supervisão no desenvolvimento profissional (C4); ao impacto no desenvolvimento organizacional

(C5); ao trabalho colaborativo (C6); à reflexão sobre as práticas (C7); e à avaliação docente (C8).

C1. Funcionamento dos departamentos curriculares

Nesta subcategoria pretendíamos conhecer as percepções dos docentes sobre o modo como funcionam os departamentos curriculares na escola em estudo.

Analisadas as respostas, a conclusão que se retira é que quando os docentes referem apenas o funcionamento de cada grupo disciplinar, a percepção é relativamente positiva, considerando que funcionam “mais ou menos bem” ou “relativamente bem” e que há um bom trabalho de equipa. Esta percepção é comum a todos os grupos de entrevistados, embora depois se notem algumas incongruências nos discursos dos coordenadores, que apontam várias dificuldades no desempenho do cargo, mesmo quando falam da sua intervenção apenas ao nível do grupo.

Já quando se trata do funcionamento dos departamentos em geral, que englobam, como vimos anteriormente, vários grupos diferentes, a percepção é, pelo contrário, muito negativa, havendo mesmo quem a considere o funcionamento “desastroso” e “obsoleto” (P4). Esta diferença grupo/departamento é sintetizada deste modo por C1:

“Mas quando se trabalha com outros grupos (os departamentos são muito grandes, com 30 ou 40 pessoas), não é muito fácil. E aquilo que acontece no grupo, não acontece no departamento, é muito diferente.”

A principal razão apontada por todos para o mau funcionamento dos departamentos é o elevado número de membros de cada um deles, havendo mesmo um departamento com perto de 50 elementos (Departamento de Matemática e Ciências Experimentais). Os interesses, metodologias e formas de trabalhar completamente díspares entre grupos são as principais causas apontadas para a ineficácia do trabalho departamental.

Há também a consciência de que a razão fundamental para a criação dos “mega departamentos”, a colaboração num currículo horizontal, não se conseguiu concretizar (P1, D). O diretor apontou ainda um outro aspeto que, na sua opinião, não funcionou bem, tendo, por isso, de ser melhorado, nomeadamente com a constituição futura do agrupamento de escolas do concelho: “a articulação entre os vários níveis de ensino”.

C2. Desempenho dos supervisores

Pretendemos, neste ponto, explicar as diferentes opiniões sobre o desempenho dos supervisores. Em primeiro lugar referiremos os pareceres dos professores relativamente ao trabalho dos coordenadores e de seguida mencionaremos os testemunhos destes no que concerne às dificuldades por si sentidas no desempenho do cargo.

O desempenho dos coordenadores é considerado positivo pela maioria dos professores (P1, P2, P3). Apenas P4 o considera “mau”. É de salientar que enquanto os três primeiros docentes pertencem ao mesmo grupo dos seus coordenadores, o quarto (P4) pertence a um grupo diferente. Este facto vem corroborar o que foi dito na subcategoria anterior, ou seja, que o trabalho em pequenos grupos funciona bem (daí a perceção positiva que os docentes têm do trabalho realizado), enquanto se passa o contrário ao nível do departamento. Aliás, P4 reconhece a dificuldade que consiste em coordenar grupos tão grandes quando, apesar de classificar negativamente o trabalho do coordenador, acrescenta:

“Duvido, nas condições em que estive a trabalhar, que pudesse ter feito um trabalho melhor.”

Entre os docentes que consideram o desempenho globalmente positivo há os que apresentam, no entanto, alguns aspetos que no seu entender os coordenadores devem melhorar: P1 refere a ausência de uma liderança forte, e de capacidade de mobilização, que atribui às características pessoais da coordenadora; P3 alude à desigualdade de tratamento e de preocupação relativamente aos diferentes níveis de ensino e aos diversos cursos:

“A única coisa que senti em relação aos cursos profissionais foi não haver essa preocupação, talvez, do conhecimento do funcionamento desses cursos e aí senti um bocadinho essa falha, como se fosse uma área menor. E nesta escola também há a tendência para considerar o 3º ciclo também uma área menor. Como é uma escola secundária, valoriza-se muito mais os cursos de prosseguimentos de estudos, a nível do ensino secundário, do que os outros.”

O diretor aponta falhas sobretudo ao nível da articulação entre coordenadores e subcoordenadores.

Nos discursos dos coordenadores nota-se, como referimos anteriormente, uma grande discrepância entre as opiniões manifestadas sobre o funcionamento do departamento (considerado de um modo geral bom ou razoável) e as dificuldades sentidas na supervisão, que são muitas e variadas.

As principais dificuldades prendem-se com a falta de tempo para o exercício de uma efetiva supervisão, a todos os níveis. A sensação que perpassa nos vários depoimentos é que o pouco tempo disponível para a coordenação acaba por impedir a realização de um trabalho consistente e profundo, pelo que a supervisão exercida é caracterizada como muito superficial (e geralmente apenas ao nível dos grupos).

“As dificuldades são essencialmente as poucas coisas que nós acabamos por fazer (...) Mas para nós fazermos aquelas coisas que são básicas: as planificações, os critérios, as matrizes, essas coisas que é preciso organizar, as informações que é preciso transmitir, e se é preciso fazer uma supervisão, nem que seja muito ao de leve, isso é muito complicado quando coordenador tem muitas turmas, tem alunos e gerir isso tudo... não há tempo. (...) Tenho 20 horas letivas, mais de 100 alunos, não é fácil.” (C1)

“A supervisão fica sempre nesta ideia de que é muito um lado exterior que se conhece. Falta o outro lado.” (C2)

“A coordenação que eu tenho é a do departamento de (...), o que perfaz à volta de 50 docentes. E torna muito complicado supervisionar todas estas pessoas. Portanto, é impossível. Direi já que é impossível. (...) Portanto, a supervisão é mais focada dentro do meu grupo. (...) Se me perguntarem: ‘está muito correto?’... Eu deveria é ter uma supervisão maior, talvez, eu deveria ter uma supervisão maior nos outros grupos. Mas é-me humanamente impossível e pronto...” (C3)

Todos os coordenadores reconhecem, portanto, que para haver um trabalho efetivo de supervisão, a todos os níveis, o coordenador deveria exercer esta função em exclusividade, ou então lecionar apenas uma ou duas turmas. Só deste modo seria possível realizar um trabalho de qualidade.

O outro grande problema detetado é, de novo, a falta de reconhecimento da autoridade dos coordenadores de departamento por parte dos outros docentes. Quando detetam algum procedimento que não é o mais correto, os coordenadores revelam alguma hesitação quanto à forma de atuar, porque antecipam a falta de aceitação por parte dos outros aquando da sua intervenção (dificuldade sentida sobretudo por se estar entre pares):

“Como é que se altera a maneira de ser ou de estar de pessoas adultas... (...) e é sempre entre pares, é muito complicado.” (C2)

“ (...) é preciso ter cuidado porque nem toda a gente às vezes aceita. Ou mesmo... parece que aceita mas depois não faz. Vá lá, continua a atuar como estava. E há exemplos no meu grupo, pelo menos um exemplo em que vai acontecendo às vezes.” (C3)

“Não é fácil gerir, porque as pessoas não querem estar limitadas a dar o mesmo que os outros, querem... cada um dar aquilo que lhe apetece dar, não tem sido fácil.” (C4)

Acresce a este problema a ideia de que reina uma certa impunidade, não havendo forma de penalizar os incumpridores e de não haver o apoio da direção da escola, que deveria atuar nestes casos e não o faz.

“Mas há um momento em que se as coisas não se realizam, não são cumpridas, tem que haver uma chamada de atenção, tem que haver rigor, tem que haver disciplina. E parece-me, parece-me não, tenho a certeza, que muitas vezes esta escola, particularmente com os professores menos cumpridores, tem dificuldade em intervir.” (C4)

C3. Colaboração diretor/supervisores

Era nossa intenção, nesta subcategoria, indagar sobre a colaboração existente entre diretor e supervisores.

Neste ponto, verificam-se algumas divergências de opinião. Há coordenadores (C1, C3) que consideram que a colaboração existente é boa, no que são corroborados pelo diretor. Neste caso, é salientada a disponibilidade do diretor para ouvir o coordenador sempre que é necessário (uma característica que é realçada por todos os coordenadores), e ainda para aconselhar, para dar sugestões (C1):

“Eu posso ter uma dúvida, posso querer pedir um conselho, às vezes não sei muito bem o que é que hei de fazer, como é que é melhor... O diretor tem sempre.... Mostra-se sempre disponível e dá uma sugestão, isso sim, sempre.”

Não obstante esta convergência, há diferenças de pareceres quanto aos frutos desta disponibilidade demonstrada pelo diretor. Um dos coordenadores refere a existência de “líderes de opinião” cujas vozes são sempre seguidas pelo diretor, independentemente da opinião dos coordenadores:

“(...) no Pedagógico há um sem número de pessoas que estão lá há x tempo em relação às quais [o diretor] sabe bem o que elas pensam e que provavelmente algumas têm mais peso que outras nas resoluções e portanto aqueles chamados líderes de opinião para o bem e para o mal, onde estão, também, dão a entender ‘isto é que é certo’ e é visto [pelo diretor] como certo.” (C2)

Um outro coordenador também critica o facto de, perante situações problemáticas detetadas por si, não haver intervenção da direção da escola no sentido de as resolver, o que revela que a disponibilidade para ouvir não é depois concretizada em termos de ação. O mesmo docente transmite também a ideia de uma certa desautorização do coordenador:

“(…) eu fiz o ponto da situação em relação ao que corria menos bem, e depois não foi possível chegar ou atingir esses objetivos porque a escola não quis intervir no seu todo, ou inclusive algumas vezes pôr em causa aquilo que o coordenador estava a dizer. Portanto, isso é uma situação muito difícil, (…) porque não vejo intervenção nessas situações-problema.” (C4)

Esta desautorização é referida de forma explícita por P1. Esta docente, apesar de não ser coordenadora no momento da entrevista, é membro do Conselho Pedagógico e o seu trabalho caracteriza-se pela grande proximidade e colaboração com o diretor, pelo que conhece bem a relação entre este e os coordenadores. É esta a sua perceção sobre o assunto:

“Ele acha que o coordenador não chama a atenção aos colegas quando por exemplo fizeram isto mal ou aquilo. Os coordenadores acham que o diretor... que muitas vezes já fizeram isso e o diretor os desautoriza (...). Ele depois desautoriza as pessoas... porque ele quer sobretudo que as pessoas tenham autoridade quando é para fazer um papel que ele não quer fazer... mas depois deixa-as...pode deixá-las sozinhas em geral. O [diretor] (e já lhe disse) esvaziou a função do coordenador.”

C4. Impacto da supervisão no desenvolvimento profissional

Neste tópico serão analisados os excertos das entrevistas relativamente à perceção dos entrevistados sobre o impacto da supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes.

Registamos diferentes perceções entre o grupo formado pelos coordenadores e pelo diretor e o grupo dos docentes.

C3 e o diretor associam o desenvolvimento profissional sobretudo à passagem de um trabalho individualizado e solitário, que caracterizava o desempenho docente no passado, para o atual trabalho de equipa, cada vez mais reconhecido e adotado.

Todos os coordenadores, com a exceção de C1, cuja opinião se aproxima da do grupo dos professores, defendem que embora a supervisão possa eventualmente contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, isso não acontece tanto como gostariam ou como seria desejável.

C2 e C4 associam o desenvolvimento profissional à mudança das práticas e a razão que apresentam para que isso não aconteça como seria desejável é “a resistência à mudança” demonstrada pelos docentes.

“Ah, sim, isso sim, mas há muita resistência, mas o povo português... acho que é um bocado isso. Resiste muito à mudança. Resiste muito, e eu estou ... vejo assim, mas se calhar não estou a ver bem, é muito difícil fazer este movimento. É a resistência à mudança.” (C2)

C4 vai mais longe e fala mesmo dos que, para além de rejeitarem sistematicamente a mudança, se recusam a adotar procedimentos que são decididos em grupo, ou seja, continuam a agir isoladamente. Essa situação acontece, na sua opinião, porque não há consequências para os incumpridores, o que deixa o supervisor numa situação de fragilidade e de impotência, fazendo-o inclusivamente sentir-se desautorizado:

“Isto não tem cabimento, numa escola, num grupo disciplinar e num processo aberto e depois de muita discussão se faz uma votação e se concorda na sua maioria que o caminho é este e depois há um que diz: ‘Sim senhor, vocês ganharam mas eu vou continuar a fazer à minha maneira’, e essa chefia intermédia se dirige à direção da escola e diz – ‘isto está a acontecer este colega não está a cumprir com o que foi combinado com o grupo’ – e nada acontece, não há supervisão pedagógica que resista, não há nada que resista.”

No outro grupo (docentes) há um professor (P2) que responde perentoriamente que o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes está ligado à supervisão:

“Tem. Há um esforço contínuo e diário de tentar aferir procedimentos e de tentar afinar práticas. Há um trabalho diário a esse nível, há.”

Os restantes professores (P1, P3, P4, incluindo-se neste grupo também C1) reconhecem o elo existente entre o desenvolvimento profissional e a supervisão, mas apenas em teoria. Na prática, quando particularizam e cada um se refere ao seu departamento, esse desenvolvimento é atribuído essencialmente ao trabalho de equipa e não ao trabalho de supervisão:

“Não atribuo à supervisão, atribuo mais ao trabalho entre colegas, que contribui para esse desenvolvimento pessoal. Pela partilha, pelo trabalho conjunto, pelo trabalho em equipa.” (P3)

“Sim, sempre há alguma coisa que melhorou. Agora se é determinante... e se foi essa pessoa a determinante, não é.” (P4)

É interessante verificar que P2, o docente com menos experiência, é aquele que mais reconhece, na prática, o papel da supervisão no desenvolvimento dos docentes, como atrás referimos. Em contrapartida, o docente com mais tempo de serviço é aquele que menos o reconhece e desvaloriza mesmo a sua importância no trabalho de professores que, pela sua longa experiência, dele não necessitam:

“Não. Acho que não. A [coordenadora] não acrescentou nada ao que cada um de nós faz. Também, quando ela passou a ser coordenadora, já estávamos todos para cima dos 40, com imensa experiência.(...) por exemplo, ela avaliou-me e foi assistir às minhas aulas e nunca me deu um *feedback*. Portanto, aí há mesmo supervisão, não é? E nunca me deu.” (P1)

Ainda neste ponto, dois docentes (P4 e C4) fazem referência à formação. O primeiro para demonstrar que, até nesse aspeto, o coordenador também não costuma ter um papel determinante, ao contrário do que seria expectável; o segundo insurgindo-se contra a forma como a formação é planificada, demonstrando que tem ideias muito sólidas e firmes sobre o tema e referindo que gostaria de poder intervir mais nesta área tão importante.

C5. Impacto da supervisão no desenvolvimento organizacional

Neste ponto passamos a apresentar as opiniões dos entrevistados sobre o impacto da supervisão no desenvolvimento organizacional.

A primeira constatação que é feita é que há perceções muito díspares sobre aquilo que, em geral, no âmbito da supervisão, poderá contribuir para o desenvolvimento da escola enquanto organização. A dispersão é de tal ordem, que se torna difícil encontrar pontos comuns nos diferentes discursos, não se verificando qualquer homogeneidade entre grupos ou mesmo posições semelhantes entre indivíduos, independentemente dos grupos em que se inserem.

Assim, um dos coordenadores (C1) considera que a supervisão contribui para o desenvolvimento da escola porque promove a comunicação entre os docentes dos vários departamentos e o Conselho Pedagógico:

“Contribui para melhorar no sentido de ao veicular a informação e trazer de volta as opiniões das pessoas e porque as opiniões das pessoas também são ouvidas, isso é importante, não é?”

Outro coordenador associa esse desenvolvimento ao ensino da sua disciplina, a língua portuguesa, e ao seu impacto no desenvolvimento global dos alunos – no modo como os ajuda a “pensar e a ver a vida” e na aquisição de competências para resolução de problemas de outras disciplinas.

C3 considera que são determinantes “práticas equilibradas” que converjam para os resultados dos alunos, tendo em vista um maior sucesso. Na sua opinião é necessário trabalhar “dentro dos mesmos moldes: os mesmos testes, as mesmas fichas”.

C4, por sua vez, embora reconheça haver alguma preocupação nas práticas supervisivas em contribuir para o desenvolvimento da escola na sua globalidade, considera que aquilo que tem verdadeiramente impacto na escola são os *rankings*. Este coordenador faz uma apreciação muito negativa desse impacto:

“As pessoas não estão muito preocupadas se em termos pedagógicos o desenvolvimento global do aluno se lhes estamos a dar as ferramentas necessárias para irem depois para o ensino superior ou para a sua vida profissional ... estão mais preocupadas e se atingimos o *ranking* ou se estamos abaixo ou acima da média nacional neste ou naquele exame. E este aspeto pode lá estar mas devia ser com base nas questões pedagógicas e do rigor, da disciplina e do trabalho de equipa e tenho impressão que muitas das vezes há um trabalho de equipa mas só naquele sentido de que tudo o resto não interessa, o que interessa é atingir aquele objetivo e isso é mau.”

Os restantes docentes dividem-se entre os que consideram haver impacto da supervisão a nível de escola, mas sem o especificar (P2, P4); o que identifica esse impacto na dinamização das atividades fora da sala de aula, que envolvem toda a comunidade (P3); e o que identifica sobretudo os problemas que impedem a visão de conjunto: o facto de haver poucas pessoas com perfil para supervisor, a extensão dos departamentos, a falta de autonomia dos líderes intermédios (P1).

O diretor (D) é sem dúvida aquele que apresenta uma visão mais global sobre o assunto em questão. Entre outros aspetos, reconhece o papel essencial do trabalho colaborativo e reflexivo enquanto impulsionador da mudança e do desenvolvimento organizacional. Nota-se, no entanto, que a preocupação dominante (quando alude à reflexão) se prende com questões ligadas aos resultados escolares, quando se foca por exemplo, na “importância da realização de testes globais para refletir sobre o que está ou não está bem, ou a reflexão sobre os resultados obtidos em cada item [nos testes e nas provas de exame] para ver o que é necessário mudar”. Esta preocupação que domina o seu discurso vem ao encontro da crítica apresentada por C4, sobre o impacto excessivo dos rankings no trabalho realizado na escola.

Seguidamente, embora considerando globalmente positivo o trabalho da supervisão, o diretor identifica as limitações que impedem um maior contributo desta para o desenvolvimento da escola: a atual organização dos departamentos com várias

disciplinas e a falta de articulação entre os vários níveis de ensino, como já tinha referido anteriormente. Para resolver o primeiro problema, a reorganização dos departamentos já está prevista, bem como a criação da figura de subcoordenador de ciclo (dentro do mesmo departamento, quando este tiver um número excessivo de elementos). Quanto ao problema da articulação entre os vários níveis de ensino, pensa que irá ser resolvido com a constituição do agrupamento de escolas, que está prevista para breve.

C6. Trabalho colaborativo

Nesta subcategoria pretendíamos conhecer as perceções dos docentes sobre as práticas de trabalho colaborativo ao nível dos departamentos.

Apenas um coordenador (C1) se mostra satisfeito com o trabalho de equipa que é realizado no seu departamento. Realça o trabalho que é feito pelas equipas que lecionam os mesmos anos de escolaridade (o que considera ser uma prática da escola) no que respeita à elaboração das planificações, na partilha de materiais, etc. Considera que este tipo de organização facilita o trabalho do supervisor.

Os restantes coordenadores (C2, C3, C4) reconhecem que há trabalho colaborativo, mas não tanto como gostariam. Esta opinião é partilhada pelo diretor. As razões apontadas são díspares – a indisponibilidade de alguns docentes, a falta de tempo, a dificuldade de definir estratégias comuns quando a disciplina lecionada é encarada de diferentes formas por estes professores:

“Portanto, eu acho que há pessoas que imediatamente colaboram com algo que se diz, que permanecem até ao fim nessa colaboração, que são exigentes e que se preocupam, e há outras que não. E isso é muito difícil de mudar. E na minha opinião é o que mais perturba o trabalho do grupo. É sentir que há sempre pessoas que estão na linha de partida e há outras que ficam sempre, no espetáculo, no público e não sentem necessidade, nem estão para se melindrar.”
(C2)

“Há. Portanto, há aquelas pessoas que estão sempre dispostas, mesmo tendo pouco tempo, a colaborar...”(C3)

“(…) a formação que é feita por exemplo na maioria das faculdades de Lisboa e depois no Porto ou Coimbra são muito distintas e portanto os objetivos ou a forma de ver [a disciplina] não é a mesma. E isso cria problemas na definição das estratégias comuns, apesar de haver um

programa da disciplina, há depois muitas divergências em relação às estratégias a definir para a abordagem da disciplina.” (C4)

Relativamente à questão do tempo, o diretor considera que este é mal gerido, dado que as reuniões de trabalho são dedicadas sobretudo à divulgação de informações, quando deveria ser utilizado para a verdadeira reflexão. No entanto, apesar de considerar o trabalho colaborativo ainda insuficiente, reconhece que nada do que se passa atualmente é comparado ao passado, em que o trabalho de equipa era praticamente inexistente. Esta comparação com o passado também é feita por P1:

“Eu ainda me lembro que quando cheguei a [escola], não havia uma planificação, não havia uma... também não havia efetivos.... eram todos professores provisórios, que passavam e ... não havia nada de nada.” (...) Nada do que ocorre agora é comparável com o individualismo completo de há 15 anos.”

O restantes docentes, ao contrário dos coordenadores, afirmam sem hesitação haver bastante trabalho colaborativo. Neste grupo, são os mais novos (P2, P3) que o afirmam de uma forma mais taxativa. No entanto, P2 também alude à falta de tempo que, na sua opinião, é colmatada com a disponibilidade dos professores para cederem algum do seu tempo de trabalho individual:

“Porque o tempo útil para esse tipo de trabalho acaba por sair fora desse tempo semanal, porque se nós não formos, se nós não dispormos do nosso tempo de trabalho individual, nós não conseguimos fazer esse trabalho. Mas é feito.”

Ainda neste grupo, os professores com mais experiência de ensino apresentam-se mais críticos. P1, não menosprezando a importância do trabalho de equipa, vê aspetos negativos na forma como é feito:

“E agora, tudo tem o seu revés, é que o trabalho de equipa está neste momento a esvaziar a articulação vertical (...), nós não podemos olhar para o 10º, 11º, 12º de uma forma estanque, como se o 10º fosse uma coisa... e isso parece-me que o trabalho de equipa está... claro que também não há tempo para tudo!”

P4, por sua vez, critica a ausência de trabalho colaborativo ao nível do departamento, ao contrário do que se passa nos grupos disciplinares:

“Nos megadepartamentos não fizemos nada. Completamente obsoleto! Porquê? Porque estávamos com os colegas de educação física e aquilo.... os interesses, a forma de trabalhar, as metodologias são completamente díspares. (...) Agora, quando tínhamos só o grupo de (...), aí, as coisas funcionavam um bocadinho... bastante melhor.”

C7. Reflexão sobre as práticas

No âmbito desta subcategoria, procurámos averiguar as opiniões dos entrevistados sobre o tipo de reflexão existente nos departamentos e indagar sobre a existência de uma eventual reflexão sobre as novas teorias educacionais.

Em todas as respostas a reflexão aparece ligada ao trabalho diário, à partilha de ideias e de práticas, ao trabalho colaborativo. É um tipo de reflexão que na maior parte das vezes é feito informalmente, muitas vezes fora dos períodos das reuniões. No que concerne às reuniões formais, o tipo de reflexão que é mais referido é o que está relacionado com os resultados dos alunos (D, C2, C3, P2). Este aspeto já tinha sido referido na categoria A3.

De qualquer modo, é do consenso geral que a reflexão existe. No entanto, entre os professores mais experientes, sobretudo entre os coordenadores, a opinião é que ela não se faz tanto como gostariam. As razões apontadas são a falta de tempo (C3) e a grande dimensão dos grupos e departamentos (C1).

Alguns coordenadores valorizam a reflexão como agente de mudança e lamentam o facto de nem sempre isso acontecer:

“(...) a sensação que eu tenho é que imediatamente perante uma reflexão de grupo eu quase que sei o que é que cada elemento irá dizer e isso não deveria ser assim. Isso deveria mudar. Portanto, a tendência deveria ser para mudar. Mas as pessoas de facto estabelecem um padrão e ficam nesse padrão, digamos, aos olhos dos outros (C2).”

Essa resistência à mudança é atribuída por C4 às diferentes formas de encarar a disciplina e à formação de base dos docentes, que é distinta nas várias universidades do país.

Quanto à reflexão sobre as novas teorias educacionais, podemos concluir pela análise das entrevistas que ela é praticamente inexistente. Apenas C4 responde afirmativamente, embora considere que é precisamente essa reflexão que está na génese da discórdia no grupo:

“Há, e aí é que é difícil depois chegarmos a consensos. Porque é essa discussão que está na base de.... São esses princípios que estão na base da nossa discordância em muitas situações, e que torna por vezes muito difícil conciliar (...). É, é, mas é difícil chegar a consensos.”

P1 considera que este sempre foi um dos problemas da escola estudada: o “défice de reflexão sobre as questões pedagógicas”. O pouco que é discutido é, na sua opinião, aquilo se infere da leitura dos programas:

“Acho que o que nós aprendemos muito vem ... o que nós lemos com atenção são as indicações programáticas, que no fundo estão cheias de pedagogia também e tem havido algumas alterações no programa e vamos usando coisas novas e... essa reflexão assim, não muita reflexão teórica mas a reflexão sobre os materiais, sobre os exames, sobre como é que as coisas estão a correr, sim. É uma reflexão a um nível muito empírico.”

Também P3 refere a discussão sobre os novos programas, sobre as metas curriculares, mas não sobre novas teorias, sobre os grandes autores das Ciências da Educação.

Quando questionada sobre a razão do défice por si diagnosticado, P1 considera que este se deve à desconfiança, sobretudo dos docentes mais velhos, em relação à pedagogia. Alude também à ideia negativa que se instalou na sociedade sobre as novas teorias das Ciências da Educação, que foram associadas aos problemas do ensino e ganharam o epíteto de “eduquês”. Considera que os professores mais novos, pelo contrário, estão mais abertos às novas teorias.

É interessante verificar que esta ideia é contrariada pelos dados empíricos desta investigação. Todos os professores com mais experiência, independentemente do grupo em que estão inseridos, valorizam este tipo de reflexão. Uns lamentam a falta de tempo e o excesso de trabalho que impedem a sua concretização (C3, C2, P1, P4); outro, a falta de condições devido à extensão dos departamentos (C1). C2 compara mesmo o presente com o passado já muito distante, tempo em que não havia manuais sobre algumas matérias a lecionar e eram os docentes, dentro do grupo, que elaboravam os materiais, o que implicava muita reflexão:

“Aí é que eu digo que os grupos funcionavam (...) Nunca tínhamos trabalhado diretamente com alguns livros e então a tendência era para trabalhar... e trabalhávamos de uma maneira que chegávamos ao fim e dizíamos: ‘nós temos aqui material para fazer um livro’... é verdade!”

Curiosamente, apenas os professores com menos experiência desvalorizam a reflexão sobre as novas teorias, porque consideram que estão desajustadas da prática:

“O trabalho docente é muito prático, foge muito da teórica. Nós podemos pensar em determinadas metodologias que só funcionam na teórica e depois na prática não têm qualquer tipo de resultado (...) parece-me a mim que por vezes dá-se demasiada importância a determinadas teorias que já nós vimos no campo que elas não têm sucesso, ou que têm muitas

lacunas e portanto não se podem aplicar na íntegra, portanto, tem-se que fazer várias adaptações e ajustamentos.” (P2)

“Acho que é sobretudo porque temos muitas atividades na escola e depois ir à procura de novas teorias, quando nós já estamos cansados de teorias, e de teorias que não resultam e acaba por ser cada um a gerir a prática na sala de aula e a fazer a sua teoria.” (P3)

C8. Avaliação docente

Finalmente, neste último tópico apresentamos o balanço que é feito pelos entrevistados sobre o processo de avaliação do desempenho docente.

Em primeiro lugar, há que referir que a maioria dos entrevistados quis frisar a sua concordância relativamente à avaliação docente: “a avaliação é importante” (P4), “concordo com a avaliação” (D), “a avaliação tem de ser feita” (P2), “temos de prestar contas (P1, D)”. No entanto, um dos docentes tem uma perceção diferente do que pudemos constatar através da análise das entrevistas, e considera que, de um modo geral, os professores não querem ser avaliados:

“Eu acho que os professores não queriam ser avaliados e acho que não é verdade que queriam uma outra avaliação, nós queremos sempre outra coisa... não queriam ser avaliados... se calhar também tinham razão, porque a avaliação era má.” (P1)

Em contrapartida, há unanimidade nas respostas quanto os entrevistados rejeitam a forma como o processo de avaliação tem sido conduzido recentemente. Todos os entrevistados consideram que a avaliação que tem sido feita enferma de vários erros que devem corrigidos no futuro. Registam-se, no entanto, diferenças nas respostas dos entrevistados, que se prendem sobretudo com o facto de o processo ser analisado a partir de duas perspetivas distintas: a dos avaliadores (os coordenadores), e a dos avaliados.

Os problemas apontados pelos avaliadores dizem respeito sobretudo aos constrangimentos que sentiram por estarem a avaliar os seus pares, que começam por exprimir deste modo:

“É muito complicado.” (C2)

“Acho que é sempre desconfortável. E para mim foi muito desconfortável, porque eu não me achava no direito de avaliar um colega que é mais velho do que eu, que tem mais... não muitos mais anos de serviço, mas que tem mais qualquer coisa, ainda por cima de outra disciplina... é uma situação tão estranha, senti-me muito, muito, muito desconfortável.” (C1)

“É assim: é outro processo que não é fácil, nada, é um processo que não é nada fácil!” (C3)

Dos problemas que identificam sobressaem os que se relacionam com a observação de aulas. São várias as razões apontadas para a sua rejeição: ou porque o avaliador se coloca na pele do avaliado e imagina o que este sente, como é o caso de C3: “É sempre um constrangimento, não é? Termos uma pessoa assistir à aula.”; ou porque se rejeita liminarmente esse método de avaliação, porque ele não reflete verdadeiramente o trabalho do professor:

“O ir assistir a uma aula é uma fraude. O ir assistir a uma aula é uma fraude, porque eu digo com três meses de antecedência qual a aula a que eu quero que vá assistir, e escolho a turma que me interessa e naquele dia posso fazer uma aula com todos os *itens* que os manuais pedagógicos referem e no dia seguinte volto ao meu ritmo normal, seja ele positivo ou negativo, mas portanto o que contou para a avaliação foi aquela nota ali.” (C4)

“Porque uma coisa é uma aula assistida outra coisa são as aulas normais. No caso das pessoas que eu avaliei, não há problemas...sabemos nós que não há problemas... mas se houvesse, eles não eram resolvidos pelas aulas assistidas, de certeza. (...) no dia em que a aula é assistida não há problemas nenhuns.” (C1)

“(...) mas o professor não é só uma programação de uma aula, uma preparação...” (C2);

ou porque por vezes se tinha de observar aulas de colegas de outra área científica:

“Fui assistir a aulas de áreas diferentes. Aprendi alguma coisa, mas acho que não... que isto não faz sentido nenhum... não. (...) Eu não percebo nada daquilo que estou a avaliar. E não é possível, por exemplo, nem mesmo assistindo às aulas das pessoas, eu perceber se aquilo é adequado se não é... quer dizer, percebo, vá lá, a relação pedagógica, percebo se aquilo que está na planificação é aquilo que está no sumário e é o assunto que eu estou a ouvir, mas isso é perfeitamente artificial.” (C1);

ou porque não é fácil criar o distanciamento necessário entre avaliador e avaliado:

“É assim... Não conhecendo, a pessoa está mais distanciada. Há um maior distanciamento e portanto... dá-me a ideia (não foi o caso) mas dá-me a ideia de que se as coisas não correrem muito bem, a pessoa não fica com um problema tão grande como se for um colega que nos está próximo. Mas é sempre ingrato. É muito ingrato.” (C2)

“Correu bem, mas lá vamos nós voltar a dizer que ela correu bem numa perspetiva de não criar problemas ao colega, no princípio do corporativismo.” (C4)

Curiosamente, os dois docentes que declararam ter sido observados nas suas aulas não apresentam as mesmas críticas que os coordenadores, pelo contrário, veem nessa observação alguns aspetos positivos. Pertencem ambos ao grupo dos docentes mais experientes (convém, no entanto, realçar que estes professores foram observados nas

suas aulas por escolha própria, para atingir as menções mais elevadas, e não por imposição). São estas as suas percepções sobre as aulas observadas:

“Eu quando fui avaliada... eu também assisti a aulas e também avalei. (...) e também fui avaliada, a minha coordenadora assistiu às aulas e eu estava lá, com vontade de saber o que é que tinha corrido bem e mal, sem presunções(...) eu acho que a avaliação permitiria também ver isso, entrar na sala de aula... e melhorar e não sei quê...”(P1)

“Gostei, por um lado até entusiasmei a preparar e a fazer aquela planificação toda, e mais formal...” (P4)

Depois deste parêntesis para referir as opiniões dos professores que foram observados, voltamos às percepções dos coordenadores. Outros problemas apontados por estes foram a falta de reconhecimento por alguns docentes da competência do avaliador (C4), a forma como este foi selecionado (C4), a falta de objetividade dos avaliados, que, segundo C2, “avaliam-se por cima”.

Os docentes que não são coordenadores e, portanto, se apresentam na perspetiva de avaliados, criticam a falta de justiça do processo avaliativo, sobretudo a existência de quotas que condicionam a atribuição de determinadas menções (P1, P2, P4). Neste aspeto são corroborados por C2, que também menciona as quotas como um fator prejudicial e originador de arbitrariedades. P2 resume o que todos sentem em relação às quotas: “eu acho que é estar a adulterar valores e resultados”.

Outras críticas que são feitas pelos professores que fazem parte deste grupo de entrevistados prendem-se com alguns aspetos mais burocráticos, que tornaram o processo penoso e confuso:

“Eu não concordo com os parâmetros em que a avaliação dos docentes está a ser feita.” (P2)

“(...) nós perdemos imenso tempo na elaboração de um relatório que tem muitas questões teóricas, parece-me que não tem qualquer... então a elaboração de um relatório da atividade docente... para mim não faz qualquer sentido.” (P2)

“Aquilo era tanta papelada e tanta confusão... gerou tanta confusão...” (P1)

“Nos últimos anos tem sido muito confuso e não me parece que seja muito claro, (...) acho que nos sentimos um bocadinho perdidos no meio deste processo.” (P3)

Resumindo, embora todos reconheçam a importância da avaliação, a forma como ela tem sido feita é unanimemente rejeitada, ainda que as razões apontadas não sejam sempre as mesmas. Constata-se igualmente que o processo avaliativo dos últimos anos deixou marcas na relação entre docentes, criando-se um clima quase insustentável:

“Concordo com a avaliação mas não com esta. A avaliação veio colocar professores contra professores, professores contra coordenadores, contra a direção.” (D)

“Eu acho que a Maria de Lurdes [Rodrigues, ministra da educação] achou que uma escola iria funcionar com umas hierarquias malucas e mais ou menos todos contra todos. Que eram os titulares, e os outros, e depois toda a gente a avaliar toda a gente numa hierarquia.” (P1)

Esta última docente (P1) considera que a avaliação foi feita de forma tão errada e as marcas deixadas tão profundas, que será difícil recuperar os anos perdidos e reabilitar a avaliação aos olhos dos docentes. Resume o seu sentir e provavelmente o de outros professores deste modo:

“(…) provavelmente foi a pior coisa que aconteceu nas escolas de há 30 anos para cá, e provavelmente desde muito antes, mas desde que eu estou cá... Agora, não sei, acho que a avaliação morreu!” (P1)

Finalizamos este ponto com as sugestões dos docentes para que haja uma melhor avaliação no futuro.

Dois professores (P1, P4), bem como o diretor (D), realçam o caráter formativo que a avaliação deveria assumir, ao contrário do que tem sucedido, em que a avaliação docente tem sido associada unicamente à progressão na carreira.

C4, por seu lado, vê a reflexão e a *investigação-ação* como saída para se implementar um processo de avaliação mais justo, equilibrado e proveitoso:

“Este trabalho de equipa que eu referi, os temas para discutir... há problemas numa determinada área, portanto o que é que podemos fazer para melhorar a este nível... e depois, com base no contributo de cada um, no empenho de cada um, na resolução desses problemas, era muito mais correta uma avaliação, era muito mais positiva, aprendíamos todos muito mais.”

5.2 A análise dos dados documentais

Com a finalidade de complementar as informações recolhidas nas entrevistas, procedemos a uma breve análise documental. Esta análise foi delineada de modo a responder aos seguintes objetivos: iii) conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes; iv) identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

Os documentos internos escolhidos foram o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, porque consideramos serem os documentos estruturantes e agregadores de princípios e de valores que orientam e mobilizam os diferentes atores escolares.

O outro documento selecionado, o Relatório de Avaliação Externa, permite-nos obter uma visão da escola e do seu funcionamento através do olhar de uma entidade mais distanciada, e, por isso, talvez, mais objetiva e neutra. É importante referir que este relatório foi elaborado em 2012, sendo anterior ao Regulamento Interno, produzido no mesmo ano. O Projeto Educativo é um documento mais antigo, tendo sido elaborado em 2010.

Considerando o objetivo – conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes –, verificamos que no Projeto Educativo há várias referências à valorização profissional (entendemos, pela leitura que fizemos do projeto, que as duas expressões assumem, neste contexto, o mesmo significado).

No quadro principal, em que são propostos a missão, os valores e os vetores estratégicos do projeto, surge, como vetor estratégico, “Promover a valorização profissional de todos os agentes educativos”, o que nos sugere que, para a escola, este aspeto assume grande relevância. Contudo, embora se acrescente que essa valorização não deve ser feita apenas através da formação contínua mas também através da criação das “condições necessárias para desenvolvimento do conceito de escola como local privilegiado de realização social e profissional”, o que se verifica, de facto, é que conceito de valorização profissional surge exclusivamente associado à formação de professores, particularmente às ações de formação frequentadas. São identificados, na escola, vários problemas relacionados com a formação: o facto de a realização de formação servir apenas como mecanismo de obtenção de créditos para progressão na carreira, sem que haja uma escolha criteriosa e bem fundamentada por parte dos docentes; a pressão do Ministério da Educação sobre as temáticas que devem ser privilegiadas; o pouco impacto da formação na prática dos docentes, etc.

Outros problemas detetados relacionam-se com o objetivo – identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional. Assim, identificam-se dois problemas: em primeiro lugar, o raro impacto da formação para a escola enquanto organização e, em segundo,

“o primado da oferta de formação feita a partir do centro de formação sobre a procura de formação feita a partir da escola e dos professores”.

Para colmatar estas lacunas, apresenta-se como meta ou objetivo (entre outros), a promoção da prática reflexiva nos vários departamentos curriculares, privilegiando-se “a troca de experiências a partir de situações letivas concretas”. Esta citação indicia a grande importância que é dada, nesta escola, à reflexão *na ação e sobre a ação*. Constatamos, portanto, que por um lado a prática reflexiva é valorizada pela escola, mas por outro reconhece-se que aquela, se existe, ainda é insuficiente.

Como estratégias a adotar encontramos o levantamento, nos grupos disciplinares, das verdadeiras lacunas de formação no âmbito científico e pedagógico e a realização de encontros e seminários na escola, fomentando a participação dos docentes independentemente da existência ou não de certificação creditada. Indiciando que a falta de tempo para a prática reflexiva é um problema real, prevê-se ainda a atribuição de horas da componente letiva de estabelecimento para que os docentes possam desenvolver “o trabalho de equipa, a troca de experiências e a reflexão conjunta”.

Face ao exposto, concluímos que há neste documento uma manifesta preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes, com o seu impacto no desenvolvimento da escola enquanto organização e com a importância da prática reflexiva. Contudo, já não é tão evidente o papel que a supervisão poderá ter neste processo. Aliás, o termo *supervisão* está ausente do documento. Há apenas referência aos departamentos curriculares, sem qualquer alusão ao papel dos coordenadores/supervisores na implementação das estratégias propostas.

Quanto ao Regulamento Interno, constatamos que dedica um capítulo às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Salienta-se que no ponto onde se faz a definição destas estruturas há referência à colaboração com o Conselho Pedagógico e com o diretor, ao acompanhamento das atividades escolares, à promoção do trabalho colaborativo e à avaliação do desempenho docente. Neste, como noutros pontos, segue-se o que está consignado na lei (no caso em apreço há a transcrição, *ipsis verbis*, do artigo 42º do decreto-lei no 75/2008).

Salientamos as alusões sucessivas à reflexão, quer no que diz respeito às práticas educativas e ao seu contexto, quer aos resultados escolares, quer ainda para elaboração

de “estudos ou pareceres sobre programas, métodos, organização curricular e avaliação” (art.39º). Podemos concluir, portanto, que neste documento a reflexão valorizada.

Ao contrário do que se passa no Projeto Educativo, está explícito, neste documento, o papel fundamental da supervisão na emergência de uma escola reflexiva: aos coordenadores compete promover a troca de experiências e a cooperação entre docentes e incentivar o trabalho de equipa. Devem também fomentar a investigação, a reflexão e o estudo, visando a melhoria das práticas educativas.

Embora em todas estas atividades possamos considerar que está implícito o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, esta expressão só é utilizada em dois momentos. Em primeiro lugar, quando é referida a avaliação docente, apresentando-se como um dos seus objetivos. É dado relevo, neste caso, ao “acompanhamento e supervisão da prática pedagógica” (art. 141º). Aparece também como objetivo da autoavaliação, concretizada através da reflexão e da elaboração obrigatória de um relatório. Em segundo lugar, a expressão é utilizada na menção a um dos deveres dos docentes: “Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” (art.189º).

Quanto ao desenvolvimento da escola enquanto organização, ainda que possamos inferir que está subjacente à ideologia expressa no documento, de facto esse desenvolvimento não é referido de uma forma explícita.

Para finalizar este ponto, resta-nos mencionar o Relatório de Avaliação Externa. Neste documento, o termo *supervisão* só é usado uma única vez, na secção em que são apresentadas as áreas em que a escola deve melhorar. Neste âmbito, sugere-se a prática da “supervisão da atividade letiva em sala de aula com o objetivo de se consolidar o desenvolvimento profissional dos docentes”. A inexistência de uma observação regular da prática letiva é uma das falhas apontadas à escola. Critica-se o facto de esta prática existir apenas em situação de avaliação do desempenho ou em casos particulares, em que há manifestas dificuldades de relacionamento pedagógico por parte de alguns docentes. Esta crítica é acentuada porque a mesma falha já tinha sido detetada na anterior avaliação externa.

Para além da referência supracitada, o desenvolvimento profissional também é mencionado como sendo alvo de atenção por parte da escola, mas essa menção diz respeito apenas à formação contínua. Salienta-se a elaboração de um plano de formação e a criação de uma estrutura de coordenação pedagógica dedicada à organização da formação. É referida ainda a realização de formações internas “de aperfeiçoamento profissional entre pares” no âmbito das tecnologias de informação e comunicação para suprir as necessidades mais imediatas.

O relatório enaltece a aposta da escola no trabalho colaborativo, louvando-se a decisão de se contemplar, nos horários dos docentes, tempos comuns e a atribuição de uma hora da componente não letiva de estabelecimento para esse fim. É reconhecida a existência de trabalho colaborativo entre docentes que lecionam as mesmas disciplinas, designadamente ao nível da elaboração das planificações, na conceção de materiais pedagógicos e outros relativos à avaliação das aprendizagens. Estabelece-se uma ligação direta entre este trabalho colaborativo e a avaliação dos alunos e a preocupação com as provas de avaliação externa, quando se considera que “a própria adesão aos testes intermédios do Gabinete de Avaliação Educacional, na generalidade das disciplinas, tem tido impacto crescente na harmonização de práticas e metodologias”. Esta relação entre o trabalho colaborativo e os resultados escolares, nomeadamente os resultados da avaliação externa, é evidenciada quando os relatores propõem, nas “áreas de melhoria”, a generalização/consolidação de práticas de trabalho colaborativo nas disciplinas cujos resultados se situam aquém do valor esperado.

Ainda no âmbito do trabalho colaborativo é apontada como lacuna a inexistência de ações consistentes de articulação vertical no âmbito da gestão do currículo.

O desenvolvimento organizacional é mencionado quando se faz referência à liderança de topo, que, segundo o relatório, “reconhece o contributo de cada um para a melhoria organizacional”. Há alusão ainda à relação de bom entendimento e de diálogo entre a direção e os restantes profissionais, o que se reflete no bom clima de trabalho existente na escola, bem como à capacidade daquela de estabelecer compromissos e delegar competências num contexto de gestão de proximidade. Incompreensivelmente, não há, em todo o documento, qualquer alusão às estruturas de gestão intermédia que nos interessam no âmbito do nosso estudo, nomeadamente a coordenação de departamento.

Neste capítulo que agora termina, apresentámos os dados relativos ao inquérito por entrevista e aos documentos internos e externos da escola estudada. Seguidamente, no próximo capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos, à luz dos objetivos de investigação e do quadro teórico explanado nos primeiros capítulos.

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos responder aos objetivos a que nos propusemos na introdução deste trabalho, fazendo a articulação entre os resultados obtidos e os pressupostos teóricos anteriormente apresentados.

6.1. Conhecer as concepções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola secundária

Os dados obtidos no nosso estudo põem em relevo, de um modo geral, ao nível dos discursos, as representações positivas dos docentes relativamente ao conceito de supervisão.

Independentemente dos grupos do estudo a que pertencem, os docentes apresentam representações que se afastam, de um modo geral, das conotações negativas de poder, controlo e sujeição que dominavam a literatura aquando das primeiras referências ao termo *supervisão*. Aproximam-se, portanto, das concepções que emergem dos estudos recentes, que enfatizam as ideias de orientação, partilha, acompanhamento e prognosticam a reorientação do conceito para uma perspetiva formativa e colaborativa (Alarcão & Tavares, 2003; Trindade, 2007). Vão ao encontro também do que propugna o discurso legislativo, que, como referimos anteriormente, também realça os mesmos aspetos.

Contudo, apesar desta aparente convergência, podemos inferir, a partir de certas respostas, que algumas ideias negativas ainda persistem. De facto, um dos professores assinala apenas, na atividade supervisiva, funções limitadoras e avaliativas do trabalho docente (é de realçar que se trata de um docente do grupo dos que lecionam há menos anos).

No mesmo sentido, podemos constatar a existência de um desfasamento entre os discursos dos docentes supervisionados e a realidade observada pelos coordenadores. Estes, baseando-se na sua experiência enquanto supervisores, consideram que os outros

docentes associam determinados atos supervisivos a ideias negativas de fiscalização e de dirigismo, recusando qualquer intervenção que consideram como uma ingerência no seu trabalho. Provavelmente será esta a razão pela qual a monitorização das práticas, que é realçada e preconizada, quer na literatura científica (Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000), quer na legislação, não seja referida por nenhum docente do primeiro grupo e, pelo contrário, seja destacada por todos os coordenadores e pelo diretor.

No que concerne à reflexão sobre as práticas no âmbito da supervisão, é do consenso quase geral que ela é de extrema importância (de novo, apenas a docente pertencente ao grupo com menor experiência profissional, referida anteriormente, a considera excessiva). A reflexão, tanto individual, como partilhada, é percebida como estando na base da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Mais uma vez estas opiniões acompanham a literatura recente sobre o assunto. Nesta linha, remetemos para o estudo de Oliveira Formosinho (2002), que enfatiza o melhoramento da prática e o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem.

Verificamos, no entanto, que a grande área de reflexão é a dos resultados escolares, sendo referida quase em exclusividade por grande parte dos entrevistados. Aliás, constata-se que não só neste, mas também noutros pontos das entrevistas, a preocupação com os resultados está presente nos discursos (especialmente do diretor), o que é, talvez, fruto de pressões externas, nomeadamente dos *rankings* (esta convicção é também expressa por um dos entrevistados). Essa pressão é perceptível, como referimos anteriormente, também no relatório de avaliação externa. Seja para elogiar o que já é feito, seja para identificar o que ainda é necessário melhorar, o trabalho colaborativo é associado exclusivamente à melhoria resultados dos obtidos, designadamente na avaliação externa.

Apenas dois coordenadores fazem referência, de forma implícita, à reflexão *na* e *sobre* a ação, o que denota, ainda que de forma inconsciente, a escolha de um modelo de supervisão baseado numa abordagem reflexiva, de natureza construtivista (Dewey, Schön, Zeichner, in Alarcão, 2001).

A importância atribuída à reflexão pelos professores entrevistados é consubstanciada nos outros documentos que analisámos, nomeadamente no Projeto Educativo da escola estudada e no Regulamento Interno. No primeiro documento, como verificámos anteriormente, a prática reflexiva é valorizada. A escassez de tempo para a sua

concretização, problema identificado também por diversos autores (Alarcão & Roldão, 2008; Prates, Aranha e Loureiro, 2010), é reconhecida como sendo um dos problemas da escola, o que se tenta colmatar com a inclusão de horas específicas para este fim no horário dos docentes. No Regulamento Interno realça-se o papel dos coordenadores na emergência de uma escola reflexiva, o que se coaduna igualmente com as referências encontradas na literatura especializada (Quintas, 2012; Alarcão & Tavares, 2013). O modo como os departamentos curriculares funcionam é, pois, relevante para que essa emergência se concretize. Numa primeira abordagem, após a análise das entrevistas, podemos concluir que existe uma elevada concordância relativamente ao funcionamento dos grupos disciplinares, considerado globalmente positivo. O grande fator que contribui para esta avaliação positiva é o bom trabalho de equipa aí existente.

Em sentido inverso, deparamo-nos com a crítica aos departamentos curriculares, cujo funcionamento é avaliado como sendo muito negativo. A criação dos “megadepartamentos”, como são conhecidos, é alvo de críticas, porquanto o número elevado dos elementos que os compõem e a divergência de interesses e de metodologias entre os membros dos diversos grupos disciplinares impedem, na opinião dos entrevistados, a realização de um trabalho consistente e coerente. Há ainda a perceção de que também falhou a tentativa de construção de um currículo horizontal e de articulação entre os vários níveis de ensino (esta ideia é corroborada no Relatório de Avaliação Externa). Os dados que recolhemos apontam, ainda, para a existência de uma *cultura de balcanização* (Hargreaves, 1998), quando verificamos que, apesar da existência oficial dos “megadepartamentos”, na realidade foram criados subgrupos (grupos disciplinares) que trabalham de uma forma mais ou menos isolada. Por outro lado, os dados apoiam também as reflexões de Hargreaves (*Idem*) e de Sanches (2000) sobre a *colegialidade artificial*, de que falámos no capítulo III: quando as relações de colaboração são impostas e não espontâneas e voluntárias, traduzem-se em meros procedimentos burocráticos, sem resultados relevantes.

Para as nossas apreciações convocamos ainda Formosinho e Machado (2009), que sustentam que a junção de vários grupos disciplinares a nível mesossistémico dificultou o trabalho das direções mas veio reforçar o papel dos líderes intermédios. Apesar deste reforço, verificamos que o trabalho destes líderes foi dificultado, porquanto vários docentes entrevistados (professores e coordenadores) consideram este trabalho quase inexecutável. Esta ideia é reforçada quando pedimos a opinião dos docentes sobre o

desempenho dos coordenadores: quando aqueles pertencem ao mesmo grupo do seu coordenador, o seu trabalho é considerado bom; apenas o professor que trabalha com um coordenador de um grupo disciplinar diferente o considera mau, embora reconheça que tal facto não se deve a características pessoais do coordenador, mas sim às condições difíceis que este tem de enfrentar.

Para terminar esta resenha sobre as práticas de supervisão, referimos a colaboração entre os órgãos de gestão, nomeadamente entre diretor e coordenadores. Verificamos, pelos discursos dos entrevistados, haver uma boa relação a este nível, resultante da disponibilidade da direção para ouvir e para aconselhar os coordenadores. Esta prática indicia, à primeira vista, estarmos perante um *clima de trabalho aberto* (Brunet, 1995), em que o processo de tomada de decisão é participado, facilitador do trabalho de supervisão por parte dos coordenadores. No entanto, há críticas por parte destes, que por vezes não se sentem apoiados nas decisões difíceis que têm de tomar. Ocasionalmente são detetados alguns problemas de incumprimento ou irregularidades no trabalho dos docentes supervisionados, situações que requerem intervenção. Estas situações são raras mas acontecem e só a direção pode atuar no sentido de penalizar os incumpridores. Não o fazendo, a direção deixa que se instaure um clima de impunidade e os coordenadores sentem-se desautorizados.

6.2. Aprender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, podemos inferir que há diferentes formas de percecionar as funções supervisivas. Os professores veem o supervisor como alguém que tem como principal função representá-los num órgão colegial, o Conselho Pedagógico, atuando principalmente como um veículo de transmissão das opiniões do grupo ou do departamento. O trabalho mais burocrático, de supervisão das planificações, por exemplo, também é referido.

A profundidade das funções inerentes ao cargo de supervisão que é realçada na literatura científica não está interiorizada pelos docentes. A sua responsabilidade na dinamização de comunidades aprendentes (Alarcão, 2000); o seu papel no

desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e na dinamização da sua formação (Alarcão & Tavares, 2003); a sua intervenção a nível institucional, através da conceção e implementação de projetos (Sá-Chaves, 2000), etc., ainda não foram assimilados. Verifica-se, assim, a desconformidade entre as conceções de supervisão que os docentes apresentam, e que foram referidas no ponto anterior, e o modo estes encaram o trabalho do supervisor. Algumas das dimensões sugeridas pelos docentes, como as de orientação e de aconselhamento, por exemplo, são esquecidas quando falam das funções do supervisor, realçando apenas a dimensão burocrática do cargo.

A visão redutora do cargo de supervisor que os docentes apresentam é patenteada igualmente quando discorrem sobre o perfil que consideram mais adequado para o seu desempenho. Também neste ponto a ênfase é colocada essencialmente num aspeto: em características pessoais do supervisor que facilitem o bom relacionamento com os colegas. Embora esta dimensão, o relacionamento interpessoal, seja importantíssima e recorrentemente sublinhada pelos investigadores (Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000; Alarcão & Tavares, 2003), são quase totalmente esquecidas as outras competências fundamentais para as funções, que anteriormente enumerámos.

Esta visão limitada e burocrática do cargo explica eventualmente o modo como a escolha dos coordenadores foi feita ao longo de décadas. Estes eram eleitos pelos pares, mas a escolha nem sempre obedecia a critérios que visavam a seleção da pessoa mais bem preparada para a complexidade das funções. Os docentes revelam, nas entrevistas, como o processo se desenrolava: a escolha era feita com base na amizade, na boa vontade demonstrada por algum docente quando mais ninguém estava disposto a aceitar o cargo e ainda em critérios como a rotatividade e o completamento de horário. Aliás, as questões relacionadas com o horário ainda hoje condicionam a escolha, como nos revelou o diretor. No entanto, embora os docentes reconheçam que os critérios não eram os adequados, a eleição pelos pares continua ainda a ser preferida pela maioria.

É interessante analisar ainda outras diferenças que percecionamos nos discursos dos professores quando inicialmente divagam sobre a supervisão, a nível concetual, e posteriormente sobre a prática supervisiva em concreto, sobre o trabalho que é feito ou deve ser feito. Quando se fala da supervisão em geral, emergem dos discursos dos docentes ideias de liderança e de regulação. Estes conceitos (bem como o de monitorização das práticas) são quase totalmente omitidos quando se fala das funções

supervisivas (e também do perfil do supervisor). A monitorização é referida por um professor, mas não é vista como uma prática que deve ser sistemática, mas sim como estratégia para ajudar ou regular o trabalho de algum docente com problemas.

É naquele ponto que se encontra a grande divergência entre o grupo dos docentes e o dos coordenadores. Estes atribuem grande importância às funções supracitadas e salientam a dificuldade que sentem ao tentar desempenhá-las. Esta dificuldade deve-se essencialmente a dois fatores. Em primeiro lugar, à resistência que pressentem por parte dos colegas, que rejeitam qualquer interferência no seu trabalho. Por outro lado, havendo essa cultura de rejeição, os coordenadores, para evitar possíveis conflitos, evitam intervir no sentido de mudar algumas práticas. Lembramos que a resistência à monitorização e à regulação das práticas não é referida apenas nestes pontos, é recorrentemente repetida ao longo das entrevistas. É, pois, consensual entre os coordenadores, que a supervisão dos seus pares, geralmente professores com grande experiência, revela-se muito difícil. Esta realidade vai ao encontro das conclusões do estudo realizado por Alarcão e Roldão (2008), referido no capítulo I da presente investigação. Recordamos que esse estudo revela existir uma cultura de resistência à mudança entre os professores de carreira, que mantêm práticas inalteráveis e legitimadas pela sua pretensa douta experiência.

Para além desta constatação, verifica-se que os coordenadores têm, de facto, uma visão mais abrangente que os outros docentes das funções inerentes ao cargo de supervisor. A promoção de uma cultura de trabalho assente na prática colaborativa e reflexiva, por exemplo, é um dos aspetos salientados pelos coordenadores (e pelo diretor). Outro aspeto referido por estes entrevistados é a supervisão regular das práticas a todos os níveis (cumprimento de programas, de critérios de avaliação, implementação das estratégias decididas em grupo, ou a nível de escola, etc.). Ainda assim, os coordenadores não referem algumas das funções que identificamos na literatura: promover a atualização no âmbito das áreas da didática, reflexão e da experimentação (Vieira, 1993); intervir e promover a participação na conceção e implementação de projetos inovadores (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2003); dinamizar a formação (Alarcão & Tavares, 2003), etc.

Neste ponto abrimos um parêntesis para referir a avaliação docente. Embora todos os professores concordem com a avaliação, de um modo geral não a identificam como uma

das funções dos supervisores. Trata-se de um tema sensível, porque o processo avaliativo dos últimos anos enformou vários erros que deixaram marcas indeléveis. Os docentes criticam a falta de justiça do processo avaliativo, a existência de quotas, a burocracia excessiva, etc. Estas críticas são transversais a todos os grupos de entrevistados. O grupo dos coordenadores realça ainda, em particular, os constrangimentos sentidos na observação de aulas: o facto de se tratar de uma avaliação entre pares impossibilita, na sua perspetiva, o aconselhável distanciamento entre avaliador e avaliado, para além de terem de se confrontar, por vezes, com o não reconhecimento da sua competência ou legitimidade enquanto avaliadores.

Nota-se também, pelos discursos, que ainda hoje o processo de escolha para o cargo de coordenador não é considerado o mais adequado e que por vezes os docentes são quase “forçados” a aceitá-lo. A suscetibilidade inerente à supervisão do trabalho de pares e a ausência de contrapartidas para uma tão elevada responsabilidade tornam o cargo pouco apelativo. Independentemente destes fatores, o atual método de escolha não é totalmente aceite pelos docentes – quase todos consideram que a eleição exclusiva pelos pares é um método mais democrático.

As representações dos docentes sobre as funções supervisivas são confirmadas depois pelas suas opiniões sobre o modo como elas são efetivamente desempenhadas na escola. Tendo uma visão muito redutora do cargo de supervisor, os docentes limitam-se a analisar o desempenho dos coordenadores pelo lado mais burocrático do cargo e consideram-no, de um modo geral, positivo.

Pelo contrário, os coordenadores mais uma vez se mostram insatisfeitos, enumeram as dificuldades sentidas, causadas pelos fatores anteriormente referidos, destacando, de novo, a resistência já amplamente mencionada. Identificam ainda outros constrangimentos, como a falta de tempo disponível para a supervisão e a lecionação do mesmo número de turmas que os restantes professores, sem qualquer tipo de redução, que impedem a realização de um trabalho mais profundo e de qualidade. Há a convicção de que só a redução do número de turmas ou a dedicação exclusiva possibilitaria uma efetiva supervisão do trabalho docente.

Concluindo, podemos dizer que, quer no decorrer entrevistas, quer depois, na sua análise aprofundada, foi perceptível a sensação de impotência que perpassou os discursos dos coordenadores. Neste ponto relembramos a opinião de Diogo (2004), que

considerava que, na sua atuação, os líderes intermédios enfatizavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de apresentarem novos projetos e abrirem novos caminhos para a escola. Verificamos que é isto que continua a acontecer atualmente, pelo menos nesta escola. Percebe-se, pelos discursos, que da parte dos coordenadores há a tentativa de irem mais além, mas as condições humanas e operacionais não o permitem.

As limitações existentes ao exercício da supervisão, que percecionamos nos discursos dos coordenadores, e que são corroboradas pelas representações dos docentes sobre as competências daqueles enquanto supervisores, induzem-nos ao questionamento sobre o tipo de supervisão que é efetivamente exercido. A conclusão a que chegamos é que é a dimensão burocrática que se salienta, impedindo que se destaquem, no trabalho dos supervisores, as competências que, para Alarcão (2002), são necessárias numa *escola reflexiva*: competências interpretativas, de análise e de avaliação, de dinamização da formação e relacionais. Na opinião da autora, “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” (Alarcão, 2002: 234), mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, em função de dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos docentes.

6.3. Conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes

Para enquadrarmos os dados recolhidos, partimos, neste ponto, das definições de desenvolvimento profissional apresentadas por Formosinho (2009) e por Moreira e Ferreira (2001). Quer o primeiro autor, quer os segundos, encaram este desenvolvimento como um processo contínuo e de longo prazo de melhoramento das práticas docentes. Formosinho (2009) destaca a preocupação de, nesse processo, se promoverem mudanças educativas, enquanto Moreira e Ferreira (2001) relacionam esse desenvolvimento com a prática reflexiva, o trabalho colaborativo e a autoformação.

As representações dos docentes sobre o desenvolvimento profissional aproximam-se, em alguns aspetos, do que é preconizado pelos autores supracitados. É sobretudo a valorização trabalho colaborativo que é mais realçada, sendo transversal aos diversos grupos de entrevistados. A comparação entre o isolamento profissional do passado e a

colaboração existente na atualidade é acentuada por um coordenador e pelo diretor, que consideram que foi esta mudança que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos docentes. Dois outros coordenadores, por sua vez, associam-no à mudança das práticas, o que vai, de igual modo, ao encontro das opiniões dos autores referenciados. Há ainda quem também refira a importância da formação para o desenvolvimento profissional. Podemos concluir, pois, que em termos conceituais, os docentes apresentam uma visão clara sobre o tema abordado, aproximando-se muito do que é preconizado pela literatura.

Essa aproximação já não é tão nítida no que concerne à percepção sobre o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes. Ao contrário do que sugerem diversos autores (Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001; Fullan, 2003; Diogo, 2004), os docentes entrevistados desvalorizam o papel dos supervisores no seu próprio desenvolvimento profissional e no dos seus colegas. O grupo dos docentes sem cargo pressente a mudança e o melhoramento das práticas, que percebem como desenvolvimento, mas quase sempre rejeitam a ideia de que essa mudança seja consequência do bom trabalho supervisivo do respetivo coordenador. Essa rejeição é tanto mais elevada quanto mais elevada é a experiência profissional do docente entrevistado. Enquanto o docente com menos experiência de ensino afirma com alguma convicção que, no seu grupo disciplinar, esse elo entre a supervisão e o desenvolvimento existe, os restantes declinam essa ligação (especialmente o docente mais experiente). Esta atitude está de acordo com as conclusões a que chegámos nos pontos anteriores e relaciona-se, a nosso ver, com a visão restrita e burocrática do cargo de supervisor que os docentes apresentam e com a resistência à intervenção daquele no seu trabalho diário.

Também é negativa a percepção dos coordenadores sobre o impacto da sua ação no desenvolvimento dos docentes. No entanto, a sua perspectiva é diferente da dos docentes supervisionados. Embora também associem o desenvolvimento profissional à mudança das práticas, como já foi referido, consideram que isso não acontece como gostariam e como seria desejável. Na sua opinião, este facto ocorre, não porque não haja um esforço da sua parte, mas porque os docentes rejeitam sistematicamente a mudança. A dificuldade em alterar práticas desde há muito enraizadas; a resistência sentida em relação à intervenção direta do coordenador e a inexistência de mecanismos de atuação em situações de incumprimento são alguns dos aspetos referidos e que se traduzem

numa sensação de impotência que é perceptível nos discursos dos coordenadores. Mesmo o diretor, embora em teoria reconheça o papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos docentes, na prática atribui o mérito à transformação ocorrida nas últimas décadas – a passagem da cultura de individualismo do passado para a prática colaborativa existente na atualidade (não mencionando a intervenção concreta dos supervisores neste processo evolutivo).

A inexistência deste elo de ligação desenvolvimento profissional/supervisão também é perceptível nos documentos analisados. No Projeto Educativo, o desenvolvimento profissional aparece diretamente ligado à formação, mas pressupõe-se que se trata da formação normalmente adquirida fora do contexto escolar, ministrada nos centros de formação. O papel dos supervisores na formação docente não é mencionado (aliás, como já foi referido, o termo *supervisão* encontra-se ausente de todo o documento). No Regulamento Interno, o desenvolvimento profissional surge apenas associado à avaliação docente e à autoformação. Estas lacunas aparecem implícitas no documento de avaliação externa. Embora também neste documento a referência à supervisão seja quase nula, sugere-se a sua intervenção ao nível da monitorização da prática letiva, considerada essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em conclusão, verificamos que na prática não se percebe o que a literatura analisada sugere: o papel fundamental da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Quer os professores supervisionados, quer a direção, quer a própria escola através dos seus documentos reguladores, não valorizam suficientemente o papel dos supervisores no processo de desenvolvimento e de mudança das práticas dos docentes. Por outro lado, os supervisores, embora conscientes da importância do seu papel nesse processo, reconhecem que a sua intervenção a esse nível fica muito aquém do que seria desejável. Apesar de lamentarem a situação, manifestam-se impotentes para a alterarem.

6.4. Identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional

Até ao momento analisámos as práticas supervisivas nas suas variadas vertentes, indagando sobre os aspetos positivos e negativos das mesmas. Deste modo,

respondemos aos três primeiros objetivos da presente dissertação. Resta-nos agora cumprir, neste último ponto, aquele que é o nosso objetivo principal, que remete para o título desta dissertação: identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva.

Debruçando-nos, em primeiro lugar, sobre a reflexão sobre as práticas na escola em estudo, apercebemo-nos desde logo que, de acordo com a perceção dos entrevistados, essa reflexão existe. Partindo desta constatação, várias questões se levantam sobre o tipo de reflexão que, de facto, é feita, e sobre o nível de profundidade atingido.

Questionamo-nos primeiramente sobre três aspetos, interligados, que remetem para o pensamento de autores anteriormente referenciados e para o conceito de professor reflexivo: poderemos considerar que os professores atuais são profissionais reflexivos cujo conhecimento profissional é baseado na interação entre ação, pensamento e reflexão (Schön, 1983)?; o processo de formação destes profissionais desenvolve-se através da identificação de problemas e da consequente procura de soluções para os mesmos (Alarcão e Tavares 2003)?; de que modo se relacionam, nesses processos de reflexão, a práxis e a teoria (Zeichner, 1993)?

Embora não possamos responder taxativamente a estas questões, a primeira conclusão que podemos retirar das respostas dos entrevistados é que a reflexão que é feita diariamente é não apenas individual, *na ação e sobre a ação*, como também partilhada, colaborativa.

A primeira, individual, pressupõe a valorização do questionamento quotidiano sobre as práticas de ensino, numa perspetiva de melhoramento contínuo, assumido como um compromisso pessoal. É um processo autoformativo, que implica, através da análise do erro e da sua correção, o repensar da própria prática e o crescimento pessoal e profissional. Este tipo de reflexão está implícito nos discursos.

A segunda, de interação com os colegas, também existe, embora seja feita, na maior parte das vezes, informalmente. A discussão decorre quase sempre de problemas momentâneos ocorridos na sala de aula, que são discutidos, comparados com casos semelhantes e comentados de uma forma espontânea, muitas vezes nos intervalos das aulas. Porém, o recurso, em ambiente mais formal, a estratégias promotoras de reflexão, como a análise de casos, a observação de aulas ou a *investigação-ação* (Amaral,

Moreira & Ribeiro, 1996) é praticamente inexistente. A única referência à reflexão estruturada e planeada é a que diz respeito aos resultados dos alunos, como já referimos anteriormente, ou à planificação conjunta do trabalho por anos de escolaridade. No primeiro caso, a reflexão é feita a nível do departamento ou do grupo disciplinar, tem carácter obrigatório e é realizada depois da avaliação final de cada período letivo. No segundo caso trata-se de grupos de professores que lecionam o mesmo ano de escolaridade e que planificam a médio e longo prazo os conteúdos a lecionar, constroem testes em conjunto, etc. É eventualmente nestes pequenos grupos que podem surgir, espontaneamente, o questionamento e a reflexão sobre situações-problema ocorridas em contexto de sala de aula.

Atendendo ao tipo de reflexão individual e colaborativa existente e baseando-nos em Van Manen (*in. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996*), podemos considerar que se trata de uma reflexão que se reduz ao nível técnico – reflexão sobre o ensino do professor na sala de aula (sobre e na ação). Não há indícios de que a reflexão existente atinja outros níveis, sugeridos pelo autor: *nível prático* – partindo da avaliação sobre a própria prática, o professor teoriza sobre a natureza da disciplina que leciona, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo e sobre a educação em geral; *nível crítico e emancipatório* – reflexão sobre aspetos éticos, sociais e políticos ligados à profissão, inclusivamente sobre possíveis forças (institucionais ou sociais) que podem limitar ou condicionar a sua ação.

Tentando perceber por que razão esses níveis de reflexão ainda não foram atingidos e considerando que para teorizar sobre os processos de aprendizagem e sobre a educação em geral é imprescindível que os docentes se mantenham atualizados, procurámos averiguar se essa atualização existe. Procurámos indagar sobre a existência ou não de debate sobre as teorias que servem de referencial ao trabalho do professor e, mais concretamente, sobre uma eventual reflexão sobre as mais recentes teorias educacionais. A conclusão a que chegámos é que, de facto, não há debate sobre os referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica e também a atualização é praticamente inexistente, não havendo lugar à reflexão sobre as teorias educativas ao nível dos departamentos curriculares. Um dos docentes (P1) refere que o único contacto com essas teorias se dá através das indicações programáticas, especialmente quando há alterações nos programas, o que só acontece ocasionalmente.

Foram muito díspares as razões apontadas pelos entrevistados para este déficit de discussão sobre as ciências da educação: a falta de tempo; a grande dimensão dos grupos e departamentos; a resistência à mudança; a desconfiança dos docentes mais experientes em relação à pedagogia, por oposição aos mais novos, mais abertos a novas teorias; a desconfiança que se instalou na sociedade sobre as Ciências da Educação, muitas vezes associadas ao facilitismo e falta de rigor que supostamente caracterizam a escola atual.

Ainda sobre este aspeto – discussão teórica no âmbito das Ciências da Educação – dois dados singulares emergiram das entrevistas. Em primeiro lugar, depreende-se que são os coordenadores que mais valorizam este tipo de reflexão (teórica) como agente de mudança. No entanto, de um modo geral não a promovem, referindo constrangimentos como a falta de tempo, a grande dimensão dos grupos ou departamentos e a resistência à inovação e à mudança.

Um dos coordenadores, aquele com uma carreira mais extensa, recorda o tempo em que a inexistência de manuais escolares obrigava à elaboração de material didático, o que pressupunha muita pesquisa, reflexão e trabalho de equipa. Independentemente da importância que atribui ao manual escolar, como facilitador e orientador do trabalho docente, este coordenador refere o lado negativo da sua utilização, aquele que pode conduzir à rotinização do trabalho docente. O manual pode, neste caso, deixar de ser um recurso complementar e passar a ser um instrumento limitador do trabalho docente, já que inibe o trabalho de pesquisa e de reflexão, transformando o professor em mero seguidor das suas orientações. A opinião desta docente aproxima-se da de Pacheco (2001), que considera que “a prática da existência de manuais, na sua qualidade de mediadores, representa o surgimento de vários aspetos negativos, de entre os quais a rotinização das práticas letivas e a uniformização curricular (...). Assim os professores podem ser dispensados de uma programação e planificação exaustiva” (p.79).

Esta referência à rotinização do trabalho docente remete-nos para o outro dado emergente das entrevistas que é, a nosso ver, uma conclusão inesperada: ao contrário do que se poderia supor e do que era também a perceção de uma das entrevistadas, não se pode estabelecer uma correlação direta entre a juventude e uma maior abertura à inovação, ao estudo e aplicação de métodos sugeridos pelas correntes educacionais. Não foram os professores mais experientes a desvalorizar a reflexão sobre as teorias, mas

sim os mais novos. São estes os que creem que as novas metodologias não funcionam na prática e que se dizem “cansados de teorias”. Os mais velhos, pelo contrário, mostraram uma maior abertura e reconheceram a sua importância para a atualização e/ou renovação dos conhecimentos teóricos e da prática pedagógica do professor.

Chegados a este ponto podemos concluir, portanto, que nesta escola existe trabalho colaborativo e reflexão sobre as práticas, embora esta discussão se mantenha ainda a um nível muito técnico. Falta ainda dar o passo no sentido de se atingir um nível reflexivo mais prático, mais concatenado com a teoria e, quiçá, mais crítico e emancipatório. Embora reconheçam, em teoria, o papel da supervisão nesse processo, os supervisores entrevistados admitem a dificuldade da sua real concretização, identificam constrangimentos, mas não apresentam conclusões.

Se, como constatámos anteriormente, não é possível associar o desenvolvimento da prática reflexiva (que é notório, na comparação entre o passado e o presente) ao papel da supervisão, mais difícil é identificar o contributo desta para o desenvolvimento organizacional. Como já referimos, apenas o diretor apresenta uma visão globalizante e sistémica daquilo que contribui e daquilo que é necessário fazer, em termos supervivos, para que esse desenvolvimento ocorra. É de realçar a valorização que faz do trabalho colaborativo e reflexivo, fatores que considera os verdadeiros impulsionadores da mudança. Os restantes docentes apresentam respostas muito díspares, que oscilam entre: os que reconhecem o impacto da supervisão no desenvolvimento organizacional, mas não conseguem concretizar a que nível esse impacto é visível; os que atribuem esse impacto ao ensino da sua disciplina; os que o associam às práticas convergentes, tendo em vista o sucesso dos alunos; os que o atribuem à dinamização de atividades extracurriculares, etc. Outros identificam os problemas que se colocam à supervisão (e ao seu papel no desenvolvimento organizacional): falta de autonomia dos líderes intermédios; extensão dos departamentos; falta de pessoas com perfil para o cargo de supervisor; influência excessiva dos *rankings*.

Quanto aos documentos analisados, verifica-se que, enquanto no Projeto Educativo e no Relatório de Avaliação Externa não se associa a supervisão à emergência de uma escola reflexiva e ao desenvolvimento organizacional, no Regulamento Interno essa associação

está bem explícita. O papel fundamental da supervisão na promoção do trabalho de equipa, da reflexão e da investigação é realçado neste documento.

Neste capítulo apresentámos a discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos que nortearam a investigação e do quadro teórico explanado nos primeiros capítulos.

Para finalizar o nosso trabalho, apresentamos de seguida as conclusões finais da nossa investigação.

Conclusão

Chegados ao final do nosso trabalho, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos, expomos os constrangimentos que se colocaram à sua realização e apresentamos algumas pistas para futuras investigações.

Impõe-se tecermos algumas considerações finais sobre o estudo que levámos a cabo, no qual nos propúnhamos investigar as práticas de supervisão numa escola secundária e o modo como estas contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a emergência de uma escola reflexiva e para o seu desenvolvimento enquanto organização.

Iniciámos o enquadramento teórico com uma breve referência à evolução histórica do conceito de supervisão, dando conta das mudanças ocorridas, quer na forma como o conceito foi sendo percecionado pelos profissionais da educação, quer na abrangência que o mesmo sofreu ao longo dos tempos. Evidenciámos, outrossim, o papel da supervisão na promoção de uma cultura colaborativa e a sua relação com a emergência dos conceitos de profissional reflexivo e de escola reflexiva.

Posteriormente, na análise da escola enquanto organização, destacámos o conceito de aprendizagem organizacional e a influência da supervisão a nível sistémico. Finalizámos com a referência a papel das lideranças intermédias na criação de comunidades reflexivas e na criação de uma cultura organizacional alicerçada na *investigação-ação*.

Seguidamente, apresentámos as nossas opções metodológicas. Justificámos a nossa opção pela metodologia qualitativa, seguindo o método de abordagem de *estudo de caso* e escolhendo a entrevista semiestruturada e a análise documental como instrumentos de recolha de dados, bem como a técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados recolhidos. O recurso à entrevista permitiu-nos recolher um vasto leque de opiniões e conhecer as perceções dos entrevistados sobre o tema em estudo. A análise de documentos estruturantes da escola estudada permitiu-nos complementar a informação obtida nas entrevistas.

Deste modo, pretendemos dar resposta aos objetivos que nortearam a investigação, nomeadamente: i) conhecer as conceções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola secundária; ii) apreender as perceções dos diferentes atores sobre as funções supervisivas e o modo como são desempenhadas; iii) conhecer o impacto das práticas de supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes; iv) identificar possíveis contributos da supervisão para a emergência de uma escola reflexiva e para o desenvolvimento organizacional.

O estudo realizado revelou que os docentes apresentam, na sua maioria, ao nível dos discursos, representações positivas relativamente ao conceito de supervisão. Estas representações, transversais a todos os grupos estudados, aproximam-se muito do que é preconizado pela literatura, nomeadamente na ênfase que é dada atualmente às vertentes formativa e colaborativa da supervisão. Porém, ao nível da prática, as perceções dos docentes supervisionados divergem das dos supervisores. Estes consideram que aqueles ainda revelam conceções negativas da atividade supervisiva, o que dificulta constantemente o seu trabalho. Aliás, esta divergência de perceções entre quem supervisiona e quem é supervisionado, ou seja, entre o que aqueles dizem observar na sua prática e o que estes teorizam nos seus discursos, é uma das grandes evidências retiradas das entrevistas. Assim, concluímos que é notória:

a) a divergência nas perceções sobre as funções supervisivas – os docentes supervisionados apresentam uma visão limitada do cargo de supervisor, referindo apenas as funções que não impliquem uma interferência direta no seu trabalho. Ideias de liderança, regulação e monitorização da prática pedagógica, que emergem dos discursos quando se teoriza sobre a supervisão em geral, são quase completamente omitidas quando se particulariza e se faz referência às funções concretas do supervisor. No sentido oposto, os supervisores referem-nas, atribuem-lhes grande importância, mas destacam a grande resistência à regulação e à monitorização das práticas por parte dos professores supervisionados. Realce-se que, independentemente da referência a esta vertente mais reguladora, os supervisores apresentam uma visão mais abrangente das funções inerentes ao cargo, sendo os únicos a mencionar, por exemplo, o seu papel na promoção do trabalho colaborativo e da prática reflexiva. Esquecem, no entanto, funções tão importantes como a promoção da atualização científica e pedagógica, a participação na conceção e implementação de projetos, a dinamização da formação, etc.

b) a divergência nas percepções sobre as práticas de supervisão – os docentes supervisionados avaliam-nas positivamente, mas apenas porque apresentam representações burocráticas do cargo de supervisão. Pelo contrário, os coordenadores revelam insatisfação e desapontamento quando avaliam a sua prática, porque sentem não ter atingido os objetivos a que se propunham. Tal facto é atribuído à resistência encontrada quando tentam ter um papel mais interventivo e mais profundo no trabalho docente.

c) a divergência nas percepções sobre o papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes – os docentes supervisionados desvalorizam o impacto da ação supervisiva no seu desenvolvimento profissional. Os coordenadores, por sua vez, consideram ter um papel importante nesse processo de desenvolvimento, reconhecendo embora que a sua intervenção poderia ser mais relevante, o que não acontece, na sua opinião, devido à resistência à mudança por parte dos docentes. Salientam a dificuldade de intervir no sentido da alteração de práticas há muito enraizadas e que os docentes preferem manter.

Destes três pontos podemos inferir que há um problema de liderança, consequência da dificuldade sentida pelos coordenadores em supervisionarem os pares, que apresentam representações divergentes relativamente ao modo como a supervisão deve ser exercida. Esta é bem aceite e avaliada positivamente, desde que não interfira diretamente no trabalho individual dos docentes. Esta conclusão remete-nos para o estudo de Alarcão e Rodão (2008), em que as autoras, por oposição à formação inicial, em que a supervisão é valorizada, caracterizam a experiência da formação contínua como “organizativo-relacional, praticista sem sustentação teórica, remetida à ação individual sem interferências, logo dispensadora de processos supervisivos (aliás mal aceites por um professor ‘já’ assumido como autónomo”(p.73).

Relativamente à possível emergência de uma escola reflexiva, que dá título ao presente estudo, os dados que recolhemos permitem-nos concluir que a reflexão é valorizada por todos os grupos de entrevistados, que a consideram essencial para o desenvolvimento dos docentes. A reflexão existe na escola estudada, e é realizada tanto a nível individual como colaborativo. No entanto, dos resultados da investigação podemos inferir dois aspetos: que os entrevistados minorizam o papel da supervisão enquanto impulsionadora da prática reflexiva; que a reflexão existente se restringe,

essencialmente, aos resultados escolares. A pressão externa exercida pela divulgação dos *rankings* nacionais faz com que esta seja a grande área de reflexão.

De facto, a divulgação dos rankings, que se baseiam nos resultados obtidos nos exames nacionais, tem influência na reputação das escolas, cuja qualidade passou a ser medida pelo sucesso alcançado nestas provas. A exposição e a responsabilização pública pelas médias atingidas resultaram numa pressão acrescida sobre as escolas e sobre os professores. Na escola estudada, a pressão exercida traduz-se numa preocupação constante com os resultados, que são analisados e justificados periódica e obrigatoriamente, o que deixa pouco espaço para a reflexão sobre outros temas igualmente importantes. Esta circunstância é avaliada muito negativamente por um dos coordenadores. A grande importância atribuída à reflexão sobre os resultados é perceptível, quer ao nível dos discursos, quer dos documentos analisados.

Dos resultados obtidos no estudo podemos inferir ainda que existe alguma reflexão que é feita sobretudo em pequenos grupos de docentes que planificam as atividades de acordo com os anos de escolaridade que lecionam em comum. É, no entanto, uma reflexão muito limitada à experiência diária com as turmas. Há um grande défice de reflexão com sustentação teórica e não há oportunidade para a criação de espaços de desenvolvimento da *investigação-ação*. Fatores extrínsecos aos docentes, como a falta de tempo e a grande dimensão dos grupos e dos departamentos foram assinalados pelos professores para explicar essa lacuna. Contudo, há também fatores intrínsecos que poderão impedir o desenvolvimento da investigação em novas áreas: a desconfiança em relação às Ciências da Educação (manifestada, paradoxalmente, pelos professores mais jovens) e a resistência à inovação e à mudança, consequência da rotinização de práticas que se cristalizaram desde há muito tempo. Os dados que recolhemos apoiam a argumentação de Sá-Chaves e Amaral (2000). Estas autoras, embora sustentem que a supervisão tem um papel fundamental na criação de uma comunidade reflexiva, que possibilita a inovação necessária à escola atual, reconhecem que é difícil mudar a escola no sentido da apropriação do paradigma reflexivo, crítico e crítico-constructivista que se vive atualmente nas Ciências da Educação. Essa dificuldade é percecionada pelos docentes e evidenciada nas conclusões deste estudo. A reflexão individual e partilhada existe, ainda que de forma pouco sistematizada, e é reconhecida por todos, inclusivamente por uma entidade externa à escola. No entanto, ainda não é evidente a criação de uma cultura de escola em que a supervisão promova, visivelmente, uma

verdadeira *investigação-ação*, como preconizam as autoras supracitadas. A investigação sobre as questões gerais da educação e a relação dialógica entre a teoria e a prática, como sustentáculo da atuação docente, ainda não estão disseminadas. Embora reconheçam o seu papel na criação desta cultura de escola, os supervisores ainda não foram capazes de a implementar.

Finalmente, a investigação revelou a existência de uma grande dispersão conceptual nas conceções dos docentes em relação ao conceito de desenvolvimento organizacional. A dispersão estende-se aos fatores que, no entender dos entrevistados, mais contribuem para esse desenvolvimento. Alguns docentes valorizam o papel da supervisão na mudança e melhoramento da escola mas não enunciam a que níveis a sua ação é materializada. No que diz respeito aos documentos analisados, verificamos que apenas o Regulamento Interno faz a associação entre a supervisão e o desenvolvimento organizacional, salientando, nomeadamente, o seu papel na promoção do trabalho de equipa, da reflexão e da investigação.

Concluindo, o estudo aponta para a emergência de uma escola reflexiva, embora ainda seja longo o caminho a percorrer para a sua plena implementação. O papel da supervisão no desenvolvimento de uma escola mais reflexiva é menosprezado pelos docentes e valorizado pelos coordenadores e pela direção da escola. Os primeiros atribuem esse desenvolvimento essencialmente ao trabalho de equipa.

A valorização do trabalho colaborativo, quer pelos docentes (coordenadores e supervisionados) quer pela direção da escola, é um dado muito positivo. Regista-se uma grande diferença relativamente ao passado, em que o trabalho era muito mais individualizado. Contudo, há ainda vários fatores que dificultam a colegialidade, como os horários sobrecarregados com um elevado número de turmas, o excesso de trabalho burocrático, o formalismo das reuniões dos departamentos curriculares, etc. Também a criação de “megadepartamentos” é apontada como um fator negativo, e estes configuram, na prática desta escola, uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998; Sanches, 2000) já que, em vez de unir, provocam a pulverização do trabalho colaborativo, que na verdade é realizado em pequenos grupos.

Apesar destes obstáculos organizacionais, o facto de a escola reconhecer a necessidade de flexibilização do tempo para o trabalho colaborativo é um aspeto muito positivo a registar. Deste modo, será possível aumentar o tempo disponível para a reflexão.

Defendemos, no entanto, que é necessário promover o desenvolvimento da reflexão já existente, incentivar a *investigação-ação* e a criação de círculos de estudos, *team teaching*, etc. Defendemos que os supervisores têm um papel fundamental nesse processo.

Os coordenadores entrevistados revelaram espírito crítico e grande abertura à inovação e criatividade. No entanto, a resistência por parte dos docentes à monitorização e à regulação das práticas e a um papel mais interventivo dos coordenadores menoriza o seu papel enquanto líderes e impede a mudança e o desenvolvimento organizacional. Defendemos que é necessário combater as perceções negativas que ainda persistem relativamente à supervisão. Defendemos que, para alterar mentalidades, para que os supervisores sejam aceites, é urgente promover a formação em supervisão. A qualificação na área conferirá maior legitimidade a quem exerce o cargo de supervisor.

Defendemos ainda que é urgente tomar outras medidas que valorizem esta função, nomeadamente: a alteração do método de escolha; o incentivo ao desempenho do cargo, tornando-o mais apelativo; a possibilidade de candidatura a uma especialização funcional para o exercício exclusivo ou predominante das funções de supervisão pedagógica (especialização prevista no Estatuto da Carreira Docente, mas nunca implementada), com um horário que permita a realização de um trabalho de qualidade e de efetiva supervisão. Deste modo, a supervisão poderá ter, efetivamente, um papel relevante no desenvolvimento de uma escola reflexiva e no desenvolvimento organizacional.

A realização de uma investigação no âmbito de um curso de Mestrado impõe limites de ordem temporal, logística e metodológica.

Em primeiro lugar, as circunstâncias em que foi realizada, com limitações temporais decorrentes da nossa atividade profissional ao nível da docência, não permitiram aumentar a amplitude da análise.

Depois, a opção metodológica por um estudo de caso impede a generalização dos resultados, embora permita eventualmente que aqueles sejam aplicados em contextos similares.

Outra condicionante que impediu uma análise mais abrangente, ainda que circunscrita a uma única realidade organizacional, foi a impossibilidade de contrastar opiniões de professores de início da carreira, com as de docentes com uma vasta experiência. Embora se conseguisse alguma amplitude em termos de idade e de experiência dos entrevistados, os professores mais novos já tinham dez ou mais anos de serviço. O resultado do envelhecimento progressivo do corpo docente e da conjuntura económica que tem impedido a renovação dos quadros já é visível nesta escola, como na maioria das escolas secundárias. Mesmo os professores contratados já tinham uma experiência de ensino relativamente extensa.

Apesar das limitações, pensamos ter contribuído para uma maior compreensão, quer das representações dos docentes sobre as funções supervisivas, quer sobre o modo como percebem o papel da supervisão na emergência de uma escola reflexiva. No entanto, como todos os estudos, também este levanta algumas questões a que só novos estudos poderão dar resposta.

Assim, sugerimos, para futuras investigações:

- alargar o âmbito deste estudo a outras escolas;
- pesquisar sobre o que é necessário mudar na escola para que a supervisão possa ter um papel mais interventivo no trabalho docente e no desenvolvimento da *investigação-ação*;
- estudar as necessidades de formação ao nível da supervisão;
- estudar a influência da formação em supervisão no trabalho dos coordenadores de departamento;
- investigar, no futuro, os efeitos decorrentes das recentes alterações legislativas à formação contínua de professores (que privilegia a criação de bolsas de formadores internos nas escolas e a adoção de modalidades como os cursos, as oficinas e os círculos de estudos), e o seu contributo para a emergência de uma *escola reflexiva*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos: para a Avaliação de Desempenho dos Docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Asa
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias e Práticas de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In. M. Rangel (org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (pp.11-56). Campinas: SP: Papirus.
- 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* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a Edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedagogo.

- Albarello, L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Alves, M., Flores, M. & Machado, E. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In. I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias e Práticas de Supervisão* (pp.88-121). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benedito, N. (2008). *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Atores Organizacionais: Processos Coletivos de Interpretação das Orientações Centrais*. Braga: Universidade de Minho (Tese de Doutoramento). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7716> [Consultado a 12/1/2013].
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa Editores.
- Brunet, A. (1995). Clima de Trabalho e Eficácia Escolar. In. A. Nóvoa (coord.). *As organizações Escolares em Análise* (pp. 121-138). Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In. I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre: Artmed.
- Calle, D. & Silva, E. (2008). *Inovação no contexto da sociedade do conhecimento*. Revista Textos de la CiberSociedad. Disponível em <http://www.cibersociedad.net> [Consultado a 12/1/2013].
- Campos, C. (2004). *Método de Análise de Conteúdo*. Brasília: Revista Brasileira Enfermagem, 57(5), 611-614. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. [Consultado a 2/7/2013].
- Canário, R. (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas Realidades e Novos Olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 27-36.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Cerkaoui, M. (1987). *Sociologia da Educação*. Mem Martins: Europa-América.
- Chambel, M., & Curren, L. (1998). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (2005). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Londres: Sage.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J., Neto-Mendes, A. & Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 221-224.

- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação- Acção – Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho: Psicologia da educação e cultura, vol. XIII, nº2 pp.455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF [Consultado a 2/7/2013].
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Políticas de Gestão Local e Educação: Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Local de Educação* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fachin, O. (2001) *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva.
- Fernandes, M. (1997). Avaliação e Supervisão: Uma Relação a Repensar. Comunicação apresentada no *1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, J. N. P. N. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para Uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Desempenho, Mérito e Desenvolvimento – para uma Avaliação mais Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Sala à Escola* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na Era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, A. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gómez, A. (1992). O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Prático Reflexivo. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Grancho, J. (2009). Avaliação e Autonomia das Escolas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.). *A Avaliação de Desempenho de professores* (pp. 43-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds). *Understanding Teacher Development* (pp. 216-241). London: Cassel Villiers House.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill Portugal.

- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: EPU.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó. Disponível em [http://juan herrera.files.wordpress.com/2008/11/investigacion-accion.pdf](http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/11/investigacion-accion.pdf) [Consultado a 3/9/2013].
- Lee, R. (2003). *Métodos não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. & Goyette, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, E. (2001). Um Olhar Histórico sobre a Supervisão. In. M. Rangel (org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (pp. 69-80). Campinas, SP: Papirus.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In. L. Lima (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 15-58). Porto: Edições Asa.
- Lüdke, M. & André, M. (2007). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mestre, M. (2002). *Avaliação num Contexto de Supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, J. & Ferreira, M. (2011). O Webfólio como Contributo para o Desenvolvimento Profissional e como Dispositivo de Avaliação. In. M. Alves, M. Flores, E. Machado, (orgs.). *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 177-195). Santo Tirso: De Facto.
- Moreira, M. (2011). O Lugar da Observação na Avaliação Docente: o que vale o que observamos. In. M. Alves, M. Flores, E. Machado (orgs.). *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto.

- Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, 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* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002 a) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Revista Noesis* 38, 24-25.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Ponte, J. (1994). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática* (vol.3). Lisboa: Quadrante.
- Prates, M., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). *Liderança: Supervisão e Aprendizagem Partilhada na Escola Actual*. Eduser: revista da Educação, 2(1) 20-36. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>. [Consultado a 20/08/2013].
- Quintas, H. (2012). *O papel das estruturas intermédias e suas lideranças na qualidade das práticas de ensino*. Webin@r.DGE. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://webinar.dge.mec.pt/2012/01/26/estruturas-intermedias/>. [Consultado a 26/08/2013].
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, C. (2001). Tendências evolutivas das sociedades contemporâneas, in *Os Processos de Autonomia e Descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social: o Caso das Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Monte de Caparica: FCT/UNL (Tese de Doutoramento).
- Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <http://www.caap.min-edu.pt/pub.htm> [Consultado a 12/3/2013].
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas de Formação de Professores e de outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva. A Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidade, visões e Instrumentos para a Ação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santiago, R. (2000). A Escola Também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

- Schön, D. (1992). Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Senge, P. (2008). *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*. S.Paulo: Best Seller.
- Serapioni, M. (2000). *Métodos Qualitativos e Quantitativos na Pesquisa Social em Saúde: algumas estratégias para a integração*. Ciências da Saúde Colectiva, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 17/07/2013].
- Sergiovanni, T. (2004) *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, J. (2009). A Avaliação dos Professores e o desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas escolas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (coord.). *Os Avaliação de Desempenho de professores* (pp. 43-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: um conceito utópico? *Scielo. Revista Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol.12, nº2, pp. 283-290. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf> [Consultado a 12/3/2013].
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Torres, L. (1997) *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tracy, S. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores Disponível em <http://www.caap.min-edu.pt/pub.htm> [Cons. a 21/4/2013].
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 287/88 de 19 de agosto. Define as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória.

Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril. Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 95/97 de 23 de abril. Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respetiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de julho. Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e igualmente o regime de exercício de funções de coordenação dessas estruturas, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas.

Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril. Calendariza e aclara os princípios e critérios de orientação, as exceções, bem como alguns procedimentos de transição, tendo em vista a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 12 de julho. Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

