



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

José Ilídio Paiva Silva Ramos

Porto, outubro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

José Ilídio Paiva Silva Ramos

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, outubro de 2014

Agradecimentos

A todos quantos me ajudaram neste percurso, de um modo muito especial à Professora Doutora Ilídia Cabral que aceitou orientar esta dissertação, pelo seu apoio esclarecido, incentivo e disponibilidade que sempre revelou desde o primeiro momento.

Resumo

O presente estudo analisa a supervisão pedagógica enquanto processo de desenvolvimento profissional e organizacional dos professores. É um estudo desenvolvido num agrupamento de escolas, onde se procurou a perceção dos professores acerca desta relação. Deste modo, o objetivo central do estudo é perceber o entendimento dos professores acerca das práticas da supervisão pedagógica e dos respetivos impactos, quer na sua formação profissional, quer na cultura organizacional. Procura-se, assim, responder à questão: Qual a perceção dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica no âmbito do seu desenvolvimento profissional?

Recorrendo-se a uma metodologia mista, foi aplicado um questionário a um conjunto de professores de um Agrupamento de Escolas situado na transição do norte litoral para o interior norte, triangulando-se os dados obtidos com os dados recolhidos a partir de uma entrevista a três Coordenadores de Departamento Curricular e ao Diretor do Agrupamento. Foram inquiridos professores desde a Educação Pré-escolar ao 3.º ciclo, numa amostra que rondou os 60% do universo do Agrupamento.

Os dados recolhidos através do questionário evidenciam que os professores reconhecem a importância da supervisão no seu desenvolvimento profissional e na própria organização escola, considerando-a como um processo gerador de processos, nomeadamente do da sua formação profissional e da melhoria da aprendizagem dos alunos. Enquadram, assim, as funções da supervisão sobretudo no processo de avaliação de desempenho e na monitorização e coordenação curricular, reconhecendo ainda a importância da prática reflexiva e de cooperação. Todavia, tal entendimento contrasta, em parte, com os dados recolhidos através das entrevistas, que realçam as dificuldades práticas da cooperação e a perpetuação de uma cultura de escola baseada num certo individualismo e balcanização, evidenciando-se uma certa contradição entre a teoria e a prática, entre o que se deseja e o que se faz. Ou seja, se teoricamente os professores reconhecem as principais potencialidades da supervisão pedagógica, aqueles que a coordenam recordam que embora haja progressos e sinais positivos, a supervisão enquanto sustentáculo de uma prática pedagógica mais consciente, enquanto base de uma reflexão partilhada e alicerçada na e sobre a ação, enquanto base de uma ‘escola que aprende’, está ainda longe de ser uma realidade no quotidiano das escolas.

Palavras-Chave: Supervisão, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional, liderança, escola aprendente.

Abstract

The present study examines the pedagogical supervision as a process of professional and organizational development. This study was developed in a school grouping and sought to understand teachers' perception about this relationship. Thus, the main objective of the study is to understand teacher's perception about pedagogical supervision practices and about their impacts, both in their training and in the organizational culture. The study looks for an answer to the following question: what is the perception of teachers on pedagogical supervision practices within the framework of its professional development?

Using a mixed methodology, a questionnaire was applied to a set of teachers of a school grouping located in the North Coastal transition into the interior North, triangulating the data obtained with the data collected from an interview to the three Curricular Department coordinators and the Director of the school grouping. The respondents were teachers from pre-school education to the 3rd cycle of basic schooling. The sample was about 60% of the universe of the teachers.

The data collected through the questionnaire shows that teachers recognize the importance of supervision in professional and organizational development, considering it as a process that generates processes, namely the process of their training and of improving students' learning. The functions of supervision are framed especially in the performance evaluation process and in the monitoring and curriculum coordination, recognizing the importance of reflective practice and cooperation. However, such understanding contrasts, in part, with the data collected through interviews, which enhances the practical difficulties of cooperation and the perpetuation of a school based on a certain individualism and balkanization, showing a certain contradiction between theory and practice, between what you want and what you do. That means that, if theoretically teachers recognize the major potential of pedagogical supervision, those who coordinate it point out that although there is progress and positive signs, supervision, as a tool that promotes a more conscious pedagogical practice, as a basis for a shared reflection, rooted in and about action, as the basis of a 'learning school', is still far from being a reality in the daily life of schools.

Keywords: supervision, professional development, organizational development, leadership, learning school

Índice Geral

Introdução	1
1.ª Parte – Enquadramento Teórico	4
Cap.1. Supervisão Pedagógica	5
1.1. Evolução e re-Concetualização do Conceito de Supervisão	6
1.2. Cenários de Supervisão	12
1.3. Visão prospetiva da Supervisão pedagógica	22
Cap.2. Supervisão-Supervisor: Funções e Competências	30
2.1. Supervisão e Liderança	31
2.1.1. Liderança em contexto escolar	34
2.1.2. Liderança centrada na Aprendizagem	41
2.2. A Supervisão, as funções e as competências do Supervisor	45
2.3. A Supervisão como fator de desenvolvimento profissional e organizacional	50
Cap. 3. A Supervisão e as Dinâmicas Organizacionais da Escola	58
3.1. Escola como organização que aprende e a Supervisão	59
3.2. Escola como organização com uma cultura específica	66
3.2.1. Cultura profissional dos professores	68
3.2.2. Re-Cultura na mudança, ancorada na e pela Supervisão	72
2.ª Parte – Pesquisa Empírica	79
Cap. 4. Metodologia de Investigação	80
4.1. Natureza do Estudo	80
4.2. Questões da Investigação	81
4.3. Objetivos do Estudo	82
4.4. Caraterização do Contexto	83
4.5. Procedimentos Metodológicos	84
4.5.1. Instrumentos de Recolha de Dados	84

4.6. População-Amostra	86
Cap. 5. Apresentação dos Resultados	88
5.1. Do questionário	88
5.2. Da Entrevista	118
5.2.1. Entrevista A	118
5.2.2. Entrevista B	130
Cap. 6. Análise dos Resultados	137
Conclusões	158
Referências Bibliográficas	167
Apêndices	

Índice de Figuras

Figura 1 – Árvore Categorical com base nas respostas às entrevistas	136
Figura 2 – Categorias do modelo de análise de dados	138

Índice de Quadros

Quadro I – Resumo das características dos principais modelos ou cenários de Supervisão	20
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1. A Amostra do estudo face ao universo do Agrupamento de Escolas Investigado.....	87
Gráfico 2. Órgãos de Gestão em que participaram os elementos da amostra	88
Gráfico 3. Sinopse dos dados da dimensão referente à perceção do conceito de Supervisão	92
Gráfico 4. Sinopse dos dados relativos aos itens da dimensão das funções da Supervisão	97
Gráfico 5. Síntese dos dados da dimensão sobre o impacto da supervisão no Desenvolvimento Profissional Docente	102
Gráfico 6. Sinopse dos dados da dimensão sobre o impacto da supervisão no Desenvolvimento Organizacional	107
Gráfico 7. Sinopse dos dados da dimensão referente à supervisão enquanto Promotora de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem	112
Gráfico 8. Sinopse dos dados da dimensão referente às características do Supervisor	117

Introdução

A supervisão pedagógica apresenta-se como um processo gerador de processos, de estratégias geradoras de sinergias que conduzem à transformação da escola e das interações com os seus membros. O conceito de supervisão, de um caráter essencialmente fiscalizador e administrativo, evoluiu para o conceito de supervisão pedagógica, enquanto prática transformadora, alicerçada na reflexão na e sobre a ação, na partilha de conhecimentos, experiências e anseios, prospetiva e inovadora.

Tal prática, no entanto, não se desenvolve e consolida de um momento para o outro por mero artifício ou imposição normativa. É uma construção progressiva, paulatina, que tem de ultrapassar mentalidades, culturas organizacionais e práticas educativas, secularmente enraizadas. É, no fundo, um processo que rompe com o ensimesmamento de uma escola que meramente ensina, para a escola-comunidade educativa que também aprende, que constrói, contextualizada e ecologicamente os seus saberes, reflete as suas experiências numa permanente adequação aos desafios do quotidiano, num constante passar de um mero saber para um comumente construído *saber-ser*.

Apresenta-se, assim, como alicerce incontornável de uma *escola comunidade educativa*, de uma escola que aprende, de um novo perfil de professor e organização escolar; como alicerce de um processo de avaliação com implicações diretas na progressão da carreira dos docentes; como processo transformador da escola e das mentalidades educativas, importante se torna refletir sobre as práticas do processo supervisivo na escola da pós-modernidade, analisar a perceção que dela têm os professores e responsáveis escolares, aquilatar as suas potencialidades e constrangimentos. Foi nessa perspetiva que se orientou o presente estudo e que se alicerçou o trabalho desenvolvido, que se procurou dar resposta às questões de investigação:

. Quais são, na perspetiva dos professores, as funções e finalidades de um processo de supervisão pedagógica?

. A supervisão pedagógica é percecionada pelos professores enquanto promotora de uma cultura orientada para a aprendizagem?

. A supervisão pedagógica é percecionada pelos professores enquanto promotora de desenvolvimento profissional?

. Que características de liderança (topo/intermédias) são entendidas como promotoras das condições para o desenvolvimento de dinâmicas de supervisão pedagógica?

Na procura destas respostas, a presente dissertação foi organizada em duas partes. Na primeira parte, faz-se o enquadramento teórico da problemática em estudo. Num primeiro capítulo procedeu-se à análise concetual do constructo de supervisão pedagógica, à evolução de que o mesmo tem vindo a ser alvo, aos modelos que o sustentaram e sustentam e às dimensões que, prospectivamente se dimensionam para o constructo.

Mas porque uma organização é, em grande parte o espelho da sua liderança e porque a implementação da supervisão pedagógica assenta, em grande parte, nas dinâmicas e competências dos líderes da escola, quer seja a nível intermédio, quer central, fundamentou-se teoricamente, no segundo capítulo, o papel da liderança e dos supervisor, procurando evidenciar, por outro lado, as implicações que o referido processo tem na profissionalidade docente e na escola enquanto organização aprendente.

A implementação de um processo, qualquer que ele seja, encontra sempre resistências, obstáculos, dificuldades. A inovação e a mudança não se conseguem por mera imposição normativa, antes implicam alteração de mentalidades, de práticas, de estruturas e de valores. Daí que o terceiro capítulo se tenha debruçado sobre os valores, costumes e práticas da escola e dos docentes, a cultura da escola e a cultura docente. Deste modo e numa perspetiva holística, procuraram abrir-se os horizontes prospetivos da mudança, da inovação e da transformação libertadora implícitos no processo da supervisão pedagógica.

A segunda parte da dissertação é de cariz empírico. Após apresentar as linhas mestras da metodologia da investigação, com especial relevo para a natureza do estudo, o respetivo problema e problemática, os objetivos e a população alvo, referiram-se igualmente os procedimentos metodológicos, bem como os instrumentos de recolha de dados e respetiva análise e interpretação.

O presente estudo assentou num conjunto de motivações, de entre as quais se releva a experiência de mais de duas décadas como responsável em cargos de gestão intermédia das escolas, nomeadamente como Coordenador de departamento Curricular, em cujo exercício tivemos a oportunidade de vivenciar alguns constrangimentos dos pares no que à prática supervisiva diz respeito, a par da convicção, de experiência feita,

de que a supervisão pode efetivamente apresentar-se como real fator de apoio e monitorização no processo de formação profissional, de aprendizagem colaborativa, de enriquecimento pessoal e organizacional dos professores e da escola.

Tal convicção encontra, por outro lado, uma constatação de notória resistência ao processo de supervisão por parte de alguns pares, resistência essa que se torna mais patente aquando dos processos de avaliação de desempenho, o que acentua ainda mais a relevância de procurar compreender a perceção dos docentes sobre a temática em estudo e as razões que lhe subjazem.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Supervisão Pedagógica

A finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re)construção da pedagogia escolar” (Vieira, 2009, p. 201)

O conceito de supervisão, como grande parte dos conceitos em Ciências da Educação, foi alvo de uma evolução, que o reconceptualizou, contextualizando-o no domínio pedagógico, na relação de uma formação colaborada e partilhada entre formadores e/ou orientadores e respetivos pares.

De uma dimensão taylorista, assente na burocratização e na maximização dos resultados e dos produtos, - “um processo hierárquico, impessoal de inspeção, cujas finalidades são o controlo do sistema educativo, dos seus agentes, transformando-os e modelando-os, para que reproduzam o próprio sistema da forma mais fiel possível” (Queiroga, 2007, p. 12) - até uma relação mais próxima com a pedagogia (Vieira, 2009), num acentuar da função educativa, passando ainda por uma intervenção na vida e cultura da própria escola, longo foi o percurso de reconceptualização do constructo da supervisão no século XX, até ao que hoje predomina e que sustenta “a regulação da qualidade da pedagogia” (Vieira, 2009, p.200). Na prática educativa, ou no “desenvolvimento qualitativo da organização escola e nos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão, 2000, p. 19), assumiu-se como fator de transformação da escola meramente transmissora de conhecimentos, em escola aprendiz, reflexiva, inovadora, “que continuamente pensa em si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 13).

Analisar, por isso, a evolução do constructo de supervisão, pode constituir um momento de reflexão sobre o processo de construção de uma “escola que aprende” (Guerra, 2000), de uma escola que assenta a sua ação na reflexão continuada dos seus membros sobre a ação desenvolvida, ou seja, numa prática reflexiva da ação sobre a própria ação, numa escola enquadrada nos parâmetros do paradigma da escola da pós-modernidade, da escola da globalização, de uma sociedade do conhecimento.

1.1. Evolução e Re-concetualização do conceito de supervisão

A palavra supervisão foi primeiramente utilizada em Portugal nos meios restritos da supervisão em formação inicial, a partir das Universidades e Escolas Superiores da Educação com cursos para a docência. O conceito de Supervisão Pedagógica emerge no início dos anos setenta do século vinte, geralmente associada “à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira Formosinho, & Formosinho, 2000, p. 45). De acordo com Alarcão (2000), a primeira utilização do termo Supervisão, parece datar de 1974. Efetivamente, e aludindo a um artigo de Júlia Pacheco na revista ‘O Professor’, Alarcão (2000, p. 13) refere que o conceito é utilizado “para se referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios para candidatos a professor”.

Enquanto noutros países, a supervisão estava relacionada com o controlo externo exercido sobre as escolas, no sentido de verificar a forma como aí eram realizadas as políticas educativas definidas ao nível administrativo central, em Portugal, ela apresentou-se desde sempre ligada às práticas pedagógicas, numa práxis " de natureza prescritiva e que confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando" (Vieira, 1992, p.60). Tal perspetiva é confirmada por Alarcão, quando refere que “em Portugal, o supervisor não é instrumento de uma política educativa exterior à instituição” (Alarcão, 2000, p.16). Ou seja a dimensão taylorista e burocrática de inspeção, tantas vezes ligada ao conceito de supervisão, foi algo que, entre nós, praticamente não existiu, já que a supervisão, como se afirmou anteriormente, esteve sempre ligada à prática pedagógica. No entanto, e apesar do lado positivo desta relativa autonomia, Vieira (1992), refere que em Portugal não era dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir, constituindo-se como parte negativa do processo.

A atestar o que acaba de afirmar-se, está o título da obra pioneira sobre a supervisão em Portugal, “*A Supervisão da Prática Pedagógica -uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem-*”, publicada por Alarcão e Tavares em 1987. Acentua-se assim a centralidade do constructo na prática pedagógica e no desenvolvimento e aprendizagem, encarando-se a supervisão “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” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18).

Salienta-se a importância sobre o desenvolvimento humano e profissional tratando-se de uma forma de "supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas" (Villas-Boas, 1991, p.628). E ao acentuar esta dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional, os autores estão implicitamente a alargar os horizontes do processo supervisivo, que se não confina já aos restritos muros do contexto da sala de aula, mas se alarga para toda interação que o exercício profissional docente abrange, ou seja a escola. A supervisão alarga-se assim já não só ao professor isoladamente, mas também às dinâmicas “das suas interações entre si e com os outros [...] na responsabilidade pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola” (Alarcão, 2000, p. 18).

Voltando ao processo da evolução do constructo da supervisão, podemos, de certo modo, afirmar que a Supervisão Pedagógica, tal como hoje a concebemos, tem origem na denominada supervisão clínica, já que se centra, fundamentalmente, na interação entre supervisor e formando com o objetivo duplo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Desta perspetiva, evoluiu para uma outra mais crítica (Cortesão, 1991), onde se salienta a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores, considerando-os como atores sociais intervenientes no processo, mudando assim, de certa forma, o entendimento da Supervisão Pedagógica aplicada às escolas Portuguesas.

Ou seja, o processo supervisivo já não assenta exclusivamente no supervisor, que com a sua experiência vai orientando o colega em formação, mas reside na partilha de saberes entre um e outro, entre estes e os pares, numa reflexão sobre a ação, na procura de professores reflexivos.

Ao acentuar esta dimensão do contributo para a formação de professores críticos, a supervisão enriquece-se com as perspetivas de Schön (1987) e de Smyth (1989) que enunciavam a perspetiva clínica da supervisão como sendo “um processo emancipatório através do qual os professores são capazes de se apoiar mutuamente e ganhar controlo sobre as suas próprias vidas e destinos profissionais, não sendo meros distribuidores de serviços”. (Smyth, 1989, citado por Cortesão, 1991, p. 620). É um processo que permitirá aos professores estar “implicados na exploração das suas próprias práticas de

ensino e as práticas dos outros professores e poderão partilhar coletivamente as suas reflexões e aprendizagens sobre o que é possível (...)" (Smyth, 1989, citado por Cortesão 1991, p. 621).

Esta ideia de um processo que implica reflexão e partilha e não só mestria do supervisor é também salientado por Sá-Chaves (2000), quando considera que o conceito vai para além da relação

didática e dual supervisor/supervisado para uma conceção que admite, como princípio, a importância de outros contributos de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer, que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe" (Sá-Chaves, 2000, p.12).

É o atestar da importância da reflexão sobre a ação, preconizadas como vertentes essenciais do constructo por, entre outros, Schön (1987) e Smyth (1989) e que aponta como características idiossincráticas do constructo uma partilha reflexiva das experiências contextualmente vivenciadas, ou seja, uma reflexão na ação e sobre a ação. Partilha que acentua o carácter de horizontalidade da supervisão, a contrastar com a supervisão vertical, onde o supervisor forma o supervisionado, dinamizando para isso as competências que dispõe e tendo como objetivo primeiro aqueloutro, que está a ser formado.

A supervisão assente na reflexão crítica sobre a ação implica a partilha e colaboração dos pares, a troca de saberes e experiências, a atestar que estamos

no interior do paradigma reflexivo na formação de professores e/ou de outros profissionais que, indagando essa complexa relação em espelho, procura compreender, na sua máxima complexidade, como é que a auto-imagem se constrói no cruzamento das múltiplas imagens devolvidas enquanto projeções pessoais no olhar de outro (Sá-Chaves, 2000, p.36).

Esta perspetiva do constructo de supervisão, predominante durante a década de 80 do século passado, acaba por ser o reflexo da própria mudança de paradigmas educacionais que a pós-modernidade comporta, refletindo-se na escola e nas atuações dos professores e outros agentes, sustentando vários cenários de exercer a prática. De salientar nesta evolução, o sentido mais humano e a perspetiva de *empowerment* de centrar as pessoas e gerir com elas o processo de ensino aprendizagem, e a preocupação de saber como as pessoas se sentem ao invés de tentar saber o que as pessoas fazem (Vasconcelos, 2007).

Na década de 90 vai consolidar-se o conceito supervisão, enquanto acompanhamento do processo formativo, sendo referenciado fundamentalmente no estudo dos processos subjacentes à "orientação da prática pedagógica" (Alarcão &

Tavares, 2003, p.45). Assim, passou a fazer parte do vocabulário técnico no âmbito da formação ao nível do processo ensino-aprendizagem, ainda que apenas utilizado em contexto de formação inicial de professores, visando o desenvolvimento profissional e humano do professor estagiário, com função atribuída ao orientador de estágio e apenas nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio. Ao mesmo tempo o tema teve um grande desenvolvimento, e nas palavras de Alarcão & Tavares (2003, p.5), “foi acompanhado a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência de formação contínua e pela concetualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional”.

Na opinião de Oliveira Formosinho (2002, p.11), a reorientação e a generalização da formação contínua partiu do pressuposto “de que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais”. Para contrariar esta tendência, na opinião da autora, surgiram apelos a uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, onde o professor é encarado como sujeito da sua própria formação, ator na planificação, execução e avaliação do seu processo formativo, obrigando-o a um papel ativo enquanto professor formando (*Ibidem*). Estas transformações, e a emergência de uma faceta colaborativa, reflexiva e de regulação das práticas por parte dos professores encontram eco nas palavras de Alarcão e Tavares (2003, p. 16) quando afirmam que

Efetivamente, durante um tempo, a supervisão punha a tónica no fator eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advém de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Para isso, não basta que alguém do exterior lhe venha dizer o que deve e como deve fazer, mas tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de atuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo. Neste sentido pode e deve ser ajudado. Mas segundo uma perspetiva diferente.

A implementação da formação contínua veio alargar os horizontes da supervisão, que encara agora o professor como “consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional” (Vieira, 2009, p.203). Deste modo, a supervisão já não se restringe apenas à orientação da prática pedagógica da formação inicial, terminada com a profissionalização (Alarcão & Tavares, 2003), mas antes como um processo que deve prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Por outras palavras, a supervisão é um processo cujas sinergias

devem prolongar-se à auto-supervisão ou à supervisão realizada no seio do grupo dos pares. Assim sendo, então o constructo de supervisão expressa-se num processo cuja dinâmica implica, fundamentalmente, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. Associar a supervisão da prática pedagógica ao processo de formação contínua, na opinião de Alarcão (2009) implica uma colaboração entre o professor e o supervisor, tendo sempre em vista a melhoria da prática docente, baseada na reflexão e auto-reflexão, com vista à criação de profissionais autónomos.

É nesta perspetiva que Oliveira Formosinho (2002, p.117), refere que a supervisão, mais que um processo em si, é “um processo para promover processos”, porque apoia o processo de aprendizagem profissional que, por sua vez, irá apoiar o processo de aprendizagem dos alunos. Para dar resposta às inúmeras solicitações da escola atual, o professor tem de ser entendido enquanto membro de um coletivo, integrado numa organização (Alarcão, 2000) e “a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de toda a sua vida” (Oliveira Formosinho, 2002, p.84).

Tendo em conta a evolução da escola e do trabalho nela desenvolvido, Alarcão (2009) chama a atenção para o desenvolvimento do próprio percurso da supervisão, que se tornou num conceito mais abrangente, devido ao alargamento progressivo da sua área de influência. A atual conceção de escola “orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido, responsável pela qualidade pedagógica do projeto educativo que norteia toda a ação dos seus profissionais” (Oliveira, 2000, p.48), impõe uma visão mais abrangente do papel da supervisão que se estende ao funcionamento global da escola, enquadrando-se “no pensamento atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações” (Alarcão & Roldão, 2008, pp.15-16). Para Alarcão & Tavares (2007, p. 132) a escola necessita de aprender e de romper com a dinâmica obsessiva do ensino e inovar, sendo que a atividade supervisiva insere-se num

contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem, porventura, como ciber-lugar e ciber-tempo, para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e outros funcionários não docentes), mas também para si própria, como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma.

Nesta conceção os autores redefinem o “objeto da supervisão” para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de

aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (ibid. p. 44-145).

Esta perspectiva mais ampla de supervisão vem acentuar a dimensão do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o seu comprometimento com a sala de aula, que desta forma sai reforçado e alicerçado pela importância da formação de todos os atores educativos em contexto de trabalho, situada na formação da própria escola em desenvolvimento. Por outro lado, e como salienta Alarcão (2009), a definição não deixa de, na sua própria conceitualização, incluir a formação inicial, inserida, embora, num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes onde todas as dimensões se interligam.

Neste enquadramento, a escola assume a supervisão e reconceptualiza-a na sua dimensão didática e dimensão institucional educativa, ambas assentes na formação, desenvolvimento e aprendizagem de todos os seus constituintes, e no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais que se reflete na vida das escolas. De salientar a importância do entrosamento entre a formação de professores e a formação da escola, entendendo que o progresso da escola como organização provém fundamentalmente da capacidade de aprender dos indivíduos, sendo que é necessário que haja uma aprendizagem organizacional, aliada pelo conjunto de pessoas que fazem parte da escola.

A aprendizagem e o desenvolvimento organizacional abrangem, assim, toda uma vasta gama de dimensões que vão desde a tomada de consciência sobre o ponto em que se está e ao estado que se deseja chegar, até às mudanças no comportamento das pessoas, na maneira como tomam decisões, nas formas como convivem na organização, contrariando a cultura de escola tradicional, em favor de uma cultura de formação e inovação. Só assim é possível ter uma escola mais flexível, mais proactiva e principalmente, mais inovadora, onde a supervisão é “entendida como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo da escola” (Alarcão, 2001, p.7).

Em todo este processo de reconceptualização e independentemente da maior ou menor abrangência de dimensões, há um denominador que permanece comum ao processo de supervisão: a dimensão formativa de desenvolvimento e de aprendizagem (Tavares & Alarcão, 2007).

Dimensão que se plasma no conceito de uma escola aprendente, inovadora, com uma cultura organizativa específica. Nesta escola supervisiva, apresentam-se ao supervisor duas grandes funções: o desenvolvimento qualitativo da escola e a liderança de comunidades aprendentes e qualificantes. Aprendentes, porque procuram refletir na e sobre a ação, construindo o próprio conhecimento numa atitude metacognitiva: qualificantes porque se preocupam com a formação dos professores e de todos os intervenientes na escola. É, por outras palavras, a escola da pós-modernidade (Lyotard, 2003), da sociedade do conhecimento, alicerçada numa comunidade aprendente, reflexiva, que alicerça a sua práxis na partilha de saberes e conhecimentos, numa reflexão conjuntamente comungada.

1.2. Cenários de Supervisão

Ao conceito de supervisão está subjacente uma polissemia que se deve à variedade de modelos surgidos ao longo do tempo, levando a definições e perspetivas diferentes. Qualquer dos modelos existentes permite uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, colocando uns, o enfoque mais no produto, outros no processo e outros ainda no contexto, na construção do conhecimento ou na reflexividade. Contudo todos os modelos apresentam aspetos comuns que realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Para Fonseca (2006), a prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se estabelecem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que possibilitam responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo. Para (Alarcão & Tavares, 2003, p. 41),

é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas.

Assim os autores sistematizam as várias facetas mais significativas da práxis da supervisão em conjuntos suscetíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns e que não tendo embora a pretensão de incluir todas as formas possíveis de supervisão, representam os principais cenários daquele processo. Efetivamente, o que encontramos nos diversos cenários ou modelos são diferentes conceções relativas à

relação entre teoria e a prática, à formação e investigação, à noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, ao papel do supervisor/professor, às noções de educação e de formação de professores ou supervisores e à assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação ou como comunidade reflexiva e aprendente (Alarcão & Tavares, 2007). De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 120), o que diferencia os diversos modelos é o ‘*cenário de ação*’, ou seja as conceções subjacentes à relação teoria-prática envolventes aos processos de formação e investigação, de conhecimento como saber constituído e transmissível, à construção pessoal dos saberes, ao entendimento do papel e interação do supervisor, ao próprio conceito de educação e ao papel da escola enquanto fator de inovação, formação e desenvolvimento do indivíduo e da comunidade em que se insere.

1) Cenário de imitação artesanal

Como a própria designação o indica, há um modelo de professor, geralmente mais experiente e mais velho, com ‘saber de experiência feito’ e que o supervisionado, qual aprendiz, deve seguir e imitar, tal como os artesãos medievais seguiam os ensinamentos dos mestres (Alarcão e Tavares, 1987). O mestre aponta o caminho a seguir pelo aprendiz, e este segue-o sem questionar. Este cenário pauta-se na autoridade do mestre e da imutabilidade dos seus saberes. O formando aprende seguindo e praticando com o mestre, o modelo a seguir, o bom professor, o modelo de supervisor. A demonstração e a imitação são a melhor maneira de aprender.

2) Cenário da aprendizagem pela descoberta

Neste modelo parte-se do princípio de que não é fácil definir o que seja um bom professor, pelo que deixa de ser importante a imitação, passando-se a dar ênfase à observação no processo. Não há um método único, daí que o professor deva explorar e conhecer os diferentes modelos teóricos de intervenção e ter a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações. O próprio professor parte à descoberta e experimentação da componente teórica, passando à prática, assumindo a responsabilidade da sua ação e procurando saber quando, como e porquê se produzem as aprendizagens dos alunos. É um processo de descoberta permanente, de procura. Este cenário apresenta como dificuldade a integração da teoria e da prática, tal como o cenário anterior.

3) *Cenário behaviorista*

O behaviorismo parte do princípio que qualquer resposta adequada desencadeia determinado comportamento. Logo, o que importará ao professor será aplicar as estratégias consideradas adequadas, para obter as necessárias aprendizagens dos alunos. É um cenário que se baseia na identificação das técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos. Recorre ao microensino, fundamentando-se na ideia que todos os professores de um qualquer nível de ensino executam determinadas tarefas, sendo identificadas, caracterizadas e demonstradas por meio de aulas gravadas em vídeo. O que se pede depois é que os professores as coloquem em prática numa aula específica para o efeito, tentando desenvolver as competências necessárias para executar essas tarefas. Para poder pôr em prática todas as inovações aprendidas através da análise que fez de si mesmo e do seu ensino e da crítica feita pelos outros, o professor daria uma miniaula usando a mesma técnica, mas agora com outros alunos.

4) *Cenário clínico*

Neste modelo, a sala de aula é vista como uma “clínica”, onde todos os fenómenos ocorridos e observados são analisados e discutidos na intenção de melhorar a prática de ensino desenvolvida pelos professores. O formando (professor) é o dinamizador da sua formação tendo o supervisor a função de apoiar/ajudar o professor em formação. Analisar, planificar, observar, interagir e avaliar são as fases que caracterizam este modelo, sendo que nada deve acontecer desenquadrado do contexto da prática docente. Propunham-se fazer observações de aulas, de um modo cuidado, minucioso, a fim de se proceder a uma recolha de dados. Após esta observação e recolha de dados proceder-se-ia a uma reflexão conjunta de modo a detetar os pontos fracos. O objetivo era tomar consciência desses mesmos pontos fracos para os poder ultrapassar e evoluir. É na dialética entre ação - reflexão que ocorre o diagnóstico de toda a situação e torna viável a tomada de decisões. Assim, numa dinâmica reflexiva e colaborativa procuram-se soluções e mudanças para o processo de ensino e aprendizagem, num cenário real. Consequentemente produz-se a melhoria das práticas e o sucesso escolar dos alunos, tendo por referência os quadros teóricos e os valores educativos. Como resultado de todo este processo ocorreria o aperfeiçoamento do professor com a conseqüente melhoria da sua prática educativa. A análise feita pelo professor e supervisor implica o ciclo de observação por cinco fases: 1) *encontro pré*

observação, onde se procede à identificação do problema em estudo, planificação conjunta, antecipação dos problemas e determinação de aspetos a observar; 2) *observação*, onde se registam os aspetos complexos ou problemáticos que podem surgir. O objeto de observação e respetivo registo pode incidir no professor, no aluno, no ambiente físico, no clima relacional e nas interações, na utilização de estratégias pedagógicas, nos conteúdos ou métodos, na utilização do espaço e do tempo; 3) *análise dos dados e planificação da estratégia de discussão*, onde cada um dos intervenientes, supervisor e professor, separadamente, analisam e ordenam os dados recolhidos durante a aula procurando dotá-los de sentido, de modo a tornar possível a análise e interpretação desses dados em conjunto na fase seguinte; 4) *encontro pós observação*, onde se procede à discussão da congruência entre intenções e realizações, focalização no processo de ensino/aprendizagem e distinção entre comportamentos ocasionais/constantemente. O supervisor deve ajudar o professor a analisar e a atribuir significado aos dados recolhidos, de modo a desenvolver capacidades de autoanálise e maior autonomia no sentido de tomar decisões relativamente à ação a seguir; 5) *análise do ciclo de supervisão*, fase em que se faz a análise e avaliação da eficácia do ciclo de supervisão, apresentando-se, por isso como o momento de reflexão sobre a ação desenvolvida, de auto aperfeiçoamento que deve fornecer feedback para os ciclos seguintes.

Apesar de não existir unanimidade no número de fases do ciclo de supervisão, há uma grande aceitação dos seus elementos básicos, a saber: planificar, observar, avaliar, que, substantivamente se apresentam como os pilares ou fundamentos educativos da supervisão clínica:

- O docente orienta a sua atividade pedagógica
- O docente tem de ser responsável e eficaz
- O ensino e aprendizagem constituem uma unidade, um todo com uma dupla face.

Estas três ideias centram o professor no contexto da sala de aula, fazendo com que em todo este processo exista uma colaboração ativa de todos os intervenientes diretos, supervisor, professor e seus colegas em formação.

A supervisão clínica tem sido utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores, e segundo Tracy (2002), o modelo que mais resistiu à prova do tempo nas diversas abordagens que têm sido propostas para a supervisão pedagógica. De acordo com Pajak (1993) a supervisão clínica gerou um

conjunto de novos modelos e serviu como “catalisador” para três novas categorias de modelos: humanístico-artístico, técnico-didático e desenvolvimental-reflexivo. Cada nova família de modelos que evoluiu da supervisão clínica original partilha algumas premissas e práticas, evidenciando fundamentos filosóficos diferentes. A supervisão clínica apresenta-se como um modelo único e distinto que enfatiza as relações colegiais e a assistência direta ao professor na sala de aula, o que leva Alarcão e Tavares (2007) a enfatizar a importância da supervisão clínica no desenvolvimento de uma relação mais autêntica cordial e empática entre os professores.

5) Cenário psicopedagógico

Stones (1984) entende a Supervisão como ensino. Fazer Supervisão é ensinar. Os autores deste modelo apoiam-se num conjunto de conhecimentos que advém da Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem. Os principais objetivos de todo o processo de ensino aprendizagem são: o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas; tomar decisões conscientes que tornem possível a adaptação e a acomodação às exigências da sociedade. Stones (1984) refere que entre supervisão e professor há um ponto comum, uma vez que ambos ensinam conceitos e têm por função ajudar a desenvolver capacidades e competências. O supervisor ajuda de um modo direto o docente, contribuindo para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Ao ajudar o docente está a ajudar de um modo indireto a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. O objetivo da Supervisão é ensinar a ensinar. A relação dialética entre teoria e prática é essencial para Stones.

6) Cenário Pessoalista

Este cenário surgiu nas décadas de 70 e 80 e enquadra diferentes manifestações inspiradas em investigadores como, por exemplo Glassberg & Sprinthall, (1980); todas têm um ponto em comum: contemplam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa. Ao longo dos tempos os programas de formação de professores foram influenciados por várias correntes; Filosofia, Antropologia cultural, Psicologia e Fenomenologia. Todas salientavam que o mais importante é o desenvolvimento da pessoa do professor, porque considera que o professor, enquanto tal, não pode ser dissociado da pessoa que assume esse papel. Quanto maior for o grau de desenvolvimento dos professores maior será a sua facilidade na adaptação às necessidades dos alunos. Se o docente é capaz de perceber as necessidades dos alunos, a

aprendizagem tornar-se-á mais fácil e com sucesso. Para a formação devem-se organizar experiências vivenciais e refletir sobre elas e as suas consequências, contribuindo assim para o seu auto- conhecimento que é o fundamento do desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

7) Cenário reflexivo

Baseado em autores como Dewey (2007) e Schön (1987), este cenário combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação – aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. Promove a reflexão dialogante do professor de si para si, uma vez que o docente reflete sobre o que se faz, como se faz e para que se faz. Esta reflexão visa a melhoria das suas práticas profissionais ajudando a desenvolver a capacidade de autonomia para resolver situações de indefinição, atendendo à imprevisibilidade da profissão pelos variados contextos, onde necessitará de uma atuação “inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão & Tavares, 2007, p.35). A reflexão sobre a ação ajuda o professor a determinar as suas funções futuras, a compreender os problemas com que se depara no futuro e a descobrir soluções.

O supervisor é um profissional do desenvolvimento humano e a sua ação tem a finalidade de tornar o futuro professor mais autónomo e crítico. Alarcão e Tavares (2007) recorrem a Schön (1987) para evidenciar algumas características do supervisor, tais como a capacidade de encorajar o ciclo da reflexão descrita anteriormente, o que levará o formando para uma dimensão metacognitiva, fundamental para o processo de “desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2007, p.36).

8) Cenário ecológico

Na linha do cenário anterior, este cenário procura conjugar o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com noções teóricas do processo de socialização. Este modelo inspira-se, segundo Alarcão & Sá-Chaves (2000) no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Entre o professor em desenvolvimento e o meio que o envolve em transformação, estabelecem-se dinâmicas sociais e fundamentalmente dinâmicas de processo. Neste contexto, advoga-se que proporcionar e gerir experiências diversificadas em situações variadas, facilitar transições ecológicas que possibilitem ao professor em formação o desempenho de

novas atividades, o emergir de novos papéis e o despoletar de novas interações, constituem etapas do seu desenvolvimento formativo e profissional. O supervisor deve direcionar os formandos para o agir dinâmico, facilitando a compreensão do que acontece nos microssistemas educativos sem esquecer a influência de tudo o que lhe é exterior. Assim, a supervisão aparece como um processo enquadrador da formação, pois como diz Alarcão e Tavares (2007, p. 37)

assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas (...).

Na perspetiva ecológica, o desenvolvimento humano resulta de um conjunto “de processos de interação entre as propriedades da pessoa e as propriedades do meio, que se traduzem em diferentes graus de estabilidade ou de mudanças nas suas características, ao longo do curso do seu desenvolvimento” (Grande, 2010, p. 37). A teoria ecológica assenta na base de que o desenvolvimento e comportamento humanos só têm verdadeira explicação quando contextualizados, na interação do indivíduo com o meio. Deste modo,

a abordagem ecológica do desenvolvimento humano apresenta como principal novidade nas suas conceções de indivíduo, de ambiente e, sobretudo, da interação entre ambos, o reforço da tendência para se olhar simultaneamente no sentido do indivíduo e para além do indivíduo, isto é, para o ambiente ecológico que o rodeia, feito de contextos e relações (Fonseca, 2007, p. 280).

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, coloca a essência deste processo na relação entre o indivíduo e o contexto ou meio em que se insere, no conteúdo do que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento pela pessoa, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação da mesma com o meio. É nesse sentido que Bronfenbrenner (1977) encara o desenvolvimento humano como "um processo de progressiva inter-relação entre uma pessoa cambiante e um meio igualmente em mudança" (López, García & Ariza, 2003, p. 207), e que abarca "estabilizações e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo do ciclo da vida mas, também, através de gerações" (Bronfenbrenner, 1979, p. 514).

Assim sendo, então o desenvolvimento surge como um processo que ocorre na sequência de "mudanças duradouras e estáveis na relação entre a pessoa e o seu meio ambiente, [...] através de um processo de mútua dependência entre a pessoa e as condições ambientais" (Fonseca, 2007, p. 280), numa dialética que implica uma acomodação progressiva e mútua ao longo de todo o ciclo vital entre o homem ativo e

em desenvolvimento, os contextos imediatos em que se insere e em transformação, e onde as interações entre os contextos determinam e influenciam o processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977).

Esta concepção faz emergir desde logo duas implicações fundamentais: a primeira, é a de encarar o sujeito como autor do seu próprio desenvolvimento, como alguém que age e interage, uma entidade dinâmica que se adapta e, por sua vez se reestrutura e não como algo de passivo; a segunda é que este processo de desenvolvimento, porque interativo, implica não só o indivíduo, como também o grupo em que se insere e com quem interage e toda a herança biopsicológica da espécie humana (Santos, 2013).

9) *Cenário dialógico*

Neste cenário, dá-se ênfase a aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, sendo influenciado pelas teorias do pensamento segundo concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas, e tem como referência Waite (1995), um autor que defende a supervisão dialógica, contextualizada. Assume-se a importância do diálogo crítico na construção da cultura profissional e do conhecimento do próprio do professor, na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da profissão. É uma abordagem emancipatória, uma vez que considera os professores como agentes sociais com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz. Uma comunidade em que todos os seus intervenientes se assumem, e onde a relação dialógica entre pares, professores e supervisores está patente. Alarcão (2003 p. 41) afirma “(...) que este cenário contribui para a criação de contextos em que a supervisão, baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica (no sentido da supervisão clínica), funcione como instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores(...)”.

Para além destes cenários, e baseados sobretudo nos parâmetros do modelo clínico, pessoalista e ecológico, Alarcão e Tavares (2007) apontam outro cenário possível e sugerem novos olhares, só aparentemente divergentes, visando a melhoria da educação nas escolas e lançando três ideias chave que devem orientar a supervisão de professores

O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; O supervisor é também uma pessoa, um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-

se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, p.42).

Destas ideias os autores constroem uma trilogia inter-relacional assente nos conceitos: Supervisão, Aprendizagem e Desenvolvimento, numa dinâmica que tem em vista os três níveis de funcionamento: o supervisor, o professor e os seus alunos.

Neste cenário, o supervisor é alguém que tem por missão facilitar a aprendizagem do professor, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições, através da reflexão, da demonstração, da apresentação e análise de modelos e conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de problemas a resolver, tarefas a executar, entre outras, colocando em dialética, a disposição (supervisor/professor) em situações de recurso e potencialidades mútuas (*Ibidem*).

Os elementos fundamentais neste modelo, para compreender o processo ensino aprendizagem, passam por uma atmosfera afetivo-relacional envolvente, e pelo conhecimento dos estádios de desenvolvimento e os aspetos da personalidade dos sujeitos intervenientes. Supervisor e professor trabalham em colaboração, com base num relacionamento de confiança e respeito, em permanente diálogo, num processo em que são atores e dinamizadores, numa visão de que todos aprendemos uns com os outros.

Com base nas reflexões anteriores, Sá-Chaves (2002) agarra os aspetos válidos de todos os cenários referidos, desenvolvendo o conceito de supervisão “*não standard*” a que chamou *cenário integrador*, que na sua opinião, respeita o direito à diferença em cada professor e às inúmeras variações que acontecem na atividade profissional dos professores. O conceito de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, pretende conhecer melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre esses contextos. Nas palavras da autora é um modelo “algo inacabado e suscetível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 2002, p.161).

Alarcão e Tavares (2007, p.44) referem que atualmente têm sido desenvolvidas práticas de supervisão interessantes numa filosofia sócio construtivista, que integra “experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores, um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa”. As diferentes perspetivas apontadas despertam-nos para a mudança que deve ser contemplada nos futuros modelos de supervisão, pois a supervisão, como campo de estudo e como

prática, deverá acompanhar a evolução do ensino. De qualquer modo e a título meramente sinótico, resumem-se, no Quadro I, e na ótica de Rangel, Lima, Alarcão e Ferreira (2008) algumas das principais características dos modelos anteriormente referidos, podendo assim conseguir-se uma perspetiva de conjunto sobre as vertentes que cada um valoriza no conceito e práxis da supervisão.

Quadro I. Resumo das características dos principais modelos ou cenários de Supervisão

Modelos	Artesanal	Comportamentalista	Clínico	Reflexivo	Aprendizagem pela Descoberta Guiada
Dimensões					
Realidade Profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidas a partir de investigadores	Saber a construir	Saber dinâmico, contextualizado, emergente	Conhecimento dos modelos teó-ricos de ensino
Acesso à Realidade	Pelo Mestre	Consignados em modelos e competências a dominar	Por meio da análise racional das práticas	Construído a partir das práticas	Saber construído pela observação e experimentação
Objeto de Formação	No exercício das funções educativas	Com incidência na sala de aula	Em sala de aula como 'clínica'.	Do professor como educador e agente social	Na observação diversos contextos
Metodologia de Formação	Por demonstração explicada e imitação comentada	Por meio de demonstração e réplica	Por observação, análise e experimentação	Pela reflexão na e sobre a ação	Aprendizagem através da observação de outros professores
Interação Pessoa - Grupo	Para que o aprendiz se autodesenvolva	Com feedback corretivo de grupo	Numa perspetiva de auto desenvolvimento apoiado	Sozinho ou com os outros	Entre professores e alunos
Local Privilegiado de Formação	Num ambiente de escola como centro de formação	Em ambientes geralmente simulados, experimentais	Em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	Em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	Vários locais e contextos
Função Supervisiva	E que o mestre assume a responsabilidade por formar e	Em que o supervisor é formador técnico	Numa relação supervisiva de colegas	Numa relação supervisiva de facilitador exigente	Conduz o formador na descoberta do seu estilo pessoal
Avaliação	Certificar, avaliando formativa e cumulativamente	E em auto e heteroavaliação formativa e cumulativa referenciada	E em avaliação formativa (e cumulativa)	Que avalia formativa (e cumulativamente).	Avaliação cumulativa
Modelos	Ecológico	Dialogico	Psicopedagógico	Pessoalista	
Dimensões					
Realidade Profissional	Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social	Saber a construir	Saber pessoal	
Acesso à Realidade	Construído na interação ecológica	Construído na interpretação	Construído pelo diálogo e reflexão	Construído pelo desenvolvimento	
Objeto de Formação	Na sala, na escola, na comunidade	Nos contextos da realidade educativa	Ensinar os professores a ensinar	Ensinar o professor através do auto conhecimento	
Metodologia de Formação	N aprendizagem experimental reflexiva	Por meio do diálogo explicativo libertador	Baseado em 3 etapas supervisivas	Por meio da reflexão	
Interação Pessoa - Grupo	Na rede de iterações	Entre professor e supervisor	Professor e supervisor	Professor, supervisor e clima relac	
Local Privilegiado de Formação	Estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação	Na escola com centro de formação	Na escola	Em vários contextos	
Função Supervisiva	Organizadas e monitorizadas pelo supervisor	Numa relação não hierárquica	Baseada no diálogo e no encorajamento	Conduzir o futuro professor através e estratégias de encorajamento e auto conhecimento.	
Avaliação	Formativa e Cumulativa	Avaliação muito formativa	Avaliação Cumulativa	Avaliação Cumulativa	

(Fonte: Rangel et al, 2008, p. 28 – Adapt.)

1.3. Visão prospectiva de supervisão pedagógica

Ao longo dos anos a supervisão deu provas de desencadear alterações nos hábitos e culturas educativas, procurando soluções, “acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurísticos-reflexivos de aproximação à vida profissional “ (Alarcão & Roldão, 2008, p.15), fazendo emergir novas formas de abordagem que acompanham as novas ideologias, corrigindo erros, revendo prioridades e superando problemas.

A Supervisão deverá ser influenciada pelas teorias e investigação, relativas à formação e desenvolvimento profissional dos professores e às dinâmicas e mudanças organizacionais na escola. A supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional tenderá a acompanhar a evolução da conceção de ensino, que influencia e implica transformações ao nível da formação dos professores. Alarcão e Tavares (2007) salientam que os professores têm de desempenhar a sua atividade de uma forma cada vez mais situada e contextualizada, pouco suscetível de ser estruturada *a priori*, exigindo intervenções pedagógicas inteligentes, multidimensionais e estratégicas, valorizando a teoria prática, com enfoque para cenários mais contextualizados que captem a complexidade dos fatores intervenientes na sua interatividade ecológica.

A proposta é que as políticas caminhem no sentido de que os professores sejam cada vez mais profissionais do ensino, menos técnicos ou funcionários, com novos objetivos e modos de organização. Esta mudança tende a centrar-se numa escola com metas a atingir, e que exigirá um novo professor com uma prestação adequada de desempenho em relação aos resultados desejados em cada situação específica, conducente ao sucesso dos alunos. Será, por isso, uma supervisão “baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autogeridos ou, se quiserem, como se diz frequentemente, autónomos” (Alarcão, 2007, p. 120).

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão pedagógica e dos vários cenários/modelos de práticas existentes, o que aparece comumente consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente como parte de um coletivo trabalhando em colaboração, com valorização da aprendizagem

experiencial, e reflexivo sobre e para a prática, bem como no próprio clima cultural da escola, na melhoria da qualidade educativa e dos processos de ensino-aprendizagem

De acordo com Neves (2007) o contexto atual da pós-modernidade identifica-se com princípios de formação de profissionais reflexivos e de criação de escolas reflexivas, porque atualmente, exigem-se escolas autônomas, capazes de encontrar e dar resposta aos seus problemas. Segundo Alarcão (1996, p.7), “na arena educativa emergem, de vez em quando, ideias novas – ou renovadas - que catalisam, contagiam (...). Professor reflexivo é, no estado atual da formação de professores, uma dessas ideias”.

Os novos desafios a que a educação escolar deve responder, as alterações em que decorrem, ou os insucessos com que se defrontam, são fonte de exigência de desenvolvimento profissional e organizacional ao longo do exercício docente.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002), estabelecem uma relação entre a supervisão e os estádios de desenvolvimento do adulto, e entre o desempenho do professor e as fases do seu desenvolvimento, defendendo que no futuro o efeito mais profundo e duradouro da supervisão escolar será dependente da atenção que ela dará ao crescimento dos indivíduos e conseqüente compreensão das mudanças, dos padrões e estádios de desenvolvimento humano, aferindo assim, objetivos profissionais e programas de desenvolvimento profissional com base nas necessidades, interesses, preocupações e capacidades dos professores ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional.

Sergiovanni (1996, p.203) afirma que “os professores têm (...) de se tornar pesquisadores da sua prática e investigadores da sua profissão”, e defende a criação de comunidades de aprendizagem e investigação, que surgem dentro das próprias escolas, de modo que seja possível um ensino que promova a aprendizagem. No mesmo sentido, Canário (citado por Moreira, 2004, p.41), sustenta “a pesquisa e a investigação como um ‘eixo metodológico’ estruturante do dispositivo de formação, de revalorização epistemológica da experiência e de mobilização de saberes teóricos”. É pertinente salientar esta tendência de orientação para a pesquisa /investigação, porque tem por base os mesmos preceitos de uma supervisão clínica, que referimos já.

É, portanto, a supervisão entendida como um processo de enriquecimento mútuo de entre ajuda, assente em relações saudáveis e cordiais que apontam para o desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos alunos. No mesmo sentido, Canário (1997) refere a importância do contexto de trabalho como ambiente formativo, e de fazer do estabelecimento educativo o centro das políticas educativas, com inserção

da escola em redes de formação, como questões estratégicas para pensar a formação dos professores e a autonomia das escolas.

Será audacioso tentar definir futuros modelos de Supervisão, contudo, podemos dizer que no futuro, os modelos serão modificados, passando da valorização do ensino para a valorização da aprendizagem e terão de ser assumidos e contemplados outros elementos e momentos do projeto educativo da escola, como a avaliação dos professores, o desenvolvimento de programas e/ou projetos, a função de liderança, a participação e o apoio aos variados elementos da comunidade educativa, o diagnóstico e a resolução de problemas, a regulamentação dos procedimentos disciplinares, a organização de atividades extracurriculares, as relações profissionais, a formação contínua de pessoal docente e discente, entre outros.

Na aprendizagem do futuro não poderemos separar a aprendizagem do professor da aprendizagem do aluno, esperando que todos os membros se desenvolvam continuamente, independentemente do papel que desempenham, “supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (Vieira, 2006, p.11), cabendo à escola desempenhar uma dinâmica de inovação, tendo em vista o sucesso educativo dos seus alunos, sendo que para tal, “(...)situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade supervisiva tem um valor que a transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação (...),”(Alarcão, 2003, pp.65-66).

A supervisão deverá ter em conta o contexto em que os professores trabalham, para que estes tenham impacto na aprendizagem dos alunos. As relações e a forma de trabalho que os professores estabelecem entre si afeta a maneira como trabalham com os alunos (Hargreaves, 2003). O coletivo constitui-se como a unidade fundamental de trabalho e o professor parte ativa integrante. Tardif (2004) fala-nos na emergência de um docente coletivo, que trabalha num contexto de colaboração, partilha e envolvimento na sua formação, dos outros, e no desenvolvimento institucional. “A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p.83.).

Em relação à questão da colaboração entre pares Hargreaves (1999) refere a sua capital importância numa estratégia de mudança da ação educativa e dos seus benefícios para os professores, salientando mesmo que “a colaboração acabou por se transformar

num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (p.277). No mesmo contexto e reforçando a ideia com Alarcão (2009)

A supervisão do século XXI terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chama democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão. Democraticidade, porquê? Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem [...] autónomos. (p.119).

A Supervisão incluirá estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação. Segundo Alarcão e Tavares (2007), as novas tendências supervisivas atribuem ao supervisor um papel fundamental nas comunidades aprendentes, incluindo nestas os professores, os alunos e a escola. Assim, os supervisores mais eficazes serão possuidores de um vasto repertório de estratégias interativas e serão capazes de utilizar diferentes abordagens, com um estilo de liderança partilhada através de *empowerment*, proporcionando poder e reconhecimento. Num sistema que se ambiciona dinâmico, Oliveira-Formosinho (2002) refere que o supervisor pedagógico deve ser visto como um ecologista social

(...) Este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos (p.26).

A supervisão é um conceito que está ligado à orientação da prática pedagógica, por alguém em princípio mais experiente e mais informado, (Alarcão, 2003), sendo fortemente determinada pela postura e visão do supervisor, que “(...) entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão, 2003, p. 45).

A relação supervisiva tenderá a ganhar novos contornos, com recurso a diversas áreas do conhecimento, a facilitação do desenvolvimento, a necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, acentuando-se a componente afetiva e humana da cooperação e valorizando-se a dimensão da autonomia crescente dos professores em formação contínua e continuada. De acordo com Alarcão & Roldão (2008)

As novas tendências supervisivas apontam para (...) estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem (p.19).

Neste futuro enquadramento, o sistema social para modelos de supervisão irá agrupar e formar equipas de professores, que trazendo as suas competências, se assistirão umas às outras, recolhendo dados sobre a aprendizagem e desempenho dos professores, das aprendizagens dos alunos e avaliação do desempenho de toda a equipa, diluindo-se a relação hierárquica assente na tradicional díade supervisor-professor. Barkar (1988), citado por Oliveira- Formosinho (2002), refere-se a um novo modelo de “auto-supervisão” ou modelo do “professor-como-supervisor”, que se caracteriza por “uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos” (id., ibid. p.85).

Temos a supervisão com a missão do desenvolvimento qualitativo da organização escola, e de todos os profissionais que nela trabalham, e mais importante de tudo, toda a sua ação numa melhoria significativa no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, questão central do todo o trabalho educativo. Alarcão & Sá- Chaves (2000, p.181) dizem-nos que chegou o momento de nos orientamos para “um campo de compreensão e atuação integrado”, no sentido de se tomar em consideração a identidade do professor e a relação da supervisão, com os processos de construção da profissionalidade, adivinhando-se no futuro novas tarefas e desafios no âmbito supervisoivo, em especial com a entrada de novos professores e as questões relativas à avaliação de desempenho docente.

O termo Supervisão provoca por vezes rejeição e desconfiança, por tradicionalmente, lhe andar associada a ideia de hierarquização e avaliação. Alarcão e Tavares (2007) referem que todos os que desempenham funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo da supervisão, dificultando o estabelecimento de uma relação espontânea de entreajuda e tornando difícil a prossecução do objetivo do desenvolvimento humano e profissional do professor, para melhor intervir no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

A prática da Supervisão não implica olhar de cima para baixo ou pressionar alguém a reproduzir acriticamente as práticas dos seus autores. Implica, isso sim, olhar de forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospetiva. Em consequência entender-se-á a Supervisão como facilitadora da função do desenvolvimento e não uma preocupação com a avaliação (Formosinho, 2002).

Esta nova tendência remete também para a escola o papel de reduzir as tensões entre o saber educativo e o saber educacional. Na formação inicial de professores, o principal desafio futuro será o da construção ou aprofundamento por parte das instituições de ensino superior, de uma cultura centrada na preparação para as exigências do desempenho de futuros professores. Por isso as políticas educativas têm de incentivar tal construção e garantir que os professores que iniciam as suas funções se encontram devidamente preparados. Esta iniciativa deve ter em conta a formação prática e permitir o desenvolvimento e intercâmbio de experiências de construção de uma nova cultura de formação de professores. Como refere Roldão (2008), os supervisores necessitam assumir o esforço necessário de conciliar a relação entre o saber educacional/práxis, a reflexão/teorização e de novo a ação, sem colidir com dois mundos e duas culturas que subjazem a duas lógicas diferentes. Numa perspetiva de maior integração entre teoria e prática, o conhecimento construído na supervisão pedagógica será essencial à validação e revisão das teorias perfilhadas pela academia, e não um subproduto dessas teorias (Vieira, 2009). Os saberes da experiência docente podem ser sistematizados e incorporados nos cursos de formação de professores. Partindo dos saberes docentes pode efetuar-se uma melhor articulação entre a teoria e a prática. Esta convergência permitirá aferir o que é prioritário como objeto de estudo a nível teórico, o mesmo se aplica na formação contínua em contexto escolar. Roldão (2008), defende o envolvimento crescente das escolas e professores nos processos de investigação e produção de saber educativo/educacional, e que este seja realmente reinvestido nas escolas, num processo colaborativo para melhorar a prática, e sem a qual, não há qualidade nem melhoria.

Um dos desafios que se coloca à supervisão pedagógica no futuro é a escassez de tempo. Sergiovanni (1996), baseado em vários estudos (Lieberman e Miller, 1984), refere a falta de tempo que os professores têm para partilhar, refletir e analisar as suas práticas. Os professores precisam de tempo para investigar, revelando capacidade de cooperação que é essencial e fundamental para a consecução dos desígnios da supervisão entre pares. Fullan e Hargreaves (2001) propõem a marcação de um “tempo”, no horário, específico para que os professores possam trabalhar em conjunto. Para que se consigam bons resultados existe uma grande necessidade de um trabalho colaborativo, onde a reflexão e a supervisão terão um importante lugar.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.12), “ (...) com a reestruturação organizacional, restou pouco espaço para pensar em processos colaborativos entre pares

para apoio para a resolução de problemas do cotidiano escolar”. A reestruturação organizacional resultante da construção dos agrupamentos de escola na presente realidade constitui-se como fator importante que se coloca à implementação da supervisão pedagógica na escola, que não poderá estar afastado dos reflexos na profissionalidade docente, pois, provavelmente, novas exigências se depararam aos professores.

Um agrupamento de escolas tem uma personalidade própria, pois produz uma cultura interna própria, baseada em significados, crenças e valores; suporta estilos individuais de desempenho e vários comportamentos de grupo. A dimensão da escola e conseqüentemente o aumento do número de docentes em cada departamento curricular, pode ser igualmente um fator de limitação à supervisão pedagógica. Sergiovanni (1996, p.139) refere que as grandes escolas promovem “a especialização, departamentarização, fragmentação”, e que o tamanho da organização reflete a relação interpessoal que se estabelece entre todos os intervenientes da escola, defendendo a criação de pequenas comunidades de aprendizagem como “conjuntos de indivíduos comprometidos uns com os outros e ligados a compromissos e valores partilhados” (p.141), podendo sair fortalecida a relação que se estabelece entre todos os intervenientes da comunidade educativa.

No futuro, a relação supervisiva deve ganhar novos contornos, perdendo terreno a lógica hierárquica e impositiva do supervisor, acentuando-se a componente afetiva e humana de cooperação, valorizando-se, assim, a dimensão da autonomia crescente de todos os envolvidos.

Hoje a escola é uma ‘organização que aprende’ (Senge, 1999), ou seja, uma escola reflexiva, o que significa que desenvolvimento organizacional e profissional devem caminhar de mãos dadas, par a par, numa idiossincrática relação ecossistémica.

Neste enquadramento, a supervisão não pode já limitar-se aos muros da sala de aula – supervisão pedagógica- antes tem de alargar os seus horizontes, tendo em conta quer “a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e conseqüente influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, quer “o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais -supervisão escolar- e respetiva influência na vida das escolas” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 41), num processo de aprendizagem continuamente renovado.

Neste contexto, cabe ao supervisor ser o catalisador de todo este processo, facilitando, liderando ou dinamizando, de acordo com os respetivos contextos,

“comunidades de aprendentes, alargadas a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma, é a da participação e responsabilização de todos os que a compõem” (*Ibidem*). É uma supervisão que Vieira (2009) denomina de natureza transformadora e orientação emancipatória e que tem por base uma prática reflexiva e uma pedagogia para a autonomia, capaz de sustentar uma criação própria e criativa do saber profissional, num processo de ensino e aprendizagem transformadores da educação escolar, numa vivência dialógica de experiências e saberes e numa permanente avaliação participada (Vieira, 2009, p. 203).

Capítulo 2. Supervisão – Supervisor: Funções e Competências

O conceito de supervisão, depois de assumir um carácter de fiscalização e inspeção, evoluiu para uma perspectiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didática para uma dimensão institucionalmente educativa (Silva & Vasconcelos, 2010)

Sendo, como vimos, o processo de supervisão um fator de desenvolvimento pessoal e organizacional, natural se torna que quem dirige tal processo apresenta um conjunto de competências específicas. Hoje, face às permanentes transformações, à cada vez maior exigência educativa, importante se torna que a escola, enquanto construção social, tenha nos seus quadros supervisores devidamente preparados e competentes para o desenvolvimento e consolidação do *‘professor reflexivo’*.

Vimos que a escola de hoje, a *‘escola que aprende’* (Guerra, 2002), não pode confinar-se na “visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas, que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela” (Oliveira Formosinho, 2002, p. 9), nem tão pouco com o perfil do professor, enquanto mero técnico de ensino retido no espaço da sala de aula. A escola, numa ótica bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998) ou da pós-modernidade (Costa, 2000) tem necessariamente de assumir-se com uma identidade própria, reflexo das sinergias desenvolvidas na comunidade educativa de modo a que, reflexiva e criticamente “seja capaz de se auto-governar e auto-regular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se colocam na sua ação educativa” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 38). Para desempenhar tal papel, no entanto, a escola tem de qualificar os seus agentes educativos, o que desde logo nos leva a

perspetivar de que forma a supervisão, entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão & Tavares, 2003), pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações/organizações aprendentes (*id., ibid. p.38*).

Ou seja, o que está em causa é a definição de um perfil de competências das estruturas de supervisão e restantes participantes neste processo, de modo a que a escola possa dar cabal resposta aos desafios que quotidianamente se lhe apresentam, o que desde logo postula a problemática da liderança, já que o supervisor tem, no processo de supervisão, de assumir-se como efetivo líder.

2.1. Supervisão e Liderança

No contexto atual, a questão da liderança não é uma tarefa fácil, pois, está envolvida em processos de enorme complexidade e constitui-se como indispensável para alavancar a criatividade, a mudança e a inovação na escola. A publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, vem reforçar e conferir maior eficácia ao diretor, mas também maior responsabilidade atribuindo-lhe o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo, a todos estes elementos são atribuídas responsabilidades supervisivas no âmbito das suas funções. Segundo Oliveira (2000, p. 47) “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola”. Advoga-se com urgência o favorecimento da constituição de lideranças fortes que sejam mais competentes e eficazes, tanto mais que “ a liderança é de particular importância para a supervisão eficiente” (Sergiovanni & Starratt, 1986, p. 125). A supervisão escolar está associada à liderança visando a mobilização de todos os profissionais, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola. Espera-se que estes líderes, no âmbito das suas atividades, enquanto “detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas” (Oliveira, 2000, p. 47), além de terem a vantagem de poder resolver muitos problemas, individual e coletivamente, que surgem a nível humano, cultural, estrutural e de vários objetivos, tudo em prol, da promoção do sucesso educativo.

A supervisão e as lideranças têm um papel determinante no sentido de desenvolverem o trabalho colaborativo, assente numa reflexividade crítica, centrada nos problemas pedagógicos, na partilha de ideias e conhecimentos, e a construção de relações e decisões coletivas que contribuam para aprendizagem e renovação organizacional. Partilhamos da perspetiva de Alarcão & Tavares (2007, p. 141), que situam o conceito de liderança “em relação às práticas de uma escola que se quer democrática, participada e cultivadora do carácter de cada um “. Estes autores advogam, que não obstante os líderes conceberem uma ideia para a escola, a sua orientação deve ser a de servir a sua missão.

No entanto, essa ideia, que é exigível, tem de ser discutida e partilhada, promovendo o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores,

implicando um espírito crítico, reflexivo, recetivo a novas ideias, e criativo. Neste sentido, a liderança pode emergir não apenas nos níveis diretivos de topo e das estruturas de gestão intermédia, mas também de professores ou grupos de professores, que através de suas ideias e projetos interessantes influenciam as decisões de topo, ou seja, a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar. Também Barroso (1997, p.75) sugere que

se desenvolva (...) uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de “empreenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”.

A este respeito, Alarcão e Tavares (2003) concebem a liderança associada ao diálogo, à informação, à atenção prestada às pessoas e às iniciativas, à capacidade de saber o que se quer e o que se deseja, à capacidade de criar condições que conduzam os membros na direção estabelecida, em motivar os membros no sentido de refletirem nas suas ações, e como as mesmas afetam os contextos em que estão inseridos, no equilíbrio pessoal e à pró-atividade, na conceção do papel de liderança no sentido da mudança e inovação, em ter uma atitude positiva e o assumir de responsabilidades.

Na perspetiva de atribuir ao ato supervisivo a dimensão institucional, Sá-Chaves e Amaral (2001, p. 82) afirmam que “todos os professores e gestores pedagógicos são na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis”, fazendo parte do coletivo da escola, e que assim sentem a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação. Como refere Alarcão (2000, p. 19) as competências supervisivas passaram a fazer parte integrante da prática de qualquer professor

no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.

Concebe-se desta forma, a dimensão formativa da supervisão no apoio e contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional da escola. Acentuam-se os méritos da participação de todos os professores nos processos de tomada de decisões, contudo, Alarcão e Tavares (2007, p.145) entendem que no contexto atual das escolas é conveniente “ (...) que existam membros do corpo docente com funções supervisivas específicas.” Assim, nesta visão do desenvolvimento qualitativo da escola adequa-se a definição de supervisor apresentada por Alarcão e Roldão (2008, p. 26)

O supervisor é [...] alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, [...] estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

As escolas são organizações dinâmicas que constroem a sua história e que evoluem de acordo com um tempo e um contexto em permanente devir, com os seus diversos atores que alimentam e fomentam a sua identidade, e “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Delgado, 2005, p.368).

O (in)sucesso das organizações, para a maioria dos investigadores, está relacionado com a (in)eficácia da liderança. Para Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p. 23)

em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia (p. 23).

Assim, a liderança aparece como a “ capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Carvalho, Alves & Sarmento, 1999, p.25).

No processo de liderança, um dos aspetos mais importantes e que requer mais atenção para cumprir os objetivos da organização é a comunicação, porque como afirma Bothwell (1991) é através dela que os problemas são solucionados e as relações solidificadas. A liderança manifesta-se, como um “fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos” (Fachada, 2001, p.253), ou como referem Leithwood & Luke (1999, p.67) “processo de influência relativo à escolha de objetivos e ao desenvolvimento e implementação dos meios para a sua concretização”.

Por sua vez, Bolívar (2003, p.256) refere que a liderança é “uma forma especial de influência que tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns”. Esta influência fundamenta-se em valores pessoais e profissionais que irão permitir criar um conjunto de objetivos e metas a atingir que permitem criar a visão. Assim, “Liderança é o que dá a uma organização sua visão e capacidade para transformar essa visão em

realidade” (Bennis, 1988, p.18), conduzindo as pessoas a trabalhar em conjunto partilhando os objetivos fundamentais da organização.

Uma definição apresentada por House et al. (1999), citados por Cunha, Rego e Cabral-Cardoso (2007, p.332) que resultou de proposta de uma rede de investigadores de mais de sessenta países sugerida pela equipa (GLOBE- Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) é a de que a “liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para eficácia e sucesso das organizações de que são membros”. De acordo com Afonso (2010, p.63) “na simplicidade desta definição estão subjacentes os elementos inerentes ao processo de liderança: líder, seguidores, influência, desenvolvimento e objetivos.” Podemos assim dizer que o papel da liderança nas organizações se especifica, em síntese, na articulação das orientações estratégicas para alcançar eficazmente os seus fins com as necessidades e desenvolvimento da satisfação dos colaboradores, obtendo deles um comprometimento e envolvimento na prossecução desses mesmos fins.

A liderança exerce influência direta sobre as pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como uma equipa preparada para os desafios, tendo em consideração o seu desenvolvimento, optando pelos melhores caminhos e as melhores soluções para o bem-estar individual e para o progresso institucional.

Estamos em sintonia com Bolívar (2012) que entende por liderança, fundamentalmente, “a forma de determinar uma direção (objetivos, projetos, visão, etc.) e exercer influência” e acrescenta “quando estes esforços são dirigidos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa” (p. 48), ou seja, uma liderança centrada na aprendizagem dos alunos na organização escola.

2.1.1. Liderança em contexto escolar

Apesar de a escola possuir elementos de base como qualquer organização – pessoas, objetivos, estruturas, ambiente, cultura e tecnologia, - as características e finalidades que a tornam uma organização especial passam por integrar “indivíduos e grupos em interação e interdependência; desenvolver processos de divisão de trabalho, poder e responsabilidade, diferenciando funções e promovendo a especialização, desenvolver processos de coordenação e controlo intencionais” (Castro, 1994, p.124). É na escola que se “cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores

(alunos) têm como objetivo o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução”(Nóvoa, 1992a, p.58). Assim, a singularidade da escola traduzir-se-á numa missão essencialmente pedagógica e educativa, assumindo-se como um espaço onde se pratica a democracia e se pratica a pedagogia da aprendizagem, onde se promove a autonomia e se pratica a pedagogia da mesma e onde se geram climas e culturas próprias, promovidas por determinadas formas de liderança.

É na adaptação organização-meio que a intervenção e criatividade são fundamentais e onde a liderança pode assumir-se como estratégia para inovar sem colocar em risco a sua sobrevivência. Fullan (2003, p.7) refere “que quanto mais complexa se trona a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente”, assim, é necessário saber lidar com problemas complexos que podem ser difíceis de resolver e ao mesmo tempo preparar e ensinar as pessoas a proceder, também, da mesma forma, por conseguinte, “a liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (id., ibid., p.14).

No atual contexto de mudança é difícil para a escola responder e acompanhar diariamente as alterações legislativas, assim como os desafios, evoluções e incertezas que decorrem de uma sociedade em rápida evolução e transformação. Segundo Silva (2012, p.12) são estas alterações e desafios que “reforçam a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades”.

A escola como sistema aberto está inserida numa determinada comunidade, e o líder de topo é em primeira linha o principal recetor das exigências da sociedade, é também um elemento estratégico, na medida em que pode bloquear ou incentivar todo o processo de renovação do ensino, se considerarmos a sua posição hierárquica e o poder de mobilização de recursos que dispõe. No entanto, tais exigências, comportam a sua necessidade de adaptação, de formação, a partilha de responsabilidades e uma liderança distribuída dentro da organização. Tal como referem Koren e Moos (2012) a escola constrói-se na relação com o mundo exterior, e os líderes e a liderança têm a responsabilidade de trazer para dentro da escola as expetativas externas, tentar implementá-las e assegurar a sua aceitação, adaptando-as à conceção interna do significado da realidade escolar. Enquanto recetores da informação e das exigências exteriores, conhecendo a organização, a sua cultura e os seus profissionais, têm um

papel decisivo para traduzir, reformular e negociar o rumo do que necessita ser feito e que faça sentido para os professores.

No contexto português, de acordo com Torres e Palhares (2009), os líderes com cargos nos órgãos diretivos das escolas confrontam-se com pressões externas ao nível político para o alcance de resultados, obrigados a variados mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, encontram-se no

centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar (Torres & Palhares, 2009, p. 97).

Os autores consideram que, apesar de constrangidos politicamente, estes órgãos de liderança têm a árdua missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos agentes educativos e de reporem no dia-a-dia das escolas o sentido cívico e democrático que é apanágio da escola pública.

Liderar a escola implica, cada vez mais, a capacidade para delinear uma visão estratégica, saber transmiti-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a assumam, para que todos se sintam envolvidos em torno de objetivos comuns e no seu sucesso. Ao mesmo tempo, implica uma mobilização coletiva de todos os seus intervenientes e que se crie um clima de trabalho, orientado para as pessoas e melhoria dos resultados, sendo que as práticas de liderança precisam estimular o comprometimento emocional dos colaboradores da organização a fazer melhor. Como refere Thompson e Arthur (2008) todo este investimento opera como elemento que despoleta a partilha de um sentimento que dá força aos membros da organização a participarem para abranger a excelência operacional e o cumprimento perfeito da estratégia.

Para Sergiovanni (2004, p.172) a escola é uma organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e confirma que as mesmas “necessitam de lideranças especiais” porque têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Para este autor as marcas distintivas de uma liderança especial, coloca a sua tónica nas “pessoas” “a comunidade” “e os valores” e acrescenta que

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer

que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004, p.37).

Trata-se, portanto, de uma liderança moral que salienta a união das pessoas que partilham de uma causa comum fazendo da escola uma comunidade formalmente vinculativa. Estas comunidades vinculativas “possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (Sergiovanni, 2004, p.173). Neste contexto de abordagem da liderança numa perspetiva moral, Fullan (2003, p.57) acrescenta “Se o objetivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda, dado que sem elas não vamos a lado nenhum” e realça o facto “são as relações que fazem a diferença”.

A liderança educativa só é concebível na relação com o(s) outro(s), sendo a ação do líder determinante para a construção de uma cultura de colaboração na escola. De facto, hoje, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que vivemos, cada vez menos é aceite uma estrutura organizativa hegemónica com o poder unipessoal que restringe e aprisiona a diversidade de ideias e a criatividade dos colaboradores.

Tal como refere Delgado (2005, p.371) a liderança é “como a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado”. Neste sentido, Bolívar (2003) salienta como principais características para o exercício da liderança, a partilha de pontos de vista entre todos os intervenientes, na busca de consensos e expectativas, no apoio individual e estímulo intelectual, a descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores, visando a promoção de uma cultura própria de colaboração. No entanto, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2000) referem que nos encontramos numa situação de tensão, na passagem da lógica do conforto da dependência para a lógica da capacidade libertadora, reflexiva e de assunção de riscos; da lógica do individualismo para a lógica do colegialismo; da lógica do executor para a lógica do produtor; da lógica da desconfiança para a lógica da confiança; da lógica da manutenção para a lógica da transformação; da lógica do funcionário para a lógica do profissional; e da lógica da comunidade escolar para a lógica da comunidade educativa.

É neste contexto, da escola como comunidade educativa e como sistema de interação social com os diversos atores educativos, que se (re)definem os fenómenos de influência organizacional, e a liderança “passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes deverão funcionar em complementaridade.” (Bolívar, 2003, p.226).

É necessário, portanto, que nas escolas se desenvolva “uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de empreenderem as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”(Barroso. 1997., p.75).

Entre essas lideranças “(...) destacam-se as exercidas pelos órgãos de gestão intermédia (direção de grupo/departamento e de turma) cujo mau funcionamento constitui um dos maiores défices das nossas escolas”(Barroso, 1999, p.141). A este respeito, o autor salienta que é necessário analisar como devem pensar e atuar, os professores que desempenham cargos de liderança formal, o diretor, o presidente do conselho geral, o presidente do conselho pedagógico, o coordenador de estabelecimento, o coordenador de departamento e outros, no sentido de se perceber do interesse em se entreajudarem e encontrarem o significado do que fazem, ao mesmo tempo que procuram e adquirem capacidades para melhorar e transformar as suas práticas.

Partindo desta ideia, a questão da liderança numa perspetiva gerencialista em que, de um lado, estão os que decidem e, do outro, os que executam, desloca-se para uma perspetiva de liderança pedagógica, mais apropriada com a cultura profissional dos professores.

Afinal, são pessoas que em participação ativa conduzem os planos organizacionais, trazem resultados e valor para a organização com perspetivas inovadoras e criativas numa orientação aprendente. Estas qualidades devem ser estimuladas e cultivadas, pois o sucesso escolar depende da “conjugação num coletivo dos talentos de líderes de todos os tipos.” (Glanz, 2003, p.73). Realça-se o facto que “ a liderança não é apenas uma designação dada a um determinado individuo, mas sim uma função que emerge em situações organizacionais e pode ser partilhada por todos quanto estão envolvidos” (Whitaker, 2000, p.108). Neste sentido salienta-se que “as instituições fortes possuem líderes aos mais variados níveis”, os quais, cultivando lideranças nos outros, projetam a organização muito para além da sua existência (Fullan, 2003, p.133-134). Num futuro, quando “a cultura das escolas colaborativas se institucionalizar de modo tão firme como a atual cultura do individualismo”, todos os professores serão líderes (Fullan & Hargreaves, 2001, p.93).

Assim, a liderança formal ou informal, voltada para a partilha, que atribui e reparte as responsabilidades pelos vários agentes educativos, que valoriza e explora os espaços de autonomia individual e coletivo e tomam decisões que favorecem a escola e

o desenvolvimento profissional é “uma força de transformação cultural e de desenvolvimento da dinâmica de uma comunidade pedagógica.” (Thurler, 2001, p.162).

De igual modo, Bolívar (2010) reforça o papel das “pessoas” e refere que uma liderança tem de exercer um papel transformacional orientada para as seguintes ações: estimular e desenvolver um clima de colegialidade; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores; aumentar a capacidade da escola para resolver os seus problemas; construir uma visão coletiva e identificar os objetivos práticos, criar e desenvolver culturas de colaboração; altas expectativas de níveis de concretização e disponibilizar apoio psicológico e material ao pessoal docente.

Atendendo a estas dimensões básicas dos líderes transformacionais, podemos afirmar que a *liderança transformacional* ou *ressonante* (Boyatzis & McKee, 2006) tem como grande objetivo implementar e maximizar a participação dos diferentes atores na escola, já que a mesma favorece claramente e de uma forma decisiva a atitude dos membros da comunidade educativa face às mudanças. Mas também, fomenta o seu compromisso com as metas da escola, faz aumentar as suas expectativas em relação aos alunos, estimula um clima e uma cultura escolar que favorece a mudança e promove o compromisso colectivo para uma renovação regular das metas e valores da organização e impulsiona modos e procedimentos mais efectivos e eficientes para levar a cabo os processos de aprendizagem organizacional. Tendo em conta o novo paradigma para a liderança nas organizações que aprendem, Sanchez (2000, p. 334) afirma que

as investigações demonstraram a utilidade da liderança transformacional para aumentar a satisfação, responsabilidade e a eficácia da organização e favoreceram uma maior compreensão das dinâmicas da liderança transformacional. Poderíamos dizer que a liderança transformacional encaixa bem com as necessidades da liderança da organização que aprende.

Assim, e partindo do exposto, podemos afirmar que a liderança transformacional conduz a modificações organizacionais na escola. No entanto, Robinson (2007) refere que a liderança transformacional foca-se nas relações entre os líderes e os seguidores, mais do que no trabalho educacional. De facto percorre-nos a ideia, que lhe falta uma orientação específica para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da previsibilidade da qualidade dos seus resultados, que a “liderança pedagógica” tem como propósito para o desenvolvimento e eficácia da escola enquanto organização aprendente. Falamos de uma liderança educacional que centra tais relações no trabalho pedagógico específico, captando as práticas envolvidas e realizadas pelos professores no seu trabalho. Como refere Harris (2002, p.196) “o desafio da liderança pedagógica é tirar

partido das oportunidades profissionais à medida que elas surgem, no sentido de promover as mudanças que melhor servirão os alunos”.

A liderança pedagógica assume outras designações, sendo de destacar a liderança instrucional (Bush & Glover, 2003; Hallinger, 2005), ou a liderança centrada na aprendizagem (Southworth, 2005; Bolívar, 2012) entre outros. Na opinião de Bush & Glover (2003, p.12) a liderança instrucional “concentra-se no processo ensino e aprendizagem e no comportamento dos professores, no trabalho com os alunos”, ou seja, foca-se na melhoria das práticas de sala de aula dos professores como uma das tarefas centrais da direção escolar, e nas palavras de Hopkins (2003) está envolvida ativa e visivelmente no planeamento e implementação da mudança, promovendo igualmente a colaboração e a cooperação entre os pares.

Neste sentido, Du Four (2002), citado por Rodrigues (2011, p.38) “assinala a necessidade de alterar o foco de atenção do ensino (o que ensinam os professores e como ajudá-los) para a aprendizagem (em que medida os alunos aprendem os conteúdos necessários) ”. Assim, “uma liderança centrada em apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente é reconhecida como uma componente essencial da liderança eficaz” (Ponte et al, 2008, p.44). Os mesmos autores salientam no relatório produzido para a OCDE, que a melhoria das competências diretivas passa pela necessidade de se implementar uma reestruturação organizacional através de um conjunto de tarefas transformacionais que estimulem um ambiente colegial de colaboração, em comunidades de prática, que permita implementar uma liderança instrucional/educacional/pedagógica. (id., ibid.).

Estamos em sintonia com Costa e Figueiredo (2012) quando fazem referência a estas quatro dimensões estratégicas da liderança nas organizações educativas, não podemos deixar de reconhecer a liderança distribuída e espalhada na organização, a aposta na liderança transformacional para a inovação e mudança (concede grande valorização ao empoderamento dos vários intervenientes), a liderança moral e os valores têm de estar sempre presentes (direcionam e dão robustez à cultura de escola) e não podemos esquecer a liderança instrucional (pedagógica): preocupada com o processo de ensino e aprendizagem; investindo na supervisão do currículo; cuidando da monitorização do progresso dos alunos; dirigida ao desenvolvimento da melhoria das práticas dos professores, criando-lhes expectativas elevadas de desempenho profissional.

No entanto, Bolívar (2012 p.63) refere que essas formulações “(...) convergiram atualmente, numa liderança centrada na aprendizagem”, focada no trabalho dos

professores quando se envolvem em atividades que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, que promove o surgimento de uma escola aprendente, que considera as necessidades de quem aprende como prioritárias.

Para Costa (2003) são frequentes as relações causais que se estabelecem, entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos. Numa perspectiva de melhoria efetiva da escola, o autor sugere que os líderes escolares, devem definir objetivos educativos da escola e acompanhar as práticas de ensino que são conduzidas para alcançar esses objetivos, devem observar e avaliar os professores, sugerir mudanças para melhorar as suas práticas pedagógicas, adequar o seu desenvolvimento profissional, ajudar na resolução de problemas que surgem na sala de aula ou entre os professores e estabelecer relações com a comunidade e os pais.

Em jeito de conclusão, a OCDE (2012) refere que os líderes escolares fazem a diferença se lhes for dada mais autonomia para tomar decisões importantes na adaptação dos programas de ensino; na promoção do trabalho em equipa entre os professores; na monitorização, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores; no desenvolvimento de objetivos e planos da escola; na monitorização do progresso, usando dados para melhorar as práticas; influenciando o recrutamento de professores; se houver formação e preparação em liderança e constituírem redes de escola como suporte à melhoria.

2.1.2. Liderança centrada na aprendizagem

Na opinião de Bolívar (2012) no século XXI as escolas precisam ir para além da gestão burocrática e promover uma organização para a aprendizagem. A capacidade para a aprendizagem de uma organização requer “uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração, um desenvolvimento profissional dos professores e capacitá-los para resolver os seus problemas” (Bolívar, 2012, p. 62). Segundo este autor, as escolas existem para que os alunos aprendam e possam desenvolver ao máximo as suas capacidades, nesta perspectiva as lideranças têm um papel fundamental no que toca ao desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos principais atores responsáveis pela mudança e das aprendizagens dos alunos, última missão do sistema educativo, e a mais importante.

Para Fullan e Hargreaves, (2001) a missão do diretor implicado com uma escola que aprende, onde os seus membros assumem a responsabilidade pela sua

aprendizagem, torna-se numa possibilidade para compreender e aprofundar o conhecimento da cultura da escola e para considerar os alunos como principal referência e objetivo, para compartilhar o poder e para valorizar os seus professores, para promover a colaboração e fomentar um clima e atitude favoráveis à investigação-ação e à partilha na tomada de decisões, facilitar meios, e dedicar tempo à interação com os professores, alunos e para estimular o crescimento profissional e a melhoria dos processos de ensino.

Na base da boa aprendizagem dos alunos, reside o sucesso de uma liderança de ensino que deve pautar-se com contributos para a melhoria da qualidade dos professores com consequências diretas na aprendizagem dos alunos. Assim, Bolívar (2012) defende que a liderança “consiste na criação das condições e contextos para que os professores aprendam novas práticas, como comunidade profissional” (p.62). Estamos a falar no que se considera como o próximo passo para a melhoria da administração das escolas, corroborada pela literatura mais influente, (Macbeath & Nempster, 2009) “a liderança centrada na aprendizagem” que assume como objeto primordial “a qualidade do ensino oferecido e os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos” (Bolívar, 2012, p.63). Assim, para o autor, perspectiva-se como dimensão fundamental e prioritária das lideranças o vínculo com a aprendizagem dos alunos e a criação de contextos que conduzam à melhoria do trabalho dos professores e de toda a organização, no sentido da otimização das condições que possam induzir à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Senge (2005), ao introduzir o conceito “da organização que aprende”, reforça que a força vital e mais importante para garantir o desenvolvimento e sucesso nos processos de mudança reside nas pessoas, que “expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam (...) estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes e (...) aprendem continuamente a aprender juntas” (id., *ibid.*, p.37).

Segundo Mcbeath, Swaffield & Frost, (2009) a liderança para a aprendizagem tem subjacentes os seguintes princípios: a aprendizagem é entendida como uma atividade sobre a qual todos os membros da organização se devem concentrar; devem gerar-se condições que sejam favoráveis e promovam a aprendizagem; na prática, tem subjacentes os seguintes princípios: a aprendizagem é entendida como uma atividade sobre a qual todos os membros da organização se devem concentrar; devem gerar-se condições que sejam favoráveis e promovam a aprendizagem; os membros da organização devem dialogar sobre a liderança e a aprendizagem; todos são responsáveis pelos resultados; a cooperação e coesão entre os professores, o sentimento de realização

de um trabalho bem conseguido e o desenvolvimento de perspectivas do que se pretende alcançar e obter, são os pressupostos para que se crie uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos.

A propósito da influência que o diretor tem nas escolas, a literatura sobre a eficácia do ensino é consistente em demonstrar a importância que um bom diretor tem nas escolas que funcionam bem. Referimo-nos ao chamado “efeito diretor” que realça a sua influência e importância de uma forma indireta ou de mediador do processo que conduz à melhoria nas aprendizagens dos alunos, ou seja, é o líder que contribui para a construção do contexto, do ambiente, e das motivações que proporcionam aos professores desenvolverem um bom trabalho nas salas de aula (Bolívar, 2012).

No entanto, têm de defrontar-se com a imprevisibilidade, influência do meio, trabalho em equipa e os fatores de risco característicos de uma tentativa de incentivo ao desenvolvimento. Como defendem Louis, Toolss e Hargreaves, (1999) os líderes só poderão promover o crescimento se as escolas se reorganizarem ao nível das suas condições e estruturas, referindo que essas condições para as escolas são: a formação dos profissionais, a colegialidade, o respeito, a confiança, os recursos financeiros e materiais, a reorganização do tempo e do espaço.

No mesmo sentido, Senge (1999, pp. 367-368) salienta que as “organizações que aprendem exigem uma nova visão de liderança” em que “os líderes são projetistas, regentes e professores. Eles são responsáveis por (...) esclarecer visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, são responsáveis pela aprendizagem

Por sua vez Stoll e Temperley (2009), afirmam que nas últimas décadas temos assistido a uma mudança significativa no que diz respeito às práticas de liderança nas escolas, onde, ao abrigo de uma maior autonomia (supostamente) se atribui uma maior responsabilidade aos estabelecimentos de ensino pelos resultados escolares que conseguem obter. Deste modo a liderança educacional dos diretores ganha maior relevância na medida em que, a melhoria depende das características de cada escola no uso da autonomia que lhes é conferida, o que faz com que os resultados obtidos sejam levados muito em conta. Deste modo, os diretores para além das funções gestionárias do quotidiano das escolas, tendem a desenvolver novas práticas que se coadunem com as necessidades atuais, colocando como ação principal “A qualidade do ensino oferecido e os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos” (Bolívar, 2012, p.65).

Segundo Elmore (2000), não devemos atribuir à liderança, todas aquelas que serão as boas qualidades para o funcionamento de uma organização nem tão pouco

fatores causais que não lhe pertencem, sendo que essa liderança deve ser distribuída entre todos os membros “liderança distribuída” (Harris, 2008), no sentido de permitir que todos os agentes educativos possam progredir. Ainda no mesmo sentido Lieberman & Miller (2004) e Harris (2004) salientam que é necessário reforçar a liderança no professor, e paralelamente, considerar a escola, como sugerem Stoll e Louis (2007), numa forma de organização como comunidade de aprendizagem eficaz. Esta liderança pode ser partilhada com líderes intermédios que representam um papel muito importante e até mesmo determinante, pois é a esse nível que se gera uma interação diária e profunda entre os professores.

Ao longo do tempo a confiança e a melhoria das escolas desenvolvem-se de forma recíproca e são reforçadas por evidências de melhorias; os líderes eficazes mobilizam permanentemente todos os elementos da comunidade educativa (em particular os encarregados de educação) como parceiros na melhoria dos resultados dos alunos. Esta situação é mais pertinente no caso de escolas situadas em locais mais desfavorecidos; uma liderança eficaz concentra-se na melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e nas pretensões e expectativas de toda a comunidade educativa (professores, alunos, encarregados de educação e outros), pois, só assim é possível uma transformação sustentável da escola (NCSL, 2009).

Associado a uma liderança centrada na aprendizagem está todo um conjunto de atividades, entre as quais, a supervisão, que se relaciona com a melhoria dos processos de ensino, onde estão integrados os professores, alunos e outros agentes educativos. Neste enquadramento, a gestão das atividades na escola terão de ir para além da realidade atual, implicando uma reestruturação no sentido das metas que se pretendem atingir. De facto, e como acentua Bolívar (2012) se no essencial está em causa a aprendizagem dos alunos, então, devem remodelar-se aquelas estruturas que podem favorecer a melhoria, e ao mesmo tempo apoiar e estimular os desempenhos do professor na sala de aula. Requerem-se mudanças de primeira ordem, referentes aos processos de ensino-aprendizagem, e numa segunda ordem, que dizem respeito à introdução por parte das equipas de gestão, de novas estruturas e papéis que alterem a forma habitual de realizar as coisas. Cabe às equipas de gestão (os líderes pedagógicos da escola), conseguirem o compromisso e envolvimento dos professores e o seu desenvolvimento profissional, assim como reestruturarem os contextos de trabalho e as relações profissionais.

Para Leithwood, Sammons e Hopkins (2006) na base de uma liderança escolar eficaz residem quatro grandes conjuntos de práticas da liderança que têm um impacto na aprendizagem dos alunos e que passam pela construção de uma visão e estabelecimento de uma direção, pela compreensão e desenvolvimento dos membros da comunidade educativa, pela reestruturação da organização e redesenho de funções e responsabilidades e pela gestão dos programas de ensino e aprendizagem.

É nesta dinâmica e interação de aprendizagem permanente entre líder e liderados que Senge (2002) realça mais o papel da liderança numa organização que pretenda conduzir-se com sucesso. Preconizando uma gestão que se posicione perante a organização escolar como elemento que promova a inovação e mudança, terá que exercer uma liderança transformadora e crítica, dinamizadora da ação individual e coletiva, estimulando a partilha de informação, a clarificação de expectativas e a resolução de problemas, promovendo o sentido de pertença a uma equipa e á escola e criando condições para o aparecimento de lideranças múltiplas, partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante. Esta liderança deverá centrar-se nos processos de aprendizagem dos alunos, monitorizando e acompanhando os seus progressos, mas também dando resposta ás necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico dos professores e das suas equipas de trabalho, tendo também em consideração as prioridades organizacionais.

2.2. A Supervisão, as Funções e as Competências do Supervisor

Ao supervisor é conferida a competência de facilitar, liderar ou dinamizar comunidade(s) de aprendentes alargada(s) a toda a comunidade educativa, no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros (Alarcão, 2000). Nesta visão que Alarcão (2002, p.233) designa de “macroscópica”, a função principal do supervisor é a de “apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos.” Mas a função principal do supervisor é estendida a outras funções, que são fundamentais para o desenvolvimento da escola que aprende: participar na construção do projeto de desenvolvimento da escola (Projeto Educativo); colaborar no processo de autoavaliação da escola e na análise das suas implicações e regulações; contribuir para a criação de culturas de formação, numa atitude de aprendizagem de índole experiencial e

investigativa; ajudar na integração e formação dos novos agentes educativos; estimular a auto e hétero-supervisão; participar na monitorização e avaliação do desempenho dos professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos (Alarcão & Tavares, 2007). Neste contexto, os autores propõe também um conjunto de competências para o papel de supervisor que podemos identificar como

conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento; conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (...); conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; conhecimento de metodologias de investigação-ação-formação; conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho institucional); conhecimento das ideias e das políticas sobre educação (pp.150-151).

Para Alarcão (2002) todas as dimensões de supervisão se interligam num contexto mais abrangente de uma escola que aprende, o que implica, uma liderança eficaz que atue dinamicamente de forma dialógica, numa visão prospetiva, que incentive a supervisão na dimensão formativa assente na colaboração, no pensamento reflexivo, e que devidamente partilhado poderá ser geradora de novos saberes. Partindo da perspetiva de Oliveira (2000, p.47) consideramos que, “na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisor”.

A faceta colaborativa da supervisão assenta numa formação contínua, interativa e interpessoal de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, mas também numa liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto (Alarcão & Roldão, 2008, p.19), sendo que as atuais tendências supervisivas “apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração.”. Falamos, desta forma, da estratégia de supervisão horizontal ou inter pares que pressupõe uma relação igualitária e não-transmissiva do conhecimento e baseada em processos de auto e hetero-formação do supervisor e supervisionado. Assim, Alarcão e Tavares (2003) referem que

a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência p.119).

Numa perspectiva colaborativa, supervisor e professor participam em parceria, na qual “o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspeção” (Vieira, 1993, p.30). Oliveira (1997, p.20) reitera que ao supervisor (no âmbito da formação contínua) compete: “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”.

Segundo Vieira (1992, p. 33), as suas funções “circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador”, pressupondo uma perspectiva colaborativa em todo o processo. Esta autora realça cinco papéis do supervisor na formação profissional, a saber: *informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar* (Vieira, 1992, p. 33).

Deste modo, a supervisão centra, em si, uma abordagem reflexiva sobre as práticas dos professores e privilegia as relações interpessoais e o clima relacional, a partilha de saberes e a entajuda no desenvolvimento pessoal e profissional entre os pares. Assim, no âmbito de uma escola que aprende, o supervisor assume um papel de grande importância na promoção de uma relação personalizada e afetiva junto dos seus pares, devendo colocar a ênfase na observação/reflexão do ensino e na colaboração e entajuda dos colegas, num processo de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem (atividades e observação da sala de aula), na promoção gradual da descoberta e (re)construção do conhecimento profissional.

Assim, a(s) liderança(s) na escola (de topo e em particular as de gestão intermédia/supervisores) enquadram-se em dinâmicas ambivalentes que podem ter impacto no desenvolvimento organizacional da escola, na influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores e por inerência nas aprendizagens dos alunos e resultados escolares. No entanto, e apesar destas novas tendências existe ainda uma grande resistência a uma supervisão colaborativa de natureza reflexiva, auto-crítica e horizontal (Alarcão & Roldão, 2008).

Cabe então à supervisão/supervisor nos diferentes níveis de atuação ser interlocutor interpretativo das teorias implícitas na prática, mediar a sua transformação buscando cada vez mais a sua autonomia e a dos colegas com que trabalha. Compete-lhe a tarefa de desenvolver uma eficaz integração de todos no processo ensino

aprendizagem, alimentando as relações interpessoais de forma sadia, desenvolvendo habilidades para lidar com os problemas do cotidiano, compreender, colaborar e vivenciar com todos os setores escolares; trabalhar em conjunto, compreender e desenvolver competências, valorizar a formação contínua dos professores e a sua também, refletir sobre as suas escolhas, a sua postura profissional e suas ações. Deve também auxiliar na construção de uma educação de qualidade com ação pedagógica crítica reflexiva, aprender com o outro e construir o novo com a participação de todos, já que “as características do ensino e as finalidades da escola de nossos dias requerem uma atitude intencional, em todos os atos. O sucesso dos alunos, a par do desenvolvimento organizacional, são exigências sociais, que não se compadecem com rotinas” (Maio, Silva & Loureiro, 2010, p. 38).

Deste modo e para que possa desempenhar tais funções, o supervisor deve desenvolver todo um conjunto de competências sustentadoras da principal função do supervisor, que consiste fundamentalmente em

criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadora do seu contínuo desenvolvimento (Oliveira & Oliveira, 1997, p. 20).

Analisando este complexo papel do supervisor, Vieira (1992), na esteira do pensamento de Stones (1984), que cita, refere um conjunto de capacidades pessoais de que o supervisor deve ser detentor, no sentido de poder exercer com probidade a sua função. De entre elas destacam-se uma *visão apurada*, para ver o que acontece na sala; a *introvisão*, para compreender o significado do que lá aconteceu; a *antevisão*, para ver o que poderia estar a acontecer; a *retrovisão*, para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu; e a *segunda visão*, para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

São competências pessoais que fundamentam a função eminentemente dialógico-reflexiva do supervisor, que na interação com o professor deve “continuar a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação-reflexão-ação-reflexão...” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 55-56). Estas competências, importa realçar, devem alicerçar-se no “imperativo de uma formação especializada” (Vieira, 1992, p. 29), condição para um exercício capaz da função docente, já que não basta ser nomeado para o cargo, é imprescindível ter preparação. O supervisor realça Alarcão (2002, p. 234) não deixa de ser “na sua essência, um professor, mas um professor de valor

acrescentado”, razão pela qual deve ser detentor de uma formação que sustente efetivamente tal mais-valia.

Será, na verdade, tal formação quem ajudará a desenvolver e consolidar competências essenciais no exercício do processo de *super-visão* e que Sergiovani (1996) sintetiza num conjunto de 10, de que se destacam o comportamento de liderança, a proficiência na comunicação, a capacidade de lidar com o currículo e com a instrução a capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados, as competências de avaliação competências de organização, as competências de lidar com as políticas locais e nacionais.

Alarcão (2002) chama ainda a atenção para um facto que nos parece relevante no perfil de competências socioprofissionais do supervisor e que se prende com a dimensão humana que deve imbuir todo o desempenho e interação do supervisor. De acordo com aquela autora, e no que respeita ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais do supervisor, deve evidenciar-se uma notória dimensão humana, sustentadora de um conjunto de competências cívicas, técnicas e humanas, de que podem destacar-se:

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

- . *Competências de análise e avaliação* – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;

- . *Competências de dinamização de formação* – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;

- . *Competências relacionais* – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos (Alarcão, 2002, p. 234).

Estas competências são igualmente realçadas pelos normativos que criam e normalizam a supervisão a exercer pelas estruturas intermédias, nomeadamente os Dec.-Lei 75/2008 de 22 Abril e Estatuto da Carreira Docente, de cujos estipulados deriva a conceção de uma supervisão de carácter genericamente formativo, na procura de sinergias capazes de um envolvimento crescimento de todos os intervenientes no processo educativo. Fomentar-se-ão assim processos interativos geradores de desenvolvimento profissional e organizacional, apanágio de uma escola que aprende e que, como tal, não pode deixar de promover uma formação ao longo da vida, mergulhada num ambiente de supervisão colaborativa, balizada pela prática sistemática

da reflexão.

2.3. - A Supervisão pedagógica fator de desenvolvimento profissional e organizacional

Tal práxis reflexiva, no entanto, só se tornará efetiva se alicerçada numa real autonomia e eficácia. Em sintonia com Azevedo (2013, p. 50), poderemos afirmar que a supervisão, “se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino”, de efetivo desenvolvimento profissional e organizacional.

Efetivamente, a supervisão contribui, como se viu anteriormente, para que os professores consciencializem a necessidade do desenvolvimento de capacidades de questionar e refletir, de domínio pessoal e, sobretudo, pelo desenvolvimento de capacidades de colaboração e pela tomada de decisões em equipa, enquanto membros de um coletivo que atuam num contexto de aprendizagem muito próprio – a escola. Neste sentido, e de acordo com Day (2001, p.17) “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se ativamente. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” e desenvolvimento profissional, nomeadamente através da sua formação contínua, no âmbito do desenvolvimento profissional, num contexto de aprendizagem mais vasto, promotor do crescimento dos agentes educativos e das instituições, como afirma aquele autor. O conceito de desenvolvimento profissional do professor apresenta-se na literatura da especialidade (Day, 2001; 2004; 2007; Herdeiro, 2007; Imbernón, 2002; Silva, 2007) como um constructo complexo, a apelar para todo um processo de auto-construção com implicações na eficácia pedagógica, nas auto aprendizagens e nas aprendizagens dos alunos e nas próprias sinergias desenvolvidas nas interações reflexivas e colaborativas com os pares. Tal constatação é comungada por Day (2007), para quem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores sempre foi uma exigência, acentuada com maior acuidade nos tempos de hoje, face às mudanças e teorias pedagógicas.

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua, articuladas a um processo de valorização individual e profissional dos docentes. É através desses dois processos que os professores adquirem o indispensável potencial para desenvolver

mais conhecimento e competências para enfrentarem os desafios que têm de resolver no local de trabalho, em especial nas salas de aulas, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2000, p. 43), quando afirmam que

O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Para Formosinho (2009) o desenvolvimento profissional pode ser visto como um processo de aprendizagem/crescimento,

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 (Formosinho, 2009, p.226).

Explicitando tal perspectiva, Garcia (1999, p.137) realça as características de evolução e continuidade implícitas neste processo desenvolvimental, já que o mesmo “pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Tal como Formosinho (2009) também este autor refere o facto do desenvolvimento profissional implicar um processo menos individual das atividades de aperfeiçoamento dos professores e mais em contexto na resolução de problemas da escola. Neste contexto, importante se torna a colaboração com os pares, já que hoje o ensino se apresenta como requerendo uma atividade em equipa, ancorada na investigação, na produção autónoma de conhecimentos, já que tem de ser suporte de “tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados” (Canário, 2007, p. 15).

É um processo interativo, dialógico, que, no entender de Marcelo (2009) apresenta um conjunto de características específicas, de entre as quais se pode destacar uma aprendizagem reflexiva sobre a ação, já que o professor aprende de forma ativa quando se envolve em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. É uma ótica construtivista que relega para plano secundário os modelos transmissivos do conhecimento e que acentua a postura socrática de um questionamento permanente sobre o que nos rodeia. Na verdade, e de acordo com Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito a todas as aprendizagens que potenciem um desempenho mais eficaz no microssistema da sala de aula “apropriando-se particularmente de um atitude profissional que remete para uma prática de

questionamento”, onde sozinho ou e conjunto com os pares revê e valoriza “o seu papel como agente de mudança e como construtor crítico de conhecimento e das competências ao longo da vida como professor” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13).

Assim e nesta perspectiva o desenvolvimento profissional é encarado como um processo contínuo e a longo prazo, onde os professores aprendem ao longo do tempo. Assume-se igualmente que as experiências são mais eficazes quando possibilitam que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios, num processo que poderíamos denominar de aprendizagem significativa e mesmo metacognitiva. Nesta perspectiva pode então afirmar-se que o desempenho profissional do professor se prende diretamente como o seu comportamento no seu contexto de trabalho, ou seja, que o seu desempenho depende essencialmente da sua capacidade para operacionalizar as competências estruturantes do mesmo (Simões, 2000).

Mas precisamente porque significativa, tal aprendizagem tem de estar contextualizada, ocorrer em contextos concretos, centrada na escola, onde as experiências mais eficazes para o crescimento profissional do professor são aquelas que se baseiam na escola e estão relacionadas com as atividades diárias realizadas pelos professores e associadas com as práticas em sala de aula e que acentuam o caráter do professor enquanto prático reflexivo, numa (re)construção continuada do conhecimento profissional com novas teorias e novas práticas pedagógicas e no reforço e valorização do trabalho colaborativo, não se excluindo que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. É neste dinâmica que vão as investigações de, entre outros, Sparks e Loucks-Horsley (1990), que numa análise das modalidades formativas que promovem o desenvolvimento profissional dos professores as parametrizam em cinco modalidades:

- 1). Desenvolvimento profissional autónomo;
- 2). Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e supervisão;
- 3). Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional;
- 4). Desenvolvimento profissional através de cursos de formação;
- 5). Desenvolvimento profissional através da investigação.

São modelos que se desdobram, por sua vez, em diferentes modalidades e que, de acordo com Garcia (2012), permitem a compreensão de diferentes perspectivas de formação.

A supervisão contribui assim para uma formação profissional interativa, reflexiva, crítica e conducente à autonomia, num processo de formação profissional que

consubstancia a transformação da educação (Vieira, 2009) e da própria organização, que é a escola. Neste processo terá papel primordial a avaliação das competências de desempenho, de acordo com o Dec. Lei n.º 15/2007, ponto 10, que a enquadra “em consideração com o contexto sócio-educativo”, onde o professor exerce o respetivo desempenho e que visa duas dimensões fundamentais: “a melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que estes realizam na melhoria da escola” (Sanches, 2008, p. 276).

Esta vertente da melhoria da escola vem acentuar uma nova dimensão, que perspetiva o desenvolvimento profissional dos professores, porque contextualizado na escola e na interação com os pares e com a comunidade educativa, como fator de sinergias que alicerçam a dinâmica do desenvolvimento da própria escola, enquanto organização.

Na verdade, a força e o valor do desenvolvimento organizacional reside na força das pessoas em envolverem-se nas decisões que lhes dizem respeito e afetam diretamente (Bradford & Burke, 2005), ou como refere Viegas (2007, p.221) “Quanto ao conceito de Desenvolvimento Organizacional, pode dizer-se que está intimamente ligado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa à mudança”, ou como salienta Bolívar (2012, p. 28), pressupõe que a “organização possa resolver por si mesma os problemas contínuos que se lhe apresentam, criando capacidades de diagnosticar o seu funcionamento, procurar dentro e fora, os recursos e informação para enfrentar e mobilizar a ação conjunta do grupo”.

Este entendimento faz com que a formação profissional dos professores seja enquadrada numa dinâmica própria, já que, como refere Barroso (1997) se numa fase anterior se entendia que a relação entre formação e desenvolvimento organizacional se substantivava essencialmente nas respostas às necessidades de cada um, fora dos problemas organizacionais e dos contextos, atualmente procuram ajustar-se as necessidades dos indivíduos às necessidades das organizações.

Na verdade, a tendência atual é a de encarar a formação de professores numa relação com o desenvolvimento organizacional da escola, pois que, como salienta Viegas (2007, p.230) “A escola funciona melhor quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização.” Este entendimento é reforçado por Santiago (2000,p.29), quando afirma que há uma “estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus atores”.

No mesmo sentido vai a opinião de Day (1999), para quem é substantivo associar o desenvolvimento profissional dos professores ao desenvolvimento organizacional da escola. É um processo único que, no entender daquele autor, se alicerça em seis princípios: o desenvolvimento do professor é contínuo e realiza-se no percurso de toda a sua vida; deve ser autogerido, no entanto deve existir uma responsabilidade partilhada entre professor e escola; requer apoios e a existência de recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; deve responder e ir ao encontro dos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; deve ser visto como um processo credível; deve ser diferenciado e ir ao encontro das necessidades dos professores tendo em conta as etapas específicas do seu desenvolvimento profissional.

Trata-se, portanto, de pensar a escola de dentro para fora num processo de aprendizagem coletiva, organizacional, que tem lugar na interação com todos os membros da escola e ao mesmo tempo proporciona um ponto de partida para entender a dependência das mudanças cognitivas de uma escola em relação à emergência de novas estruturas organizativas e modelos mentais. Neste sentido, Bolívar (2000), afirma que a aprendizagem organizacional é um meio para atingir uma organização que aprende, inteligente, na medida em que é capaz de organizar a sua própria mudança.

Assim, o ato supervisivo emerge num contexto mais alargado de escola, no qual coexistem e se relacionam as dimensões micro (praxis em sala de aula) e macro (interação em comunidade escolar) que se situa nas áreas “administrativa, pedagógica, curricular, de acompanhamento e orientação profissional” (Oliveira, 2000, p.47). Nesta supervisão alargada “institucional” (Alarcão, 2003) a escola surge como organização “reflexiva” (Alarcão, 2003), “aprendente” (Guerra, 2002, Senge, 2005), implicando que todos os profissionais em exercício, em especial os professores, são vistos como agentes fundamentais e decisivos no processo de mudança na escola, enquanto “organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p.17), mas também com o professor em busca do seu desenvolvimento pessoal e profissional, como membro de um corpo de profissionais “coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão e Tavares, 2003, p.131).

Neste sentido, (Alarcão, 2000) sai em defesa da revalorização da escola como coletivo pensante, e situa a supervisão, olhada como um fenómeno organizacional que

(...) considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os atores individuais se integram no coletivo (...) numa atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho (Alarcão, 2000, p.19).

Defendemos que esta abordagem responsável deve requerer mudanças estruturais na organização da escola e atribui enorme importância no papel do professor na construção do seu desenvolvimento profissional. Deste modo, como salienta Oliveira-Formosinho (2002, p, 46) “As práticas de supervisão têm uma natureza sistemática e a interação entre os atores principais necessita ser muito cuidada”.

Esta supervisão alargada à organização escolar implica o desenvolvimento de uma cultura organizacional de aprendizagem pelo incentivo e acompanhamento da formação e desenvolvimento profissional dos professores, que nos aduz a compreender e a concordar em pleno com Alarcão (2002, p. 231), quando ao redefinir o objeto da supervisão o faz a dois níveis: ao nível da formação (inicial e contínua), com as consequentes repercussões no desenvolvimento profissional e ao nível do “desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas”.

Conceber a ideia de escola como comunidade aprendente implica que todos os seus membros se valorizem individual e coletivamente, e estejam predispostos a crescer profissionalmente para que a organização progrida. Essa construção da profissionalidade e da valorização no domínio pessoal constitui “a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.153). E será também nesta perspetiva que deve ser enquadrado o papel da supervisão institucional, enquanto instrumento fundamental à promoção de um ensino de qualidade, que abarca a escola na sua totalidade, entendida como um todo organizacional ecológico, e de forma sustentada. Assim sendo, a supervisão potencializar-se-á como lógica transformativa da organização da escola e da própria organização do trabalho de ensinar, com impacto na vida da organização enquanto comunidade educativa, reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008), criando e promovendo um espírito de pesquisa e investigação sobre as práticas, direcionado para a melhoria da qualidade da escola.

Assim, nesta aceção da supervisão que nos é apresentada atualmente, ganha protagonismo a tríade supervisão/desenvolvimento profissional/desenvolvimento organizacional, ou seja, pressupõe-se que a supervisão possa motivar e envolver toda a

comunidade educativa, com o intuito de conduzir à reflexão, visando o desenvolvimento dos seus membros e da própria escola.

Neste contexto situamos a face reflexiva e praxiológica da supervisão defendida por Vieira (1993, p. 28), “como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”, numa perspectiva colaborativa do papel do supervisor por referência “(...) nas suas dimensões analítica e interpessoal, (...) de observação como estratégia de formação (...)” e de didática como “campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor (...)” (Vieira, 1992, p. 31).

Esta supervisão do trabalho pedagógico opera na ação e na reflexão sobre a ação, estabelece-se na crítica e no diálogo construtivo, analítico e responsável, na procura do desenvolvimento profissional para tornar a ação educativa mais eficaz, continuada no tempo. Pressupõe a construção conjunta e a colaboração entre os diversos profissionais como processo que potencializa a formação e o desenvolvimento dos professores no contexto de escola, e como refere Vieira (2006, p.11) onde “existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação.”

Decorre assim, a necessidade de fazer intervir a supervisão pedagógica na formação contínua dos professores, como processo de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, pressupondo-se que deva gerar possibilidades para um crescimento e aprofundamento do conhecimento docente, de uma aprendizagem cognitivamente estimulante e gratificante, monitorizando os processos sistemáticos e continuados sobre a prática, através, e “numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Vieira, 2006, p.15), pois, “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem” (Gómez, 1997, p.104).

Para Oliveira-Formosinho (2002, p.117) a supervisão é “um processo para promover processos”. De facto, reconhece-se que a supervisão apresenta interfaces com o desenvolvimento profissional dos atores educativos e o desenvolvimento da instituição/organização, procurando obter o aperfeiçoamento de ambas as dimensões, com repercussões ao nível das aprendizagens dos alunos.

A supervisão tem uma natureza processual, dentro de uma lógica de continuidade, pelo que se deve colocar a ênfase na formação dos professores, estando esta, como refere Nóvoa (1997) relacionada diretamente com o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional, que por sua vez, se deve estabelecer como âncora para a emergência de uma cultura profissional e de uma cultura organizacional num sentido de maior colaboração, trabalho em equipa e aprendizagem conjunta. A supervisão ao agir sobre cada uma das partes pode ter um papel central em assegurar, potencializar, articular, acompanhar e orientar uma formação situada e contextualizada, contribuindo para a evolução do todo.

Capítulo 3. A Supervisão e as Dinâmicas Organizacionais da Escola

Uma escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objetivo nobre, urgente, mas difícil de alcançar (Benavente, 2001, p. 9).

Compreender as características que definem a organização escolar permite explicar o seu funcionamento, as suas limitações e os seus desafios de transformação, bem como a importância do processo de supervisão na sua dinâmica organizacional.

A escola é muito diferente de qualquer outra organização, pois tem particularidades provenientes das suas características como realidade social, como comunidade, e como organização.

Enquanto realidade social, a escola influencia e é influenciada pelo meio e recebe uma forte pressão para desempenhar múltiplos objetivos complexos e variados e, por vezes, contraditórios. Como refere Azevedo (2013), a escola está sujeita às enormes expectativas sociais, e revela capacidades limitadas e incontornáveis que a constroem. Está envolta num quadro legal complexo e contraditório que a tornam ambígua e inconsequente nos seus propósitos, lida com a frequência obrigatória dos alunos e o seu funcionamento está dotado de tendências uniformizadoras e normalizadoras que relativizam os valores e as incompetências internas.

Poderíamos numa aproximação ao conceito de escola afirmar que é uma organização específica de educação formal, marcada pelos traços de sistematicidade e sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e pelo interesse público do serviço que presta. A escola assume uma grande importância na medida em que é responsável pela formação e educação das crianças e jovens de qualquer sociedade (Formosinho, 1985). Como refere Guerra (2000, p.15) “Encomenda-se à escola a tarefa de socializar os cidadãos. Ou seja, de incorporá-los na cultura. A escola tem, entre as suas funções, a incumbência da reprodução social ou cultural”.

De acordo com Carvalho (2006, p.3), pressupondo que a educação é um processo contínuo que acompanha e marca os indivíduos no seu desenvolvimento “e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural”, desde logo se infere “a importância que o sistema educativo em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.”.

Em cada época, a escola (re)configura-se e é influenciada pelas dimensões política, económica, histórica, social, e submete-se a determinadas missões ou finalidades, valores, regras e normas, que gizam a forma como o processo de ensino aprendizagem deve ser ministrado pela instituição escolar não obstante a autonomia relativa da relação pedagógica, mas que deixa insinuar uma prática pedagógica mediada por diferentes visões de sociedade, homem, educação, escola, ensino aprendizagem.

Assim, segundo Saviani (2003), trata-se de compreender a sua função social e como parte fundamental na formação das sociedades humanas, enquanto organização e instituição social que a distingue de todas as outras. E a diferença está na sistematização, na inculcação dos valores, ensinamentos e normas da sociedade por via do processo formativo, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas de apropriação desses conhecimentos por parte dos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos.

Ao mesmo tempo, a escola é um sistema social caracterizado por um emaranhado de relações e interações criadoras de vários sistemas de valores, de uma cultura própria afetada por fatores contingenciais, tais como a composição da população escolar, os alunos, os professores, o contexto de inserção na escola e a participação dos diversos elementos, que fazem dela um “entreposto cultural” (Torres, 2008) com a missão de preservar e gerar a sua própria cultura.

3.1. Escola como Organização que aprende e a Supervisão

Numa aproximação ao conceito de escola como comunidade está implícito a existência de diferentes atores com vários papéis, com a convergência/divergência de objetivos e de interesses, com padrões de comportamento e ideias, contudo unidos pela natureza do processo educativo, no sentido de alcançar os fins determinados e a eficácia.

Nas últimas décadas assistimos ao alastramento do discurso em favor da democratização e da autonomia das escolas e da participação da comunidade educativa na direção escolar, contrariando o caráter centralizador do sistema educativo que construiu a dicotomia escola/comunidade, e afastou os seus atores sociais da participação na vida da escola. Inclui-se assim na sua estrutura toda a comunidade, com um conjunto diverso de instituições, serviços, associações, centros de saúde, projetos, autarquias e outras entidades, assumindo-se definitivamente que a educação não pode limitar-se à redutora dimensão da esfera escolar, antes resulta de um conjunto de inter-relações comunitariamente contextualizadas (Ferreira, 2003). Assim, os vários atores locais são chamados a participar na resolução de um conjunto de problemas que estão fora do âmbito da ação escolar, e realça-se a importância de articulação entre vários mundos de aprendizagem, a família, a escola, o trabalho, entre outros tantos, de modo a dar sentido às aprendizagens escolares.

Deste modo e de acordo com Sarmiento & Ferreira (1999, p.94) o conceito de escola como comunidade educativa emerge como modelo alternativo, perante uma “crise do modo de funcionamento e controlo dos sistemas educativos”, a exigir a abertura da escola à comunidade, num processo de mudança organizacional, que permite à escola colocar-se no centro dos esforços comunitários, estabelecendo a transição entre o pedagógico escolar e o pedagógico social, reforçando a ideia de descentralização, de democraticidade e de autonomia.

Ao serviço da construção desta conceção de escola e como documento indispensável e central de planificação estratégica da ação educativa temos o *Projeto Educativo*, que segundo Formosinho (1991, p.5) “é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola - comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade”, conferindo nova dimensão ao constructo de escola, que passa de “serviço local do estado a comunidade educativa” (Formosinho, 1999, p.26), num inequívoco reconhecimento da importância do papel de todos os agentes educativos que integram a “comunidade educativa” local (idem, p.32).

Esta orgânica implica em si mesma o conceito estrutural e estruturante de organização, já que à semelhança de outras organizações sociais partilha dos mesmos elementos, tais como, estruturas, pessoas, tarefas, tecnologias e objetivos, além de “ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades” (Lima, 1998, p.57). Para Teixeira (1995, p.5), “de entre as organizações que estruturam a nossa

sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”. Para esta autora, “todos são, em alguma medida, o fruto da organização escola que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento”, o que leva mesmo Lima a afirmar que “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992, p.42).

Deste modo, entendendo as escolas enquanto organizações, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1995, p.25). De acordo com Lima (2006), o estudo da escola como organização em ação, enquanto esfera própria de mediação entre o contexto social mais amplo e as interações de pequena escala, resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, sendo possível encontrar a existência de muitos elementos comuns nas escolas atuais, como resultado de um processo de formalização, de onde sobressai a escola como organização especializada, como ação organizada, levando o investigador a “confronta-se com uma miríade de alternativas, de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas, com modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa” (Lima, 2006, p.157).

Identificando a escola enquanto organização, Guerra (2000, p. 27-36) traça-nos as suas ‘impressões digitais’ identificativas, caracterizando-a como uma organização onde se patenteia um universo de significados, como instituição de recrutamento obrigatório para os alunos, como instituição heterónima, sujeita a uma enorme pressão social. Para além disso a escola surge ainda como uma instituição de objetivos ambíguos e, porventura contraditórios, com uma rede complexa de dimensões nomotéticas e ideográficas, hierárquica e debilmente estruturada, com um poderoso currículo oculto, assente num sistema próprio de rituais. O autor identifica ainda mais algumas ‘impressões digitais características da escola enquanto organização e que vão desde a sua complexa micropolítica interna, até a um funcionamento institucional descontínuo, passando por uma tecnologia problemática. É um conjunto de características identificativas que, sendo embora comuns, não encontram idêntica especificação em cada escola, já que não há duas escolas idênticas (Guerra, 2000, p. 36).

As escolas são, pois, unidades organizativas e institucionais que refletem o sistema educacional e o sistema global social em que se inscrevem e do qual dependem. A escola é um caleidoscópio, um prisma de mil caras, uma instituição resultante de

processos históricos, complexos e nunca neutrais, porque sempre beneficiou uns em prejuízo de outros. Dizer que a escola é uma construção social, significa que é uma organização pensada e construída por grupos sociais, num momento determinado, o que a faz cúmplice dos grupos do poder. Daí que a escola tenha de assumir-se como comunidade crítica, em permanente aprendizagem (Guerra, 2000)

Uma comunidade crítica de aprendizagem pode ser entendida como um conjunto de três conceitos interrelacionados: comunidade, como referência a um conjunto de pessoas que partilham vínculos gerados e mantidos por objetivos comuns, por relações estáveis e por normas mais ou menos explícitas; crítica, na medida em que se dá uma capacidade reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade; aprendizagem, que supera a mera assimilação de conceitos e procura, também, o desenvolvimento de capacidades, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo. Uma comunidade crítica de aprendizagem é capaz de procurar o conhecimento, analisá-lo de forma rigorosa e colocá-lo ao serviço de autênticos valores da sociedade. (Guerra, 2000, pp. 36.42).

A escola como instituição e organização “democrática” tem uma missão social que a legitima e lhe justifica o sentido. Está exposta aos efeitos das mudanças da sociedade e do meio onde está inserida. As alterações sociais decorrentes deste mundo “globalizante” e competitivo estimulam as organizações a conceberem novos parâmetros de funcionamento e a promoverem dinâmicas e estruturas mais flexíveis, descentralizadas e empreendedoras. Tal processo será tanto mais facilitado e eficaz, quanto assentar numa atitude de reflexão crítica, comumente partilhada, em saberes comungados e reflexivamente analisados, ou seja, numa efetiva e dialógica supervisão.

A escola atual precisa de inovar, comunicar e envolver todos os seus talentos humanos na implementação de uma cultura de colaboração forte; “precisa de mobilizar os conhecimentos e as competências dos seus membros para realizar os seus objetivos e enfrentar os acontecimentos quotidianos.” (Nóvoa, 1992b, p. 67-68). Num contexto de mudança permanente, a escola como organização que precisa e tem de aprender, e de refletir sobre e nessa aprendizagem, necessita de explicitar a sua missão de formação ao longo da vida e reorientar o seu papel na aquisição dos saberes fundamentais, como refere Gairin (2000), quando afirma que

As organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si mesmas pelo que são, mas sim pela sua capacidade de deixar de ser o que são, isto é, não se sentem fortes pelas estruturas que possuem, mas sim pela sua capacidade de, quando necessário, se transformarem (p. 37).

Os professores na escola, já não são os únicos detentores do conhecimento e de todas as sabedorias, não possuem o baluarte único dos processos de aprendizagem, e a escola fica aquém de responder com os mesmos instrumentos e linguagem que os alunos encontram na sociedade, para a produção e sistematização de saberes. O profissional necessita de desenvolver as suas capacidades, aprofundar os seus conhecimentos e ser precursor da sua formação contínua, numa autoscopia reflexiva e crítica das suas práticas, para a inovação e cooperação, procurando “a construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de agir e discernir” (Delors, 2003, p. 91-92).

Falamos da escola como organização aprendente aduz-nos na reflexão da sua dimensão cultural, institucional e da profissão docente. São vários e consensuais os estudos e pesquisas, que concluem da necessidade “urgente” de uma reculturalização radical da instituição escolar e uma redefinição da profissão docente. Como nos diz Fullan (1995, p. 233) “estão em jogo, seguramente, novas culturas e novas utilizações do tempo, mas mais importante, estão em jogo mudanças radicais na cultura das escolas e no redesenhar da profissão docente.” Senge (2000), criador do conceito “Organizações que Aprendem”, refere-se a uma mudança de cultura organizacional e de mentalidade, que denomina por “Metanóia”, expressa por um desvelamento do pensamento que atinge diretamente o âmago profundo de uma conversão e aprendizagem do que significa ser humano, já que

No coração da organização que aprende encontra-se uma mudança de mentalidade – em vez de nos vermos como algo separado do mundo, passamos a ver-nos conectados ao mundo; em vez de considerarmos os problemas causados por alguém “lá fora”, enxergamos como as nossas próprias ações criam os problemas pelos quais passamos. Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam a sua realidade. E como podem mudá-la (Senge, 2000, p.46).

Independentemente da iniciativa da mudança vir do exterior ou interior, “as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente” (Senge, Cambron-Maccabe & Lucas, 2005, p.16) e da qual a supervisão é dimensão crucial. A comunidade educativa “necessita de adotar uma atitude de busca, questionar o que faz, agir tendo em vista os seus fins, esquadrihar os horizontes temporais, escutar a opinião das pessoas. A escola necessita definitivamente de aprender” (Guerra, 2001, p.16), de refletir sobre e nas suas aprendizagens, num

processo de supervisão transformadora e conducente à autonomia individual e organizacional (Vieira, 2009).

Na definição de Senge (2000) reconhece-se à organização a capacidade de se conceptualizar através do pensamento original dos seus membros, livremente expresso, e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem. Mas também, condições de aprendizagem coletiva e individual. Daí a expressão também hoje utilizada de “Organização qualificante” (Alarcão, 2002, p.138), que pressupõe uma prática de supervisão sistémica e sistemática.

Desta forma, a escola assume-se como organização reflexiva/comunidade aprendente onde há lugar para a aprendizagem individual, grupal e organizacional, porque as partes interagem, discutem e refletem as suas ações em conjunto e o modo como estas afetam a estrutura do sistema, construindo modelos mentais e uma linha de ação para o futuro, promovendo o desenvolvimento de todo o sistema através da supervisão. Para Coppietrs (2005) constituem-se como as principais características de uma organização que aprende

perspetivas ou visões partilhadas; aprendizagem baseada na experiência, vontade de mudar modelos mentais; motivação individual e coletiva; aprendizagem alimentada por nova informação; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem a um nível de contínua mudança (p.134).

A organização que aprende integra as diferentes vias de aprendizagem e fomenta processos mentais identificados com ela. O processo de aprendizagem é contínuo, não segmentado, centrado nos problemas, vinculado ao contexto e afetando todos os membros da organização. O essencial não será a aprendizagem individual, embora seja uma parte necessária da aprendizagem conjunta, mas a aprendizagem da organização, sustentada na e por uma supervisão sistémica.

Para Brooks (1992), citada por Canavarro (2000, p.96) “o processo de aprendizagem individual encontra-se relacionado com a capacidade de aprendizagem organizacional e com as formas de lidar com a transformação e mudança que caracterizam o mundo organizacional atual”. No entanto, o mesmo não se basta a si própria, pois que

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

Uma organização que aprende habitua-se a criar, adquirir e transmitir conhecimentos e a modificar a sua conduta para refletir novos conhecimentos e

percepções, características idiossincráticas de uma supervisão reflexiva, crítica, dialógica, sustentadora de uma *pedagogia da autonomia* (Vieira, 2009).

Assim, compreender o conceito de “escola como organização aprendente” impele-nos a questionar a origem do conhecimento e como se transforma em conhecimento organizacional. Na gênese deste processo e de acordo com Nonaka e Takeuchi (2004, p.13) “o conhecimento novo é sempre iniciado por um indivíduo, uma vez que a organização não pode criar por si própria sem a iniciativa dos indivíduos e a interação que tem lugar no seio do grupo”, que partilha internacional, reflexiva e criticamente tais conhecimentos e que os renova na reflexão partilhada da supervisão. Como refere Alarcão, (2009, p. 138) “a aprendizagem individual ganha novos contornos e novas dimensões, se enriquecida pelo grupo. Trata-se de uma aprendizagem em ambiente coletivo, socializada, uma aprendizagem colaborativa no conjunto das pessoas na organização”, numa palavra, acrescentaríamos, é fruto da práxis de *super-visão*.

A construção dos conhecimentos no seio de uma organização que aprende depende dos indivíduos que aprendem, que Schön (1987) define por “epistemologia da prática profissional”, individual e coletivamente em colaboração e partilha, e do conhecimento que estes têm das “memórias organizacionais” que Alarcão (2009) designa de “Epistemologia da vida da escola”, construídas e instituídas na organização. Deste modo e numa escola que aprende a Supervisão é uma ferramenta que contribui para a construção e estruturação do saber profissional, pois que

a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.” (Alarcão & Roldão, 2008, p.54).

Uma organização que aprende questiona-se acerca das suas aprendizagens, avalia-se em todas as suas dimensões e mobiliza todos os seus agentes na reflexão, não por imposição mas por iniciativa da comunidade, originando um conhecimento valorativo do que acontece na escola. Nesse sentido, as escolas devem instituir a “supervisão, entendida como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo da escola” (Alarcão, 2001, p. 19), pois que, a supervisão aponta “para o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas.” (Alarcão, 2009, p. 144).

Numa escola que aprende “é mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direção a nenhures” (Guerra, 2002, p.19). A ideia de que a escola possa aprender tornou-se assim, cada vez mais importante nos últimos anos. Torna-se evidente que as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por obrigação imposta superiormente, mas por necessidade inerente de uma orientação aprendente.

3.2. Escola uma organização com uma cultura específica

Vimos que a escola apresenta características organizacionais específicas, caldeadas quer na especificidade do seu próprio produto, a aprendizagem e educação dos alunos, quer nas sinergias desenvolvidas entre os seus membros e entre estes e a própria comunidade. Realidade durante muitos anos fechada sobre si própria, ensimesmada nos seus valores e cultura, a escola viu, com o advento da pós-modernidade, abrirem-se as portas à comunidade, criarem-se-lhe novos horizontes de realidade aprendente, em permanente construção.

De um modelo centralizador e taylorista, a escola passou para um modelo aberto de partilha com a comunidade educativa, de gestão participada. Os professores passaram de uma formação académica finalizada, para uma formação continuada ao longo da vida, como resposta às novas realidades, aos novos desafios com que o quotidiano e as tecnologias foram dotando a sociedade, num processo de vertiginosa transformação. Deste modo, a escola sentiu necessidade de transformar os seus próprios axiomas culturais, passando de uma ‘organização hermética’ (Costa, 2000) para uma organização em permanente construção, em permanente aprendizagem (Guerra, 2002). Tal processo evolutivo exige, assim, uma reflexão sobre a realidade da cultura da escola, sobre os princípios e valores que sustentam as sinergias que nela se desenvolvem, os princípios que orientam e regulam as interações no seu seio desenvolvidas.

Quando se fala em cultura de escola está a considerar-se todo um conjunto de valores, crenças que os membros daquela organização partilham (Nóvoa 1995), ou como diria Souza (2001), referimo-nos a um conjunto de práticas, normas e

procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da escola. O conceito de cultura de escola implica assim todo um sistema de “padrões de significado, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus partilhados pelos membros da comunidade escolar, e especificados em cada uma” (Carvalho, 2006, p. 6).

Ainda que integrada no meso sistema cultural em que socialmente se circunscreve, a escola produz, na sua práxis diária uma cultura interna que lhe é própria e que reflete maneiras específicas de agir, pensar e mesmo interrelacionar-se. É todo um conjunto axiológico, comportamental e mesmo estrutural que, na opinião de Barroso (2005) acaba por remeter, em última análise, para a existência, em cada escola, de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, que atestam a idiossincrasia da cultura da escola que cria e reinterpreta operacionalmente todo um vasto conjunto de normas e valores advindos do exterior.

A consciência de uma cultura específica de escola apresenta-se assim como um dado importante a considerar no processo de supervisão, na medida em que obriga a que os normativos legais que a suportam não possam ignorar a realidade cultural da escola, não possam alhear-se de toda um sistema cujos princípios, valores e sinergias têm de ser considerados como base de uma efetiva e eficaz operacionalização. Por outro lado e como referem Pol, Hiousková, Novotný e Zounek (2006, p.70) a cultura de escola pode encontrar a sua estruturação na própria liderança, aspeto crucial no processo de supervisão, intrinsecamente ligado à liderança, nomeadamente à liderança intermédia.

Na verdade, se, como referem Kobi e Wütricht (1991) o sucesso da escola depende em grande parte do modo como se orientam e motivam as práticas dentro da escola, quer em termos de missão, quer em termos de objetivos, ter-se-á, então de convir que a cultura de escola pode encontrar no processo de supervisão um elemento operacionalizador dos seus valores, crenças e sinergias. Efetivamente, na medida em que a supervisão é um processo gerador de processos (Oliveira Formosinho, 2002) ela vai acabar por estruturar-se em torno daqueles valores crenças, símbolos e sinergias, que poderão, se devidamente contextualizados nos processos despoletados na e pela supervisão, ser eficazmente operacionalizados, propiciar uma escola aprendente, a construir a sua própria cultura.

Assentando cultura de escola, como se viu, um conjunto de valores, crenças e símbolos que fundamentam as diversas manifestações comportamentais dos seus elementos e que são assim refletidos não só na visão que tais membros dela têm como também na ótica e simbologia que a sociedade em geral faz da própria escola (Pol, et al., 2007), natural se torna que a cultura de escola seja também fundamento da cultura profissional dos professores.

3.2.1. Cultura profissional dos professores

De acordo com Lima (2000) pode falar-se, a par da cultura de escola, da cultura profissional dos professores. Para aquele investigador, as concepções de cultura profissional dos professores, têm associadas as teorias “subjetivas” e “implícitas” e apresentam uma ideia excessivamente psicológica da forma como os professores representam o seu papel e seu mundo profissional. Apontam para comportamentos que são conduzidos por sistemas pessoais de valores, princípios e crenças, sugerindo, que cada professor tem a sua própria cultura e que o ensino representaria uma mescla dessas culturas específicas. O autor refere, que no âmbito dos estudos sociológicos “esta ideia é insustentável, dá um fraco contributo à compreensão das dimensões culturais da vida quotidiana dos professores” (Lima, 2006, p.17). Assim os fenómenos mais importantes para os investigadores e que demonstram ser mais relevantes, são as realidades coletivas “em interações interpessoais e intergrupais e não em fatores personalizados” ou seja, “a forma de evitar as limitações inerentes a esta “psicologização” dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais enquanto grupo social” (idem).

Sarmiento (1994) defende que as bases da cultura dos professores têm origem nas condições particulares do seu trabalho, das características organizacionais das escolas, da natureza interativa e comunicativa da atividade docente e a própria ocupação do grupo ocupacional. Esta abordagem às culturas ocupacionais dos professores que coincidem com o conceito de cultura docente dá mais atenção às formas através das quais os professores interpretam e desempenham o seu papel nas escolas, ou seja segundo Sarmiento (1994)

A cultura profissional-ocupacional diz respeito ao conjunto de assunções crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo profissional em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização (p. 71).

No mesmo sentido e similitude Hargreaves (1992, p.217) define cultura docente como o conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidarem com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”.

Reforçando a ideia de que a cultura tem a ver com os atores inseridos no contexto organizacional, estes, passam a desempenhar um importante papel na construção e reconstrução da cultura de escola. Assim, a cultura caracteriza-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticos da vida da escola, concretamente, a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola.

É neste sentido que vai o entendimento de Day (2001, p.127), para quem “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”. Na mesma linha segue o pensamento de Lima (2001), para quem imprescindível se torna olharmos para tais manifestações, pois que se observarmos estas culturas “como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Lima, 2001, p.20), os resultados obtidos poderão ser mais úteis e proveitosos na compreensão destes fenómenos.

Nesta linha de pensamento, podemos então concluir que as culturas docentes implicam endogenamente modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores (Hargreaves, 1992). Destas interações que os atores revelam na escola, resulta uma “impressão digital”, uma marca da própria escola, que retrata a identidade, o desenvolvimento profissional e a socialização dos seus membros. Esta “impressão digital” da escola expressa a diferença existente entre cada escola, traduz-se na cultura e subculturas aí existentes (Guerra, 2000), expressando assim a cultura docente os professores como um coletivo, pois, é no grupo e na cultura que lhe está inerente, que os atores encontram apoio, significado, proteção e identidade (Gómez, 1998). É nesta interação e nas sinergias que nela se desenvolvem, que acaba por se consolidar o processo de socialização da organização escolar, que acaba, em última análise por se desenvolver a cultura profissional predominante na escola e no grupo disciplinar a que estes pertencem (Marcelo, 2009). Assim, no processo de socialização dos professores “a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente

geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade” (Hargreaves, 1998, p.185), podendo ser ou não assimilada pelos professores na sua forma de atuar, com repercussões ao nível da sua identidade. A aprendizagem dos valores, normas e padrões de comportamentos existentes na cultura de uma organização, podem conduzir, à perda da individualidade, e ao preço de ser membro da organização (Chiavenato, 2005).

No sentido de compreendermos melhor a(s) cultura(s) dos professores, evocamos Hargreaves (1998), que nos remete para a análise e distinção das duas dimensões importantes nas culturas de ensino: conteúdo e forma. O “conteúdo” das culturas profissionais dos professores, para este autor, “consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas” (Idem, p.186). Portanto, diz respeito ao que os professores pensam, dizem e fazem, influenciando decisivamente o seu trabalho, sendo a este nível que se verifica uma maior diversidade entre os professores. Quanto à “forma” das culturas profissionais docentes, “ (...) consiste nos padrões característicos de relacionamento (...), pode ser observada na maneira como as relações entre os professores e os seus colegas se articulam” (idem, p.186). Existe, uma forte interdependência entre estas duas dimensões, uma vez que “é através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos” (p. 187). A forma de cultura é geralmente designada de cultura docente, logo, “compreender a forma destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa” (p. 187). Se pretendermos saber aquilo que o professor faz e porque o faz, precisamos de conhecer o contexto cultural da comunidade de ensino da qual ele faz parte, ou seja, a cultura profissional. As culturas de ensino ajudam a dar sentido e suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor e à sua identidade profissional (Ibid).

Os professores enquanto atores organizacionais estão inseridos numa rede de relações e à mercê de vários contextos, que exercem influência sobre o seu trabalho, com repercussões na adoção de um determinado tipo de cultura profissional ou cultura de escola. Fullan & Hargreaves (2001) referem que os tipos de cultura escolar individuais e colaborativos são os que têm implicações na mudança e desenvolvimento nas escolas, pressupondo-se que sem o apoio dos professores não é possível haver mudança em educação (Hargreaves, 1992). Trata-se de analisar as formas como os professores se relacionam e desenvolvem o seu trabalho nas práticas utilizadas, que o autor estrutura uma tipologia de culturas docentes que se pode manifestar de quatro

formas diferentes: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização a que (Thurler, 2007) acrescenta a cultura da grande família.

Enquanto na primeira tipologia se enfatiza a forma de trabalho mais tradicional e praticada nas nossas escolas, constituindo uma limitação ao desenvolvimento profissional dos professores (Lima, 2006), já que acentua o seu isolamento e que é “compreendido como resultado de uma construção social, histórica e política” (Dias, 2008, p.73), na cultura de colaboração ou de colegialidade o que prevalece é a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura não só nas reuniões ou encontros burocráticos mas em todas as interações (Nias, Southworth & Yeomans, 1989). É o que entendem igualmente Fullan e Hargreaves (2001), quando indicam que as culturas de colaboração consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente e onde o suporte central na tomada de decisões coletivas reside na ajuda, o apoio, a confiança e a abertura. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na resolução de problemas. Nestas relações, desenvolve-se uma abertura e confiança coletiva essencial a uma resposta crítica à mudança educativa, criando-se condições de partilha e discussão sobre os insucessos e incertezas tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio.

A cultura balcanizada, que segundo Guerra (2000, p. 63) “é um atentado contra a aprendizagem...”, pois que acentua a característica essencial da balcanização que é o separatismo por grupos, por departamentos curriculares. Como o próprio nome sugere, a balcanização caracteriza-se pelo acentuar da congregação das sinergias à volta dos grupos curriculares, que “competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração ocorre no caso de servir os interesses do grupo” (Day, 2001, p. 129).

No que respeita à cultura colegial artificial ao que se assiste é a uma certa cultura de conformismo e condescendência corporativa, onde o trabalho realizado em conjunto não é sinónimo de colaboração (Day, 2001), pois que, como refere Roldão (2007, p. 27) não é suficiente juntar um grupo de professores com um trabalho comum e pedir resultados porque “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico.” (p. 27).

A cultura da “Grande Família” é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração, situa-se numa lógica burocrática (os professores percebem o seu papel e o seu estatuto, a sua zona de autonomia, as relações de poder, os mecanismos de

controle) e não concebem poder trabalhar de modo diferente (Thurler, 2007). A solidariedade não passa de cooperação aparente, mas é uma forma de coexistência pacífica, onde cada um se submete e partilha de uma espécie de código tácito que inclui um conjunto de regras explícitas ou implícitas aceites por todos. Prevalece a complacência e o consenso face aos objetivos da escola, evitando-se o debate e o confronto de ideias, cultiva-se o bem-estar a sociabilidade e as soluções pragmáticas, em prejuízo de uma reflexão crítica e sistemática das práticas e dos problemas pedagógicos (id., ibid.).

Pensamos que podemos encontrar na larga maioria das nossas escolas, estas cinco formas de cultura que se entrelaçam e coexistem no contexto organizacional e que se manifestam através dos diferentes padrões de comportamento e de interação humana levados a cabo pelos professores na sua vida escolar quotidiana. Partilhamos da opinião de Thurler (1994) quando destaca o papel singular dos professores como recetores e difusores de culturas na organização escolar, aliás, esta autora considera que existem ligações estreitas entre o tipo de relações estabelecidas e cultivadas entre os professores e o aparecimento das respetivas culturas de escola, acrescentando, que a cultura organizacional escolar reflete simplesmente o(s) tipo(s) da cultura profissional docente.

3.2.2. Re-cultura na mudança, ancorada na e pela Supervisão

A organização taylorista do trabalho herdada da modernidade ainda se reflete numa estrutura em grande parte piramidal, que continua presente nas nossas escolas. Como refere Bolívar (2012, p.15) “Em várias dimensões, sente-se a necessidade de reinventar a gestão burocrática dos estabelecimentos de ensino, (...) reimaginando novas estruturas capazes de fazer frente às condições mais complexas num mundo globalizado e numa situação pós-moderna”.

Vimos que a escola como organização caracteriza-se pela intensidade das relações humanas, pelo processo produtivo, que depende em grande medida das metodologias e equipamentos tecnológicos. A complexidade da realidade escolar e do ato educativo inviabiliza a caracterização de um único perfil e, portanto, dificulta o determinar das suas atuações e necessidades profissionais, exigindo-se à escola mais flexibilidade e capacidade de adaptação na conjuntura atual, como refere Bolívar (2003, p.105), “Introduzir mudanças em organizações complexas como as escolas, não é um processo

linear, mas requer, pelo contrário, uma certa “ecologia” favorável.”. De acordo com o mesmo autor, como resultado de décadas a introduzir mudanças no currículo, de analisar e investigar a sua natureza, aprendemos que a mudança educativa resulta da institucionalização de uma forma sustentável de uma cultura organizativa, subjacente a um processo amplo em que todos os intervenientes, se envolvem em dinâmicas de trabalho que permitem a autorrenovação da escola, e que sendo um processo complexo, não depende de vontades pessoais nem de alterações estruturais, mas na capacidade de promover “a aprendizagem dos próprios intervenientes e, particularmente, das escolas como organizações. As escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem, em vez de inibi-la.” (Bolívar, 2012, p.15).

As organizações que proporcionam maior aprendizagem são aquelas que se confrontam abertamente com as suas práticas, refletindo criticamente nas contradições culturais e simbólicas no seu interior. Tal como referem Carvalho, Alves e Sarmento (1999, p. 43) a “aprendizagem organizacional nas escolas desafia de modo radical todos os membros da organização escolar a responderem à pergunta sobre o que a sua escola é, qual o sentido do que quotidianamente faz, como age e como realiza o seu mandato cívico e social.”

Na opinião de Thurler (2001), para que a mudança possa avançar são necessárias lógicas organizacionais mais flexíveis e adaptativas, capazes de considerar melhor a necessidade de autonomia e as implicações que a mesma tem na responsabilidade coletiva e desenvolvimento da qualidade. A autora refere que a organização do trabalho na escola é profundamente influenciado pela lógica burocrática e profissional, criando um ciclo vicioso que reforça a estabilidade e que só pode resultar no fechamento e no contrassenso. Uma influência exercida a respeito das funções, da divisão e dos métodos de trabalho que contribuem para o isolamento dos grupos e dos atores. Uma influência que se reflete no exagero de decisões centralizadas como forma de controlo dos atores que possam insurgir-se contra a arbitrariedade do poder central, e ainda, no acentuar das lógicas de funcionamento ligadas aos diferentes níveis da hierarquia interna e das relações de poder que estes produzem.

Bolívar (2003) advoga, que as formas habituais e consolidadas de trabalhar que se inscrevem na cultura escolar existente numa escola, só podem ser alteradas se as mudanças educativas que visam ter uma incidência real na vida da escola, nascerem a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, concretizada em decisões que incluem a comunhão de objetivos, liderança e processos

de desenvolvimento, traduzidas num novo desenho dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, de reforço na tomada de decisões e do desenvolvimento institucional ou organizativo, e o comprometimento dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas. O mesmo autor defende que a escola na sua totalidade, como o foco da inovação, produz um valor acrescentado à educação e valorização dos alunos, razão suficiente, para ser objeto de uma reestruturação e conversão escolar. Neste sentido, “são necessárias mudanças a nível da estrutura do sistema escolar que redesenhem ou reestrutrem o que têm sido os modos de organizar a educação da cidadania, atribuindo novas competências e um novo lugar à escola” (Bolívar, 2003, p.19), tendo por base, que essas mudanças se possam institucionalizar, passando a fazer parte da cultura organizativa da escola.

As mudanças podem ser prescritas e legisladas mas “ o derradeiro critério de um programa de melhoria escolar efetiva relaciona-se com o impacto do programa na aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p.18). A escola transforma-se no epicentro e na chave de qualquer esforço de melhoria, numa unidade básica de mudança e de inovação, com efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, em particular no modo de ensinar e nas aprendizagens dos alunos, missão última e mais importante do sistema educativo. (idem)

Autores como Fullan (2000) e Elmore (1996) conceitualizam a mudança alargada a todas as escolas, considerando que seu êxito depende mais da cultura da escola que do sistema educacional. Segundo Fullan (2003), devemos partir para a re-culturação e não para a reestruturação da cultura. Nesta perspetiva, podemos estabelecer uma relação direta entre cultura da colaboração, de que a supervisão é alicerce crucial, e mudança educacional, considerando, que o tema da mudança dos sistemas educacionais passa a ter o seu enfoque na mudança na escola e na criação de condições para alcançar escolas eficazes (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

De acordo com Fullan e Hargreaves (1999) os educadores têm um papel central nos processos de mudança, não haverá melhoria sem os professores, e as reformas tendem a fracassar quando os docentes são ignorados e o problema do ensino é simplificado.

Segundo Day (2001, p. 38)

a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional.

Mudança e desenvolvimento profissional relacionam-se e são inseparáveis, neste sentido Day (2001, p. 153) apresenta três princípios que devem ser tidos em consideração

o desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); a mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária; a mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

A este respeito (Bolívar, 2012) salienta que se considerarmos os professores como os principais intervenientes e provocadores do processo de mudança precisamos assumir que grande parte da sua formação deve consistir em formá-los para a mudança, sendo a prática e as convicções, ou crenças, os elementos chave que devem ser mudados.

No contexto das mudanças atuais, os professores situam-se perante a necessidade de reinventar a escola onde trabalham e reinventar-se a si próprios enquanto membros de uma profissão, face a um conjunto de condições e contextos profissionais com um novo desenho, diferentes daqueles no qual aprenderam a ser professores, e que agora, necessitam de assumir diferentes desafios intelectuais, emocionais, e novas visões do seu ensino (Thurler, 2000). São novos desafios que se colocam às escolas e seus atores, num quadro de evidências contraditórias em confronto com a realidade de serem, como Alarcão (1998, p. 49) evidencia

(...) de massas mas igualmente de apelo à qualidade (...) abertas à sociedade mas trazendo para o seu seio os problemas da mesma sociedade (...) feitas de formandos e formadores mas em que os próprios formadores se devem assumir como formandos (...) de professores que têm de admitir (...) que os seus alunos têm hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram.

A cultura de escola influencia a operacionalização de mudanças educativas e tem um impacto direto no próprio papel dos professores sobre a forma como vêm o seu desempenho e os seus alunos. No quotidiano de muitas escolas existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança. A este propósito Day (2003, p. 159) salienta que alguns fatores situam-se ao nível das culturas profissionais, ou seja

muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas”.

No mesmo sentido Fullan (2000) realça que a cultura das escolas varia entre o individualismo e a colaboração, passando por formas interpostas como a balcanização e a colegialidade fingida. Os professores exercem a sua atividade profissional em condições de fragmentação e isolamento, tantas vezes limitados pela atividade intensa, exigente e, por vezes, demasiado individualista e burocrática que caracteriza a rotina da vida escolar, desalentados e sem esperança, contam com poucas oportunidades de reflexão e estão vulneráveis às pressões pelo imediatismo dos resultados. Estas características, presentes no quotidiano da profissão, dificultam a possibilidade de mudança, sendo, por isso, importante que os professores sejam formados e preparados para aprenderem a trabalhar em condições de incerteza e de ansiedade, confiando nas pessoas e nos processos. De igual modo, também se propõe que os educadores sejam reflexivos (na, sobre e para a ação), que manifestem e atendam à sua voz interior, desenvolvendo uma mentalidade para assumir riscos. A estas ações, está implícito o trabalho em grupo, e a necessidade de se aprender uns com os outros, na construção do saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores, ou seja, uma proposta de mudança centrada na escola e na promoção do profissionalismo coletivo dos docentes (Fullan & Hargreaves, 1999), finalidade que a reflexão na e sobre a ação proposta pelo processo supervisorio pode potenciar significativamente.

Assim, a colaboração entre professores, percecionados como profissionais reflexivos, que investigam e partilham experiências, aprendendo uns com os outros nos seus contextos naturais de trabalho, é uma via privilegiada para se constituir uma comunidade de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012).

Este processo pode implicar que os contextos de trabalho funcionem como palco de aprendizagem e formação para todos os agentes educativos, onde se estabelecem e desenvolvem oportunidades de partilha de conhecimentos e experiências da prática reflexiva nos contextos naturais de trabalho, a partir dos quais é possível aprender e construir saberes na esteira de uma cultura colaborativa. Uma formação centrada na escola, integrada no próprio processo de construção da mudança, que ao mesmo tempo contribua para aumentar os conhecimentos e as competências profissionais dos professores, e onde as relações de trabalho ensinam, onde as pessoas trabalham em equipa e a organização no seu todo aprende. Ou seja, as comunidades de aprendizagem profissional “como uma prática da cultura de colaboração e das organizações que aprendem são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos”.

É neste sentido que Alarcão & Tavares (2003) defendem as comunidades de aprendentes como forma de contrariar as culturas individualistas, salientando, a propósito Nóvoa (2009) que estas comunidades criam nos professores um sentimento de pertença e de identidade profissional, que é fundamental para se apropriarem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Acrescenta ainda, que é a reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Um dos processos sustentadores da mudança e fator de reflexão sobre a ação reside na observação de aulas entre os professores, que colaboram diretamente na resolução de problemas, no sentido de procurarem as melhores soluções (Fullan, 2009). De acordo com Guerra (2002, p.193) “a cultura da sala de aula encontra-se inscrita no âmbito de uma cultura de escola. As fronteiras dessas culturas são permeáveis. E existe uma simbiose de dupla circulação e sentido”.

Pressupondo que o desenvolvimento do professor se processa no contexto onde exerce a sua atividade, está, deste modo, sujeito a um conjunto de fatores e influências que têm a ver com o ambiente de trabalho, e que por isso podem influenciar de certa forma as suas representações e modos de agir. Neste sentido, como salienta Day (2003, p. 164) “da mesma forma que as condições de trabalho na sala de aula afetam a capacidade de os professores proporcionarem as melhores oportunidades para os alunos, também a cultura da escola representa um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores”.

Outro processo prende-se com a formação contínua, centrada na escola, associada a uma supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003), modelo que, como se referiu, acentua a colaboração e entretida nos professores, na procura reflexiva de soluções e mudança. As dimensões colaborativa e reflexiva da supervisão podem contribuir para a reculturação das várias formas de manifestação de cultura docente (individualismo, balcanização, colegialidade artificial) que subsistem ainda nas escolas, contribuindo para uma reculturação onde a melhoria da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores se apresentem como vetores essenciais de todo o processo de mudança, de uma cultura de cooperação e colaboração inscrita no habitus profissional dos professores.

Alguns autores como Garmston, Lipton e Kaiser (2002) defendem que a supervisão deve ser entendida como um “sistema de mediação que modifica a própria cultura laboral” (p.103), e consideram que a cultura da organização influencia a

qualidade do desempenho dos agentes educativos, advogando a existência de escolas “onde a função de supervisão evolua no sentido de uma orientação colaborativa e sistêmica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (p.19). Como refere Schön (1994), na sua essência, o objetivo da supervisão aponta para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva acerca da ação e sobre a ação profissional, e Roldão (2008) afirma que só a reflexividade poderá anular o cotidiano de rotinas incapazes de produzir uma cultura educativa de qualidade, capaz de sustentar a indispensável mudança de uma escola burocrática para uma escola aprendente.

A reflexão terá de começar a partir de dentro, e como defendem Sá-Chaves & Amaral (2001, p.83), é necessário que exista “uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes”, devendo essa mesma supervisão assentar numa cultura de rigor e auto-regulação na melhoria do serviço oferecido pela escola. Segundo aqueles autores, tal cultura de escola funda-se 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 (Sá-Chaves & Amaral, 2001, p.83).

Deste modo, transformar a cultura organizacional é a chave para o sucesso de uma organização, algo que Fullan (2003) designa de “re-culturar”, ou seja, algo que fomente e aprofunde o objetivo moral através de culturas de trabalho colaborativo e cooperante. Os líderes eficazes conhecem a importância de “re-culturar” e concebem a cultura organizacional como o elemento propulsor da mudança. As escolas com uma cultura de aprendizagem promovem a reflexão e o questionamento sobre as tarefas, processos de trabalho, modos de fazer e ser, práticas de planificação, formação e avaliação, fomentam uma melhoria contínua das práticas pedagógicas, numa palavra, sustentam a sua ação num processo de supervisão sistêmica.

2ª PARTE

PESQUISA EMPÍRICA

Capítulo 4. Metodologia da Investigação

A metodologia de investigação expressa-se na opção das estratégias subjacentes à escolha das técnicas de recolha de dados, “que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Batista, 2011, p. 52). Na verdade, a escolha da metodologia de investigação deve alicerçar-se não só nos objetivos do trabalho a desenvolver, mas também no facto de se procurar, ou a generalização dos resultados obtidos numa determinada população, na qual se procuram determinadas tendências gerais, ou a compreensão dos fenómenos de investigação, numa ótica mais subjetiva, mais interpretativa e analítico-descritiva (id., ibid.). Coloca-se, deste modo a opção por uma metodologia de cariz mais quantitativo, estruturado à volta de variáveis fundamentadoras de hipóteses, ou por outra de índole mais qualitativa, onde a análise das unidades de conteúdo se dirigem mais a objetivos, prevalecendo sobre a quantificação estatística.

O presente estudo conjuga as duas modalidades metodológicas. Efetivamente, se por um lado se procura a perceção dos professores através de um conjunto de variáveis implícitas nas questões de um inquérito por questionário, por outro, consolida-se tal perceção com uma entrevista, onde, numa perspetiva holística, se parte da complexidade da realidade e se descreve o entendimento dos inquiridos através de um conjunto de unidades de significação devidamente categorizadas.

4.1. Natureza do estudo

Neste trabalho, a estratégia de investigação que se nos apresentou mais adequada foi o estudo tipo caso, levado a cabo num agrupamento de escolas do concelho de Fafe. Privilegiou-se a descrição através do estudo das perceções pessoais dos sujeitos numa determinada realidade escolar, circunscrita no tempo e no espaço, mas significativa, cujo enfoque de observação principal são os atores que se movimentam no palco educativo de um determinado contexto escolar e que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar (Sousa & Batista, 2011). De acordo com Marcelo et al (1991), o estudo de caso, permite abranger a totalidade, ou seja, a integridade fenomenológica exige a necessidade da existência de um acordo entre a delimitação natural do caso tal como é definido pelo investigador e os sujeitos que o formam, refletindo todos os

elementos que fazem parte da realidade do caso numa unidade; e por outro lado, concretizar a particularidade, isto é, na medida em que os estudos de caso “entram” de tal forma no caso que refletem a peculiaridade, a idiossincrasia e o pormenor local que diferencia esse caso de outros, fornecendo uma imagem vivida e única da situação.

Bassey (1999, p. 58) define de forma abrangente e detalhada esta estratégia de investigação, quando diz que

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

Para Pardal & Correia (1995, pp. 22,23), os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

Como referimos anteriormente, no presente estudo, as opções metodológicas tiveram como sustentação última a consecução dos objetivos da investigação, que se desenvolveu num paradigma misto, já que conjugou as técnicas da investigação quantitativa com as da qualitativa.

No sentido de diversificar e enriquecer o tipo de informação recolhida, demos especial atenção a dois aspetos: a) Protocolo de triangulação dos dados (Stake, 2009, p.127), na medida em que solicitamos a diferentes intervenientes da comunidade educativa (diretor, coordenadores de departamento e professores) informações relativas ao exercício de funções da liderança instrucional pelo diretor e b) Protocolo de triangulação metodológica (id., ibid.) em que utilizamos diferentes instrumentos de recolha de dados, isto é, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

4.2. Questões da Investigação

Conforme se referiu no enquadramento inicial do estudo, a problemática que envolve a presente investigação prende-se com a perceção dos professores acerca do papel da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento pessoal e profissional. É uma

problemática abrangente, na qual se centrou o problema específico do estudo, que se equaciona questionando:

Qual a perceção dos professores sobre as práticas de supervisão pedagógica no âmbito do seu desenvolvimento profissional?

A partir do enunciado deste problema, estabeleceram-se ainda as seguintes sub questões de investigação:

- ❖ Quais são, na perspetiva dos professores, as funções e finalidades de um processo de supervisão pedagógica?
- ❖ A supervisão pedagógica é percecionada pelos professores enquanto promotora de uma cultura orientada para a aprendizagem?
- ❖ A supervisão pedagógica é percecionada pelos professores enquanto promotora de desenvolvimento profissional?
- ❖ Que características de liderança (topo/intermédias) são entendidas como promotoras das condições para o desenvolvimento de dinâmicas de supervisão pedagógica?

Partimos para esta investigação com o objetivo de identificar e analisar as perceções dos professores em relação às funções e finalidades de um processo de supervisão pedagógica na organização escolar através, por um lado, do estímulo e acompanhamento da formação e desenvolvimento profissional e, por outro, do desenvolvimento da cultura organizacional de aprendizagem e do papel dos líderes (topo/intermédios) como facilitadores e dinamizadores.

Com este estudo pretendemos encontrar respostas que contribuam para uma melhor compreensão da problemática em estudo e, ao mesmo tempo, contribuir para uma reflexão sobre esta temática e constituir material que possa servir de base a futuras investigações.

4.3. Objetivos do Estudo

Os objetivos do estudo representam as metas com ele se pretende alcançar, servindo, por isso mesmo, de parâmetros referenciais e orientadores de toda a investigação. Com o presente estudo pretendemos, essencialmente:

- ✚ Fundamentar teoricamente o constructo de supervisão;

- ✚ Analisar teoricamente o papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e da escola enquanto organização;
- ✚ Identificar a percepção dos professores da amostra acerca do conceito de supervisão;
- ✚ Analisar a percepção dos professores da amostra acerca das funções do processo supervisivo;
- ✚ Conhecer o entendimento dos professores da amostra acerca das potencialidades da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e da escola enquanto organização;
- ✚ Analisar o entendimento dos professores acerca do contributo da supervisão na promoção de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem;
- ✚ Identificar o entendimento dos professores acerca das linhas definidoras de um perfil de supervisor pedagógico;
- ✚ Analisar a percepção dos decisores da escola acerca do papel da liderança na promoção e desenvolvimento da supervisão enquanto fator de uma escola aprendente.

4.4. Caraterização do Contexto

O Agrupamento de Escolas (AE) no qual foi desenvolvido este estudo é de formação recente e resulta da fusão de dois agrupamentos, conforme despacho do Secretário de Estado do Ensino e Administração Educativa, de 28 de junho de 2012, geográfica e oficialmente distintos.

A oferta formativa do AE abrange a educação Pré-escolar e os três ciclos do ensino básico, dispondo ainda de duas unidades de Ensino Estruturado para a Educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e uma unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-cegueira Congénita.

Atualmente, o AE tem 2140 alunos, distribuídos pela educação Pré-escolar e o ensino básico, sendo a maioria do ensino básico (96 turmas e 15 do Pré-escolar). No Agrupamento, atualmente, exercem funções 189 docentes.

Quanto à estrutura organizacional e funcional da escola, referimos a existência de Departamentos Curriculares, órgãos de apoio à gestão da escola, de cariz vincadamente

pedagógico, constituídos por todos os professores que integram grupos disciplinares com afinidades científicas e pedagógicas.

4.5. Procedimentos Metodológicos

4.5.1. Instrumentos de Recolha de dados

O Inquérito por Questionário

Deste modo e dentro dos parâmetros desta metodologia mista, analisámos as percepções e representações dos professores sobre as funções e finalidades da Supervisão Pedagógica na escola como processo de desenvolvimento profissional e organizacional e o papel do gestor intermédio/supervisor na implementação e desenvolvimento deste processo.

Numa primeira fase recorreu-se, como instrumento de recolha de dados, ao inquérito por questionário que, segundo Ferreira (2005, p.167), é

a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral. (...) A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.

Esta técnica foi utilizada com o objetivo de auscultar as opiniões e percepções de um leque mais alargado de professores no agrupamento de escolas onde decorreu o estudo. Foram tidas em conta as recomendações de Quivy & Campenhoudt (1992, p. 192), que alertam para um conjunto de condições que devem ser contempladas para que o método seja credível e digno de confiança, nomeadamente: “ rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”.

O questionário estruturou-se em duas partes: uma de identificação dos respondentes, com 4 questões e outra constituída por 6 dimensões relacionadas com os objetivos e questões de investigação e que foram expressas em sub-questões, colocadas sob a forma de escolha múltipla, equacionadas com recurso a uma escala tipo Likert, distribuída por cinco níveis: 1=Discordo Totalmente, 2= Discordo, 3=Concordo Parcialmente, 4=Concordo Totalmente, 5=Sem opinião.

O questionário incluiu assim um total de 9 questões, conforme o Apêndice 1.

A elaboração das perguntas teve em conta a questão de partida, bem como as sub-questões e os objetivos de investigação. Na redação do questionário houve a preocupação de recorrer a um vocabulário específico simples, sem ambiguidades, para que cada questão fosse perfeitamente clara e com o mesmo sentido para todos os professores. A constatação desta condição foi testada através da administração do questionário a um conjunto de 10 professores que não fizeram parte da amostra, numa tentativa de verificação da fiabilidade e clareza das questões, indo assim de encontro às recomendações de Marconi e Lakatos (1995).

Os dados recolhidos, foram depois introduzidos numa base de dados, através do software do Excel, a partir da qual se procedeu ao tratamento estatístico dos mesmos, através de tabelas de frequências e respetivos gráficos e correlação entre variáveis. As etapas seguidas no tratamento e análise foram as seguintes:

- ☛ Registo frequencial – através de uma base de dados utilizando o Excel;
- ☛ Tratamento percentual – realizado no Excel, com recurso a tabelas dinâmicas;
- ☛ Correlações entre variáveis - realizadas no Excel, com recurso a tabelas dinâmicas.

Após o tratamento de dados, passou-se à fase da análise, elaborada de forma analítica-descritiva. Deste modo, as tabelas e gráficos foram precedidos de uma introdução à unidade tratada, seguindo-se a análise e interpretação das frequências e/ou percentagens, que permitiu retirar conclusões..

No final de cada bloco temático procedeu-se a uma síntese, onde se comentaram os dados parcelares obtidos nessa unidade, traçando uma linha condutora entre eles, na procura de uma visão global da temática/variável analisada.

A Entrevista

Neste estudo foram também recolhidos dados através da técnica do inquérito por entrevista. O guião da entrevista teve como base a categorização de unidades de significação, decorrentes dos objetivos do estudo e obedeceu aos parâmetros da entrevista semi-estruturada. O recurso a esta técnica de recolha de dados teve como orientação o entendimento de Dias (1999, p. 25), que afirma que

...os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos.

Para a elaboração do guião, começámos por construímos blocos da entrevista, num total de cinco (legitimação e motivação, perceção sobre o conceito e prática da supervisão pedagógica, função da supervisão pedagógica na aprendizagem e cultura organizacional, perfil do supervisor e agradecimentos), A entrevista foi aplicada presencialmente, tendo-se procedido à sua gravação áudio para posterior transcrição e tratamento. Criaram-se dois guiões de entrevistas, um destinado aos Directores de Departamento Curricular (Apêndice 2) e outro destinado ao Diretor do Agrupamento de Escolas. A entrevista aos Coordenadores de Departamento, doravante designada de Entrevista A, englobou 5 Blocos, num conjunto de 7 questões orientadoras, complementadas e especificadas em 5 sub-questões. Das respostas extraíram-se como unidades de significação 6 categorias, à volta das quais se agruparam as questões e sub-questões. A entrevista ao Diretor de Departamento de Escolas, que se passará a denominar de Entrevista B, é constituída por 6 Blocos, num conjunto de 17 questões, complementadas e especificadas por mais uma sub-questão e que foram agrupadas em cinco unidades de significação ou categorias.

No final, procedeu-se à triangulação das fontes de dados (questionário e entrevista) com o objetivo de estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes métodos, promovendo uma melhor ilustração e compreensão dos resultados, já que, como referem Cox e Hassard (2005), a triangulação não se limita unicamente à seriedade e à validade, mas permite produzir um retrato do fenómeno em análise mais completo e holístico.

4. 6. População-Amostra

A amostra que serviu de base à recolha de dados é constituída por um conjunto de educadores e professores de um Agrupamento de Escolas de escolas do concelho de Fafe. A opção desta escolha teve como base fundamental o facto de conhecermos de perto professores e responsáveis de gestão, uma vez que na altura lá trabalhávamos, o que acabava também por facilitar a recolha dos dados.

O universo dos professores dos Agrupamentos referidos é de 222 professores, como se verifica nos dados do Gráfico1 e a amostra, que inclui todos os níveis educativos e de ensino (Pré-escolar, Educação Especial, 1º, 2º e 3º Ciclos dos Ensinos Básico e Ensino Secundário), é constituída por um conjunto de 132 elementos (Gráfico1), sendo que da educação Pré-Escolar fazem parte da amostra 6 educadores de infância; do primeiro Ciclo do Ensino Básico, 43 e da Educação Especial, 11. Os

professores do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e os do Ensino Secundário foram agrupados de acordo com os respetivos departamentos (Matemática, 17; Línguas, 17; Ciências Humanas, 17; Artes, 21), já que há professores que são comuns aos dois ciclos.

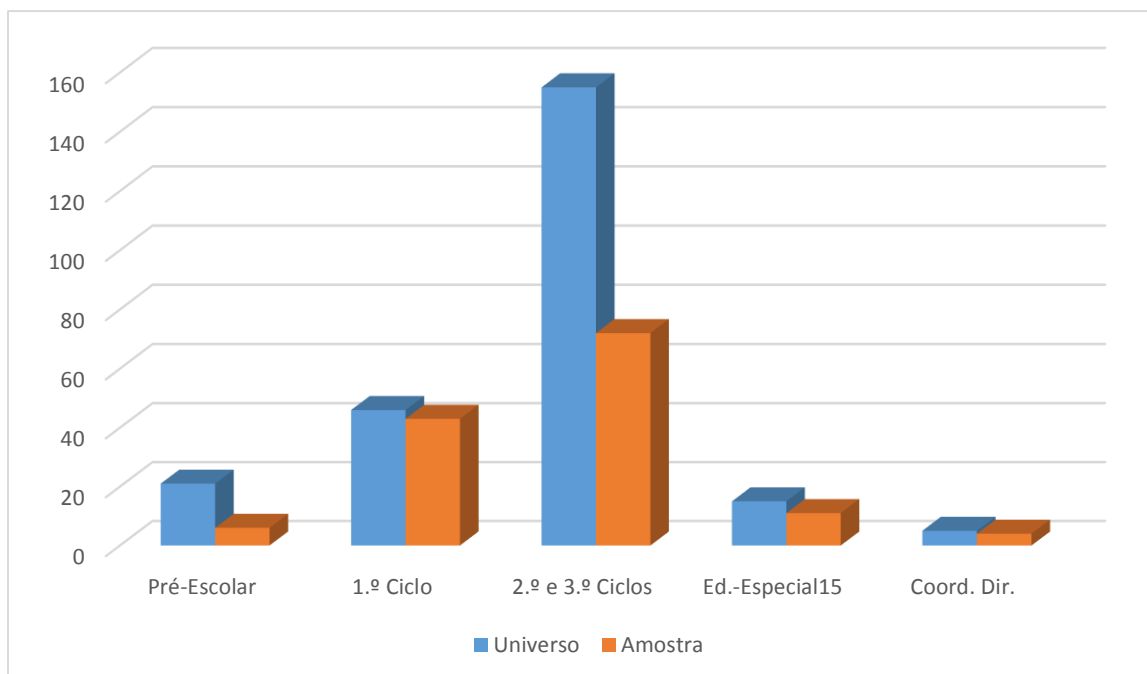


Gráfico 1. A Amostra do estudo face ao universo do Agrupamento de Escolas investigado

Capítulo 5. Apresentação dos Resultados

5.1. Do Questionário

1 Caracterização da Amostra

A caracterização dos elementos da amostra centrou-se em quatro indicadores: o tempo de serviço, o nível educativo ou escolar em que se encontra a lecionar, se já desempenhou algum cargo de Gestão nos últimos anos e qual o órgão de gestão em que participou.

No que respeita ao primeiro indicador, o que se constata é que a maior percentagem dos elementos da amostra (47,7%) apresenta um tempo de serviço que se situa entre os 16 e os 25 anos, sendo que com mais de 25 anos surgem 36,9% (16,9+20,0%) e com menos de 16 anos há 15,3% (1,5+13,8%).

Os dados referentes ao segundo indicador, respeitante ao nível educativo em que se encontra o inquirido, mostram-nos que constata-se que a maior percentagem dos elementos da amostra se situa no terceiro ciclo (33,8%), logo seguida do primeiro ciclo (30,8%).

Já o terceiro indicador, que expressa a experiência nos cargos de gestão, mostra-nos que a maior parte dos elementos da amostra, 80,8% não exerceu nos últimos 5 anos qualquer cargo de gestão, contra 19,2% que afirmam ter exercido tais funções.

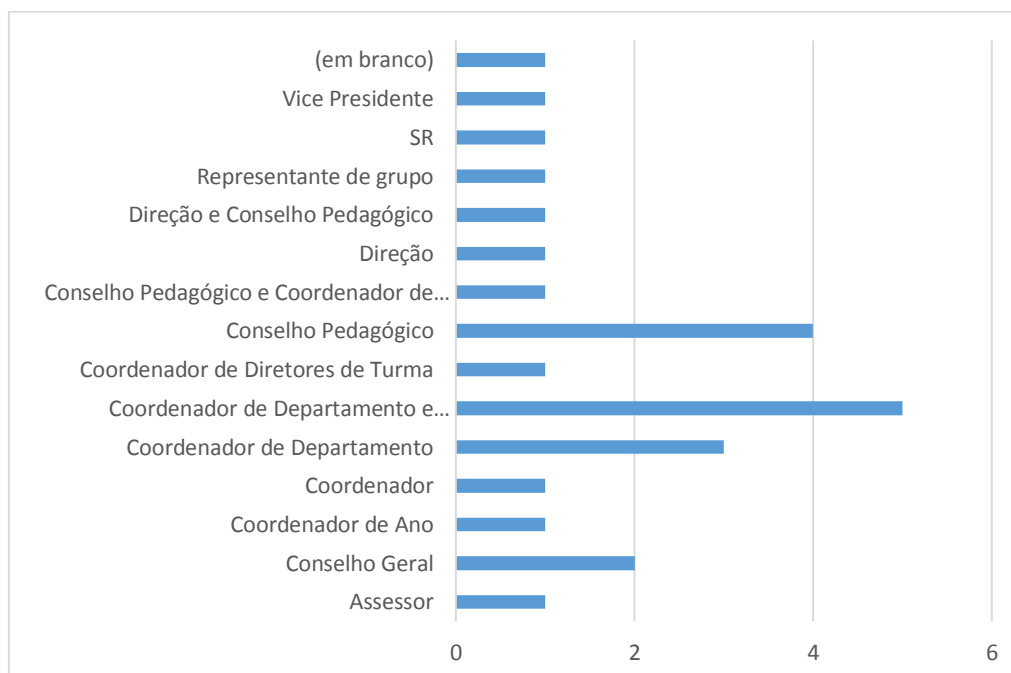


Gráfico 2. Órgãos de Gestão em que participaram os elementos da amostra

O que se verifica no que diz respeito ao quarto indicador identificativo é que dos elementos da amostra 5 foram já Coordenadores de Departamento e membros do Conselho Pedagógico; 4 têm experiência de gestão intermédia no Conselho Pedagógico; 3 são Coordenadores de Departamento; 2 foram Coordenadores de ano, sendo um destes também elemento do Conselho Pedagógico e 9 foram respetiva e individualmente vice-presidente, representante de grupo, direção do Conselho pedagógico, membro da Direção, Coordenador de Diretores de Turma, membro do Conselho Geral e Assessor, como se pode constatar pelos dados do Gráfico 2.

2 Dimensões do Questionário

Para além das questões referentes à identificação da amostra, o questionário é composto por um conjunto de cinco dimensões: conceito de supervisão pedagógica, funções da supervisão pedagógica, impacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional docente, impacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento organizacional da escola, impacto da supervisão pedagógica na promoção de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem. Cada uma destas variáveis é expressa através de um conjunto de indicadores especificativos, a que os inquiridos deveriam responder numa escala tipo Likert, com cinco opções: Discordo totalmente, Discordo, Concordo parcialmente, Concordo totalmente, Sem opinião.

2.1 Entendimento sobre o conceito de ‘Supervisão Pedagógica’.

A primeira dimensão do questionário, composta por oito indicadores ou itens, centra-se na perceção dos elementos da amostra acerca do conceito de supervisão. Na verdade, entendemos que o conceito que se tem deste constructo condiciona naturalmente o entendimento da mesma, pode influenciar o modo como as respetivas práticas e técnicas que a consubstanciam. Todavia, e como se realçou na fundamentação teórica, o conceito de supervisão é um conceito complexo, abrangente, composto por um conjunto de dimensões que procurámos expor nos indicadores ou itens da presente questão.

2.1.1. O primeiro item ou indicador refere a possibilidade do conceito de supervisão implicar na sua essência *um conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à*

concretização das orientações da escola. A maior percentagem dos elementos da amostra, 77,7%, centra-se na concordância deste item enquanto elemento estruturante do conceito de supervisão. São 49,2% que concordam parcialmente e 28,5% que concordam totalmente. O nível de discordância é partilhado por 10% dos elementos da amostra, onde 3,8% apresentam uma discordância total e 6,2 apenas discordam. Há 10% que não têm opinião a este respeito e 2,3% que não respondem.

2.1.2. O segundo item pressupõe a possibilidade de encarar a supervisão como um *processo ao serviço da implementação de outros processos: desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.* Este item obtém igualmente a concordância maioritária dos elementos da amostra, 78,5%, (58,5% Concordo Parcialmente e 20% Concordo Totalmente). A discordância apresenta uma percentagem de 9,2% (2,3% discordo totalmente e 6,9% discordo), surgindo também aqui 10% que não evidenciam opinião e 2,3% que não respondem.

2.1.3. O terceiro item procura a percepção dos inquiridos acerca da possível relação entre a qualificação da escola enquanto organização e a qualificação dos seus profissionais, verificando-se que a maior parte dos elementos da amostra, 70,8%, manifesta concordância entre esta relação ou interdependência (47,7% em acordo parcial e 23,1% com acordo total). Discordando desta interdependência surgem 14,6% dos elementos da amostra (3,1% em discordância total e 11,5% em discordância simples), havendo ainda 12,3% que não manifestaram opinião e 2,3% que não respondem.

2.1.4. O quarto item centra as características estruturantes do conceito de supervisão na ótica de processo de acompanhamento e co-construção, característica acentuada na fundamentação teórica. Foi uma das vertentes acentuadas na fundamentação teórica, razão porque se entendeu importante a sua inclusão enquanto elemento percetivo da supervisão pedagógica e com a qual a maior parte dos inquiridos (79,2%) concorda (33,8% em concordância parcial e 45,4% em concordância total). Em discordância com esta característica do processo supervisivo surgem 10,7% dos elementos da amostra (3,8% em discordância total e 6,9% em discordância simples), havendo 8,5% que não manifestam opinião e 1,5% que não respondem.

2.1.5. O quinto item realça como característica do conceito de supervisão a sua função enquanto fator de melhoria de qualidade educativa não só no contexto restrito da sala de aula mas na escola, enquanto organização. O entendimento dos elementos da amostra apresenta-se maioritariamente concordante com tal dimensão do conceito, 75,2%, (38,5% concordam parcialmente e 37,7% totalmente). A discordância com este papel da supervisão surge manifestada por 13,9% dos elementos da amostra (3,1% discordam totalmente e 10,8% discordam). Há 7,7% que não manifestam opinião e 2,3% que não respondem.

2.1.6. Uma das características fundamentais das atuais perspetivas do conceito de supervisão pedagógica é a reflexão e a colaboração sobre o trabalho produzido. Daí que o indicador que aponta para a supervisão enquanto implicando *a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e os supervisionados*, tenha constituído este sexto item da variável. O entendimento dos elementos da amostra a este respeito é maioritariamente concordante, 80%, (35,4% concordam parcialmente e 44,6% concordam totalmente). A discordância é manifestada por 11,5% (3,8% discordam totalmente e 7,7% discordam), havendo 6,2% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

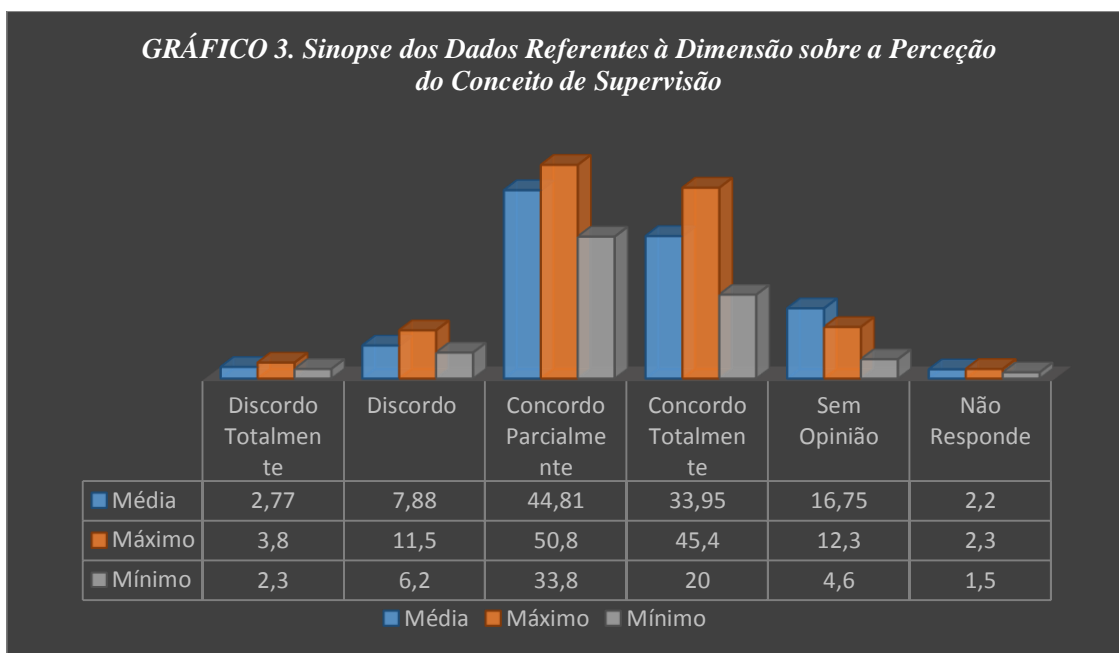
2.1.7. A supervisão pedagógica, conforme ficou expresso na fundamentação teórica, envolve todo o processo educativo, toda a interação desenvolvida na escola. Ela influencia todas as sinergias desenvolvidas, quer a nível pedagógico e curricular, quer a nível de desenvolvimento profissional. É uma dimensão que nos pareceu importante enquanto vertente caracterizadora do constructo, razão pela qual foi incluída neste item, que obteve a concordância maioritária dos elementos da amostra, 84,6% (44,6% concordam parcialmente e 40% totalmente). A discordância apresenta 8,5% (2,3% discordam totalmente e 6,2% discordam), enquanto 4,6% não manifesta qualquer opinião, a par de 2,3% que não respondem.

2.1.8. Ao implementar uma ação reflexiva conjunta, a supervisão essencializa em si mesma todo um conjunto de sinergias que contribuem para a maximização da operacionalização das capacidades e potencialidades individuais como fator de uma maior qualidade educativa de um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Alarcão & Roldão, 2008; Herdeiro & Silva, 2008). Os dados referentes a este item evidenciam uma concordância maioritária, 83,1%, (50,8% concorda

parcialmente e 32,3% totalmente), sendo que 6,9% que discordam de tal pressuposto, surgindo aqui apenas o nível de discordância simples, enquanto 7,7% não emitem opinião e 2,3% não respondem.

Síntese do Dados da Dimensão

Em qualquer dos 8 itens que constituem a dimensão há uma prevalência de concordância com o disposto no item. A **concordância** apresenta uma *média global* de 39,22%, sendo que a **concordância parcial** apresenta uma média de 44,81%, com um máximo de 50,8% e um mínimo de 33,8%, enquanto a **concordância total** apresenta uma média de 33,95%, com um máximo de 45,4% e um mínimo de 20,0%. No que respeita à **discordância**, a *média global* é de 10,91%, com uma **discordância total** com 2,77% de média e um máximo de 3,8% e um mínimo de 2,3%; a discordância apresenta uma média de 7,88%, com um máximo de 11,5% e um mínimo de 6,2%. Os que não emitem opinião apresentam uma média de 16,75, com um máximo de 10,0% e um mínimo de 6,2 %, sendo que os que não respondem se pautam na média de 2,2%, comum máximo de 2,3 e um mínimo de 1,5.



2.2. Funções da Supervisão Pedagógica

Diversas são as funções da supervisão pedagógica, conforme se deixou explícito na fundamentação teórica. A predominância de uma ou outra depende, em grande parte,

não só da perspectiva individual de cada professor, como também do contexto cultural da escola, das sinergias que nela se desenvolvem. Daí a importância da percepção desta variável, capaz de ajudar a explicitar o conceito que os professores fazem da importância deste processo. A variável foi equacionada em 11 itens, enquadrados nos mesmos parâmetros gradativos das questões anteriores.

2.2.1. Um dos objetivos do estudo é mostrar como o processo de supervisão pedagógica pode ser fator de desenvolvimento profissional dos docentes. Tal objetivo constitui, aliás, uma das vertentes fundamentais do estudo, pelo que natural se torna que constitua um dos itens desta variável, que pressupõe que a supervisão pedagógica *visa apoiar e regular o desenvolvimento profissional dos professores.*

Os dados sobre a percepção dos elementos da amostra no que respeito desta função da supervisão revelam que 76,9% concordam com o pressuposto do item, ou seja, que a supervisão contribui para o apoio, regulação e desenvolvimento profissional dos professores, (56,9% concordam parcialmente e 20% concordam), havendo 14,6% que discordam (3,1% discordam totalmente e 11,5% discordam parcialmente), sendo que 6,2% não emitem opinião e 2,3% não respondem.

2.2.2. Visa controlar e avaliar os professores

Uma das dimensões em que costuma ser encarada a supervisão, conforme referiu na fundamentação teórica (Alarcão & Tavares, 2003) é a avaliação e controlo dos professores. O aspeto ‘fiscalizador’ da prática supervisiva é ainda entre muitos professores uma das tónicas caracterizadoras do constructo, fruto de práticas passadas não muito distantes e que permanecem em algumas vertentes da cultura de escola. Importava, por isso verificar a percepção dos elementos da amostra acerca desta função da prática supervisiva, razão de ser do presente item, cujos dados revelam que a maior parte dos elementos da amostra, 57,7%, concorda com o presente item (40,0% concordam parcialmente e 17,7% concordam totalmente), havendo 35,4% que discordam (10,8% discordam totalmente e 24,6% discordam simplesmente) e 5,4% que não opinam, a par de 1,5% que não respondem.

2.2.3. A supervisão enquanto processo de reflexão na e sobre a ação, fator de partilha de experiências e saberes, torna-se fator de uma melhoria da ação do professor (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Herdeiro & Silva, 2008; Oliveira

Formosinho, 2002; Schön, 1986; Vieira, 2006). Este princípio foi assumido no presente item, que afirma que a supervisão *‘contribui para a melhoria da ação profissional do docente’*. Face a tal princípio a maioria dos elementos da amostra, 80,8%, manifesta a sua concordância (63,1% concorda parcialmente e 17,7% totalmente), enquanto a discordância é assinalada por 9,3% dos elementos da amostra (0,8% discordam totalmente e 8,5% apenas discordam), sendo que 7,7% não opinam e 2,3% não respondem.

2.2.4. Com o quarto item pretendia-se perceber o entendimento dos elementos da amostra acerca da supervisão enquanto promotora do *‘desenvolvimento organizacional da escola’*. O que os dados nos revelam é que a maioria, 73,9%, concorda com tal pressuposto (55,4% concordam parcialmente e 18,5% totalmente), havendo 14,6% que discordam (0,8% discordam totalmente e 13,8% discordam) e 9,2% que não emitem opinião, sendo que 2,3% não respondem.

2.2.5. A função da supervisão enquanto fator potenciador da *‘melhoria da prática profissional e da qualidade pedagógica’* (Alarcão, 2000; Alarcão & Roldão, 2008; Amado, 2012; Gomes, 2000; Guerra, 2000; Oliveira Formosinho, 2009; Vieira, 2006), foi o pressuposto deste quinto item. Na medida em que pode ser sustentáculo de uma práxis reflexiva, a supervisão potencia a melhoria da prática docente, desenvolvendo assim a qualidade pedagógica. Foi este princípio que consubstanciou o presente item e face ao qual a maioria dos inquiridos evidencia concordância, 80% (57,7% concordam parcialmente e 22,3% totalmente), havendo 11,6% de inquiridos que discordam (0,8% discordam totalmente e 10,8% discordam), havendo ainda 6,2% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.2.6. O sexto item especificador da variável parte do princípio de que a supervisão *‘Orienta na resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo (re)definir estratégias para a melhoria das aprendizagens’*. Foi um princípio que mereceu a concordância da maioria dos elementos da amostra, 80%, (56,2% concorda parcialmente e 23,8% concorda totalmente), sendo que 8,5% evidenciaram discordância parcial (ninguém discorda totalmente) e 6,2% e não emitiram opinião, a par de 2,3% que não responderam.

2.2.7. O presente item referia que a supervisão pedagógica se apresentava como *'essencial no processo de formação contínua'*. De facto, quando se fundamentou a perspetiva do professor enquanto prático reflexivo (Schön, 1987) contextualizou-se tal perfil numa perspetiva holística, de permanente aperfeiçoamento, de formação contínua. Tal formação, no entanto, tem de assentar numa ótica dialógica, de reflexão na e sobre a ação (Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2006), o que é potencializado pela supervisão. É este o pressuposto do presente item, cuja perceção pelos elementos da amostra apresenta uma concordância maioritária, 63%, (51,5% concorda parcialmente e 11,5% concorda), havendo 26,9% que discordam (ninguém discordam totalmente), a par de 7,7% que não emitem opinião e de 2,3% que não respondem.

2.2.8. A supervisão pedagógica sustenta a avaliação do desempenho docente, sendo, por isso, um dos processos de hierarquização na evolução da carreira dos professores, como se dispõe no presente item, que afirma que uma das funções da supervisão pedagógica é precisamente contribuir *'para hierarquizar os professores na evolução da sua carreira'*. A opinião dos inquiridos apresenta a maior percentagem na concordância, 44,6% e uma percentagem próxima na discordância, 40,8%. Entre os que concordaram há 33,8% que concordam parcialmente e 10,8 que concordam totalmente; entre os que discordam, há 12,3% que discordam totalmente e 28,5% que discordam. Consta-se ainda que 12,3% não emitem opinião e 2,3% não respondem.

2.2.9. O nono item, que sugere que uma das funções da supervisão é servir de *'instrumento de monitorização e acompanhamento da prática pedagógica, com base na reflexão conjunta sobre a prática pedagógica'*, merece a concordância de 80% dos elementos da amostra (55,4% concordam parcialmente e 25,4% concordam totalmente), a par da discordância parcial de 10%, (ninguém a discordou totalmente), surgindo ainda 6,9% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.2.10. O décimo item aponta para a função da supervisão enquanto *'criadora de ambientes de culturas de desenvolvimento profissional'*. O papel da supervisão enquanto fator de desenvolvimento de ambiente de cultura propícios ao desenvolvimento profissional, foi uma das dimensões intrínsecas ao processo de supervisão para que se alertou na fundamentação teórica (Amado, 2012; Lima, 2001; Pereira, 2012). É uma perspetiva que se apresenta como importante, já que redimensiona a problemática da cultura de escola, enquanto fruto de sinergias advindas

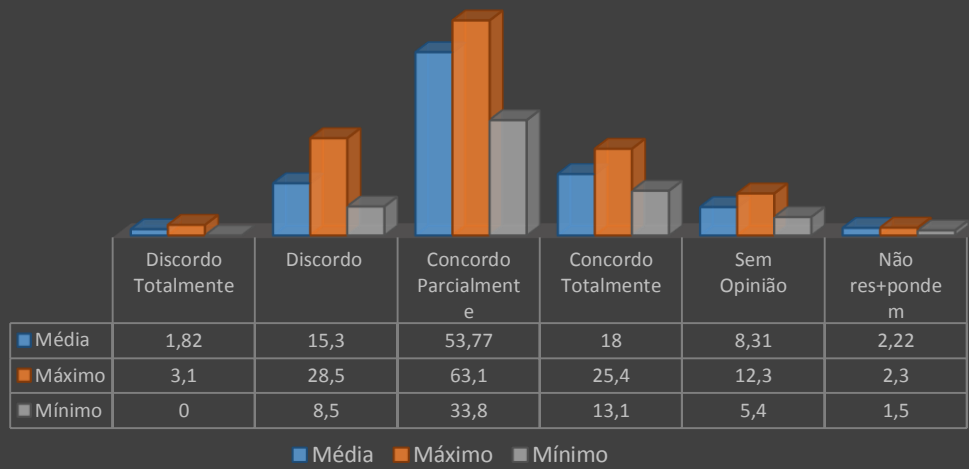
de uma cooperação e reflexão conjuntas e que na presente amostra, encontra uma concordância maioritária, 74,6% (61,5% concordam parcialmente e 13,1% concordam totalmente), sendo que a discordância se situa nos 11,6% (0,8% discordam totalmente e 10,8% discordam), a par de 11,5% que não emitem opinião e de 2,3% que não respondem.

2.2.11. O professor reflexivo ou o ‘reflective practitioner’, como o apelida Schön (1987) é característico de uma ‘escola aprendente’, fruto de um processo de supervisão dialógica, e foi o princípio sustentado no presente item, que aponta como uma das funções da supervisão pedagógica o desenvolvimento do ‘*potencial de aprendizagem do professor através do processo de questionamento e de reflexão situados*’. Face a tal princípio, os elementos da amostra evidenciaram uma perceção maioritariamente concordante, 76,2%, (60,0% concordam parcialmente e 16,2% totalmente). Há 12,3% que discordam desta dimensão (0,8% discordam totalmente e 11,5% discordam), verificando-se ainda 9,2% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

Síntese dos Dados da Dimensão

Em qualquer dos 11 itens que constituem a variável há uma prevalência de concordância com o disposto no item. A **concordância** apresenta uma *média global* de 35,88%, sendo que a **concordância parcial** apresenta uma média de 53,77%, com um máximo de 63,1% e um mínimo de 33,8%, enquanto a **concordância total** apresenta uma média de 18,0%, com um máximo de 25,4% e um mínimo de 13,1%. No que respeita à **discordância**, a *média global* é de 8,43%, com uma **discordância total** com 1,83% de média, um máximo de 12,3% e um mínimo de 0,0%; a discordância apresenta uma média de 15,03%, com um máximo de 28,5% e um mínimo de 8,5%. Os que não emitem opinião apresentam uma média de 8,31, com um máximo de 11,5% e um mínimo de 5,4 %, sendo que os que não respondem se pautam na média de 2,22%, com um máximo de 2,3 e um mínimo de 1,5.

GRÁFICO 4. Sinopse dos dados relativos aos itens da dimensão das Funções da Supervisão



2.3. Impacto da Supervisão Pedagógica no desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolvimento da profissionalidade docente no e pelo processo de supervisão apresenta, como se referenciou na fundamentação teórica, um conjunto de dimensões que o tornam complexo, dialético e interativo (Oliveira Formosinho, 2000; Vieira, 2009). Efetivamente e como referem Alarcão e Roldão (2008) há um conjunto de dimensões constitutivas de tal processo, de entre as quais se podem destacar a auto-implicação, o socioconstrutivismo, a referência à ação e aos saberes constituídos, a análise e reflexão, a sua reconstrução permanente e a sua contextualização. São vertentes que sustentam um perfil de ‘professor aprendiz’, numa aprendizagem contextualizada, dialógica, partilhada, crítica e reflexiva, onde a procura de melhoria e inovação se apresentam como condições de uma ‘escola aprendente’, como reflexo de uma formação pessoal e profissional cada vez mais autónoma, interativa, onde as sinergias se desenvolvem em contextos específicos, condicionados e condicionadores de vivências e culturas, onde cada um se apresente como agente deste próprio processo.

Foram todas estas vertentes que os 10 itens desta dimensão expressaram e sobre as quais se procurou o entendimento dos elementos da amostra, a respetiva valoração, na procura da sua perceção sobre o impacto que o processo supervisivo e as estratégias e sinergias que implica e despoleta podem exercer no desenvolvimento deste profissional que se pretende ‘reflexivo’, ‘colaborativo’, ‘inovador’.

2.3.1. Ao ser supervisionado o docente confronta-se com os resultados de tal processo, ouve e troca impressões, comunga de experiências de outros. Sendo a supervisão pedagógica um processo de monitorização de práticas (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2002) proporciona sinergias dialógicas onde a reflexão sobre a ação desenvolvida se apresenta como elemento fundamental. Daí o presente item que aponte como um dos impactos da supervisão a possibilidade de *‘uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto da sala de aula’*.

Os dados referentes a este item revelam que a maioria, 84,6%, concordava com o facto de a supervisão ter impacto no desenvolvimento de um espírito de reflexão crítica sobre a práxis desenvolvida na prática pedagógica (60,8% concordam parcialmente e 23,8% concordam totalmente). Há, todavia, 9,2% que discordam, 3,8% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.3.2. Um dos aspetos mais relevados na fundamentação teórica (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2009), no conceito reconstruído da supervisão foi precisamente o carater colaborativo que a mesma despoletava e o contributo que tal colaboração desempenhava num processo de aprendizagem na e sobre a ação de aprendizagem continuada, numa escola cada vez mais aprendente. Tal princípio surgia expresso no presente item, quando se afirmava que a supervisão *‘promove a colaboração entre os docentes e a co-construção do conhecimento, gerando processos de aprendizagem profissional’*, princípio com que a maioria dos inquiridos, 79,2% revela estar de acordo (61,5% concordam parcialmente e 17,7% concordam totalmente). Houve quem discordasse, 13%, sendo que destes 1,5% discorda totalmente e 11,5% simplesmente discordam. Surgem ainda 5,4% sem opinião e 2,3% que não respondem.

2.3.3. O terceiro item da dimensão, pressupunha que a supervisão *‘contribui para a inovação e melhoria da atividade e práticas dos professores’* surge na sequência lógica do anterior. Sendo um processo, a supervisão apresenta um conjunto de caraterísticas que se implicam umas às outras, que são causa e resultado mútuos. Na verdade, se, como se viu anteriormente a supervisão promovia a co-construção de conhecimentos e gerava processos de aprendizagem profissional, é natural que tais processos e conhecimentos acabem por potenciar a inovação e melhorar as práticas docentes. É o que entende a maioria dos elementos da amostra, 73,1%, que concordam maioritariamente com tal perspetiva (55,4% concordam parcialmente e 17,7% concorda

totalmente), face a 17,7% que discordaram (1,5% discorda totalmente e 16,2% discorda) e a 6,9% que não opinam e 2,3% que não respondem.

2.3.4. A inovação anteriormente referida ‘*Encoraja os professores a experimentar novas práticas, visando a melhoria dos processos pedagógicos*’. A reflexão conjunta traz novas perspetivas, alicia e consolida o espírito inovador, encoraja os professores a experimentar novas estratégias que, possivelmente deram já resultados com outros colegas (Amado, 2012, Day, 2001, Pereira, 2012). Vai-se assim progressiva e colaborativamente melhorando a prática pedagógica, alicerçando práticas inovadoras (Alarcão & Sá-Chaves, 2000; Moreira, 2011; Roldão, 2007), como nos mostram os dados das respostas ao item, onde a maioria dos inquiridos, 71,6%, concorda com o disposto (55,4% concorda parcialmente e 16,2% concorda totalmente), havendo 19,3% que discorda de tal pressuposto (0,8% discorda totalmente e 18,5% discordam) a par de 16,2% que não emite qualquer opinião e 2,3% que não responde.

2.3.5. Hoje torna-se consensual dentro do domínio da investigação sobre a supervisão pedagógica que ela se apresenta como ‘*um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor*’ (Alarcão, 2009; Alarcão & Tavares, 1987; Oliveira Formosinho, 2000). A perceção dos inquiridos a respeito deste item revela que a maioria, 56,2%, concorda com ele (46,2% concordo parcialmente e 10% concordo totalmente, a par de 33% que discordaram (1,5% discordam totalmente e 31,5% discordam) e 8,5% que não opinam e 2,3% que não respondem.

2.3.6. O presente item aborda uma característica estratégica da supervisão, que consiste na ‘*observação de aulas entre colegas, como estratégia de formação*’, como é o caso da observação de aulas por parte do Coordenador de Departamento.

Foi um dos aspetos que mereceu alguma resistência por parte dos professores, quando foi implementado este quesito como base da avaliação contínua e da progressão na carreira. Hoje é uma questão que parece comumente aceite, sem grandes constrangimentos, como aliás nos mostram os dados das respostas ao item, onde surge expressa uma perceção de concordância maioritária, 62,3%, (50,8% concorda parcialmente e 11,5% concorda totalmente) com a discordância de 29,3% (0,8% discorda totalmente e 28,5% discorda, a par de 6,2% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.3.7. O sétimo item desta dimensão acentua o papel da supervisão pedagógica enquanto fator que ‘proporciona um ambiente formativo contextualizado na escola’. Na verdade, uma das funções da supervisão, conforme referido na fundamentação teórica, é a formação dos docentes, contextualizada na escola. Ora o que nos mostram os dados deste item é que a maior parte dos elementos da amostra, 73,8%, está de acordo com tal princípio (62,3% concorda parcialmente e 11,5% concorda totalmente), enquanto 19,3% discorda de tal pressuposto (0,8% discorda totalmente e 18,5% discorda), a par de 4,6% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.3.8. Na medida em que contribui para o desenvolvimento de um ambiente formativo, contextualizado na escola, a supervisão apresenta-se como ferramenta de investigação sustentadora de um processo de novos conhecimentos, fomentadora da procura de novas estratégias, capazes de enriquecer e ‘reciclar’ os conhecimentos fundadores da prática educativa e pedagógica. É o que se apresenta no oitavo item da dimensão, onde se afirma que a supervisão pedagógica ‘*é uma ferramenta de investigação orientada para a reconstrução e reciclagem do conhecimento teórico dos professores*’. O entendimento dos inquiridos é maioritariamente concordante, 70,7%, (53,8% concorda parcialmente e 16,9% concorda totalmente), havendo 20,8% que discorda deste pressuposto, a par de 6,2 que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

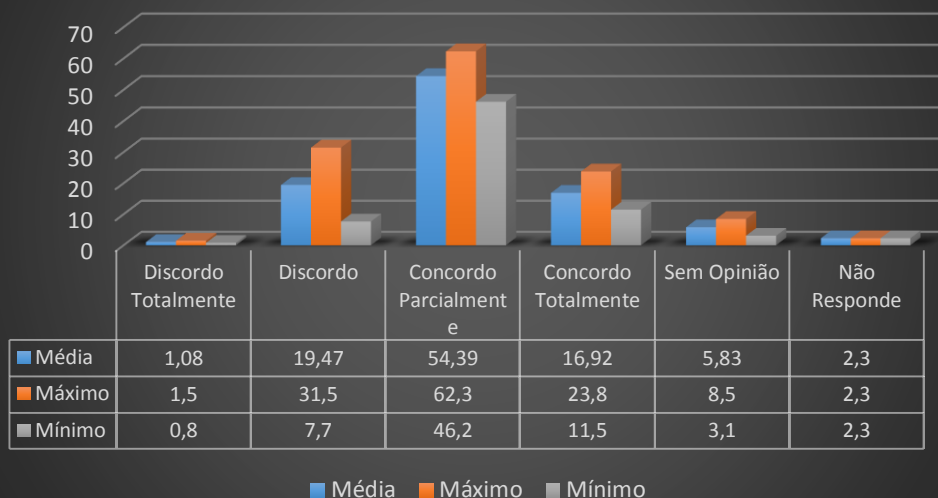
2.3.9. Vimos nos itens anteriores que a formação contínua dos professores é uma das vertentes potencializadas pela supervisão que, como se referiu na fundamentação teórica, contribui igualmente para o desenvolvimento e consolidação de um perfil de professor reflexivo e aprendiz (Guerra, 2000; Leite & Orvalho, 1995). Neste processo, o professor assume-se como ator do seu próprio desenvolvimento profissional, como agente ativo da sua própria formação, numa atitude de autonomia crítica, responsável e reflexiva, como preconiza o nono item, quando refere que a supervisão pedagógica ‘*promove a valorização do professor como agente da sua própria formação*’. O entendimento dos elementos da amostra surge expresso nos dados do item, onde a maioria 70%, revela concordância com o disposto (46,9% concordam parcialmente e 23,1% concordam totalmente) neste domínio, havendo 25,4% que não apresentam tal percepção, já que discordam do disposto no item (0,8% discordam totalmente e 24,6% discordam). Há ainda 3,1% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.3.10. Um dos aspetos que a reconceptualização do constructo da supervisão mais acentuou foi a vertente da reflexão na e sobre a ação (Abrantes, 2005; Alarcão, 2003; Alarcão & Tavares, 1987; Herdeiro, 2007; Perrenoud, 2002; Schön, 1987), criando assim condições para uma escola aprendente, para o desenvolvimento do anteriormente referido perfil de ‘professor aprendiz’. É uma vertente crucial numa supervisão dialógica, fundamentadora de uma formação contínua e com a qual os elementos da amostra, estão maioritariamente de acordo, 71,6%, já que 50,5% concorda parcialmente e 20,8% concorda com tal pressuposto. Há 18,5% de inquiridos que discordam (0,8% discorda totalmente e 17,7% discorda), a par de 7,7% que não emitem qualquer opinião e 2,3% que não respondem.

Síntese dos Dados da Dimensão

Em qualquer dos 10 itens que constituem a variável há uma prevalência de concordância com o disposto no item. A **concordância** apresenta uma *média global* de 36,65%, sendo que a **concordância parcial** apresenta uma média de 54,39%, com um máximo de 62,3% e um mínimo de 46,2%, enquanto a **concordância total** apresenta uma média de 16,92%, com um máximo de 23,8% e um mínimo de 10,0%. No que respeita à **discordância**, a *média global* é de 10,27%, com uma **discordância total** com 1,08% de média e um máximo de 1,5% e um mínimo de 0,8%; a discordância apresenta uma média de 19,47%, com um máximo de 31,5% e um mínimo de 7,7%. Os que não emitem opinião apresentam uma média de 16,92, com um máximo de 8,5% e um mínimo de 3,1%, sendo que os que não respondem se pautam na média de 2,3%, que corresponde ao mínimo e máximo, já que este valor se mantém constante ao longo da variável.

Gráfico 5. Sinopse dos dados da Dimensão sobre o impacto da Supervisão no desenvolvimento profissional do docente.



2.4. Impacto da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Organizacional da Escola

Ao desenvolver o perfil do *professor reflexivo* (Abrantes, 2005; Perrenoud, 2002; Schön, 1987) e da *escola que aprende* (Guerra, 2000), a supervisão vai influenciar um conjunto de vivências, de sinergias, de ‘modus operandi’ e de pensamento (Guerra, 2002), que acabam por consubstanciar uma cultura específica, por fundamentar um tipo próprio de organização, como aliás se referiu na fundamentação teórica.

A escola, como então se referiu apresenta um modelo específico de organização, de interação, que a supervisão ajuda a desenvolver e consolidar. No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem [os] seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979: 66).

Esta organização envolve uma multiplicidade de agentes intra e extra muros, que a permitem enquadrar numa visão holística, onde a escola, enquanto organização que permite equiparar a escola como construção social e política, como uma “organização educativa, onde o poder é um recurso e fonte de ação individual e coletiva” (Silva, 2003, p. 57).

Esta dimensão é equacionada em 9 itens, correspondentes a tantas outras vertentes desenvolvidas na fundamentação teóricas, aquando da reflexão sobre este domínio. Assim, dimensões como o papel da supervisão no desenvolvimento da escola; na promoção de processos de regulação da organização; de criação de condições para a inovação e mudança; de envolvimento de toda uma comunidade educativa; da potencialização de uma escola aprendente e reflexiva; de desenvolvimento de uma cultura de reflexão coletiva, partilhada e fundamentadora de uma prática pedagógica de qualidade; de consciencialização das próprias potencialidades e lacunas, foram dimensões que fundamentaram a variável, que expressaram a função da supervisão enquanto fator da escola como organização promotora de uma educação de qualidade. A perceção dos elementos da amostra acerca destes itens será, de seguida objeto de respetiva leitura.

2.4.1. O primeiro item desta dimensão acentua o contributo da supervisão no desenvolvimento da escola, quando dispunha que *‘a supervisão pedagógica é um processo que promove o desenvolvimento da escola’*. Na verdade, e na medida em que monitoriza estratégias conducentes a um melhor aproveitamento das sinergias desenvolvidas no seio da escola enquanto organização, desenvolvendo perfis de agentes e instituições aprendentes na reflexão sobre as ações desenvolvidas, a supervisão é fator de desenvolvimento da escola, como aliás é o entendimento da maioria dos inquiridos, 66,1%, que concordam com tal pressuposto (54,6% concordam parcialmente e 11,5% concordam), havendo, todavia, 26,1% que discordam de tal entendimento (2,3% discordam totalmente e 23,8% discordam), a par de 5,4% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.4.2. A supervisão é um processo de processos (Oliveira Formosinho, 2002), ou seja, assenta num conjunto de estratégias que sistematizam toda uma avaliação, toda uma reflexão conjunta sobre as ações desenvolvidas, sobre as estruturas e desempenhos organizacionais, como, aliás, pressupõe o presente item ao afirmar que a supervisão pedagógica promovia *‘processos de monitorização, aferição e regulação da organização’*. Ao sustentar tais estratégias a supervisão torna-se fator de promoção de uma permanente monitorização, aferição e regulação, como o entende a maioria dos elementos da amostra, 73,8%, ao concordar com o disposto neste item (59,2% concorda parcialmente e 14,6% concorda totalmente). Houve 17,7% que discorda (0,8% discorda

totalmente e 16,9% discorda), havendo ainda 6,2% que não opinam e 2,3% que não respondem.

2.4.3. Ao fomentar tal monitorização e regulação a supervisão possibilita também o desenvolvimento e a melhoria da escola, desenvolvendo progressivamente uma cultura de mudança, de inovação, pressuposto do terceiro item da dimensão que dispõe que a supervisão pedagógica *‘potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escola, criando uma predisposição para a mudança’*. A perceção dos elementos da amostra face a tal princípio é de concordância por parte da maioria dos inquiridos, 71,5%, (54,6% mostra um acordo parcial e 16,9% concorda totalmente). A discordância vem por parte de 23,8% dos inquiridos, (1,5% manifesta um desacordo total, enquanto 22,3% apenas se fica pelo nível do desacordo). Há ainda 5,4% que não emitem opinião, continuando os 2,3% a não responder.

2.4.4. Ao despoletar todos os processos de reflexão e contextualização anteriormente referidos, a supervisão acaba por congrega todas as sinergias de todos os atores e agentes envolventes à escola, ou seja, acaba por criar a necessidade de envolvimento de toda a comunidade educativa, já que desenvolve uma cultura de colaboração e partilha, (Barroso, 1995; Paiva, 2006; Ribeiro, 2006; Roldão, 2007), como dispunha o referido neste quarto item, quando se afirma que a supervisão pedagógica pode ser encarada como *‘um processo que pretende motivar e envolver toda a comunidade educativa numa tomada de decisão partilhada’*. Este pressuposto acab por receber o acordo da maior parte dos elementos da amostra, 68,5%, (53,1% concorda parcialmente e 15,4% concorda totalmente). A discordância foi manifestada por 23,8% dos elementos da amostra, (1,5% discorda totalmente e 22,3% discorda simplesmente). Há ainda 5,4% que não emitem opinião, a par dos 2,3% que não respondem.

2.4.5. Decorrente do disposto no item anterior surge o disposto neste quinto item, onde se reafirma o papel da supervisão na cultura de escola colaborativa, de uma escola que se não fecha dentro dos próprios muros, antes é obra de toda uma comunidade educativa, já que *‘implica um envolvimento coletivo na prossecução de objetivos comuns e na melhoria organizacional’*, o que apenas se consegue através da estratégia de uma práxis de colaboração e partilha de saberes e experiências (Bolívar, 2003).

O entendimento dos elementos da amostra acerca do disposto neste item revela que a maioria dos elementos da amostra, 70,8%, evidencia estar de acordo com tal

princípio, havendo 55,4% que concordam parcialmente e 15,4% cujo acordo é total. A discordância é de 20,8%, sendo que destes 0,8% discorda totalmente e 20,0% apenas discorda. Há ainda 6,2% que não emitem opinião e 2,3% que não respondem.

2.4.6. Todos os pressupostos dos itens anteriores assentam numa das funções-de-base da supervisão que é o desenvolvimento de uma cultura de reflexão, aprendizagem contínua e continuada e partilha de experiências e saberes (Alarcão, 2003; Castro, 2005; Perrenoud, 2002), como se referiu na fundamentação teórica, nomeadamente quando se falou da reconceptualização da supervisão e do modelo dialógico. Desta cultura e práxis sistémica resulta não só o perfil de um ‘professor aprendiz’ (Leite & Orvalho, 1995), como também o de uma ‘escola que aprende’ (Guerra, 2000), pressupostos que fundamentaram o presente item, onde se afirma que a supervisão pedagógica ‘*cria condições para que a escola seja uma organização aprendente e reflexiva*’.

A perceção dos elementos da amostra acerca do disposto neste item é maioritariamente de acordo, 73,1%, (55,4% concordam parcialmente e 17,7% manifestam um acordo total). A discordância parcial é revelada por 16,2%, (não há nenhum desacordo total). Há ainda 6,2% sem opinião e 2,3 que não respondem.

2.4.7. Uma das finalidades essenciais da supervisão pedagógica, como ficou expresso na fundamentação teórica, é o desenvolvimento e consolidação de uma práxis educativa de qualidade, a par do desenvolvimento profissional dos docentes e da escola como organização, assente numa prática de permanente e sistémica reflexão na e sobre a ação (Alarcão & Tavares, 2003; Guerra, 2002; Moreira, 2001; Vieira, 2009). Assim sendo, natural se torna que a reflexão coletiva da prática pedagógica surja como um corolário do impacto da supervisão na escola enquanto organização, pressuposto apresentado pelo presente item e cuja perceção surge evidenciada pelos inquiridos que, a este respeito revelam uma perceção maioritariamente concordante com o disposto no item, 77,7%, (62,3% manifestam um acordo parcial e 15,4% um acordo total). A discordância com o pressuposto do item é manifestada por 16,2% dos elementos da amostra, todos no nível de discordância simples, não havendo, por isso, qualquer discordância total. Os que não emitem opinião cifram-se nos 3,8% e 2,3% não respondem.

2.4.8. Vimos nos itens anteriores que a supervisão era fator de desenvolvimento da escola, promovendo e tal processo um conjunto de estratégias de monitorização, aferição e regulação da organização que, numa atitude de reflexão sistémica e sistemática, conduzem à consciencialização da necessidade de uma ação colaborativa, tendo como escopo último uma melhoria das práticas pedagógicas, do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus agentes. Tal interação implica uma contextualização adequada, onde potencialidades e limitações surgem como parâmetros referenciais da ação a desenvolver, como elementos balizadores da gestão de recursos, da reflexão sobre a contextualização de ações, como se refere no presente item quando se afirma que a supervisão pedagógica *‘favorece a auto regulação organizacional, identificando as potencialidades e limites da instituição’*. Face a tal pressuposto, a perceção dos elementos da amostra situa-se maioritariamente na concordância, 73,8% (56,9% no nível de parcial e 16,9% no de concordância total). A discordância dos elementos da mostra expressa-se em 15,4%, (0,8% em discordância total e 14,6% em simples discordância). Há 8,5% sem opinião e 2,3% que não respondem.

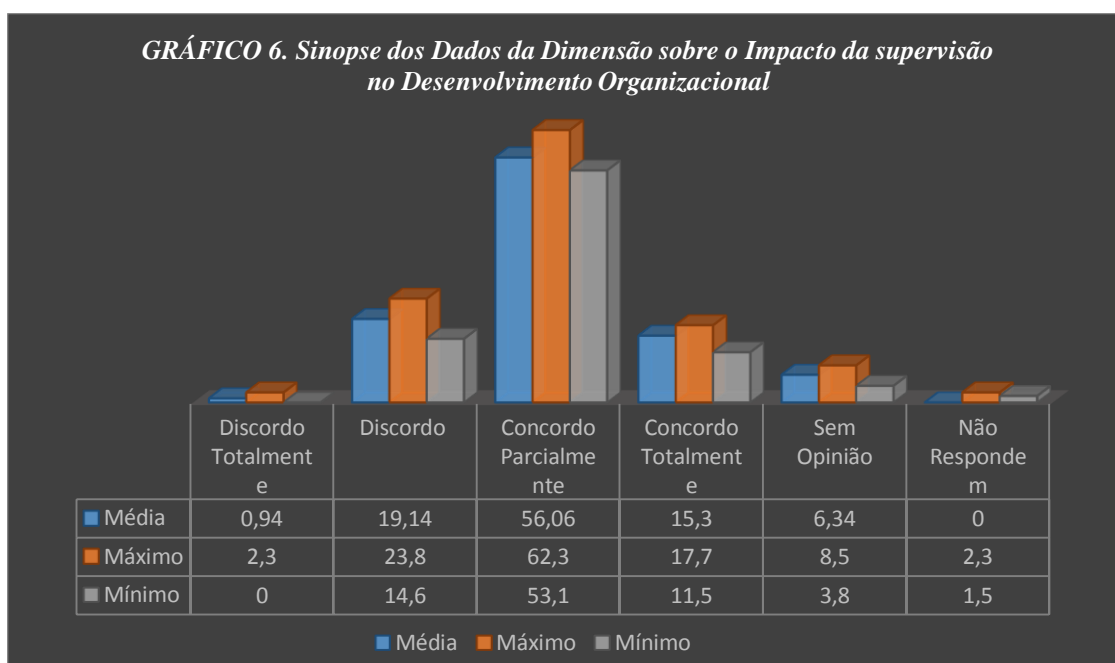
2.4.9. Face a tudo o que acabou de referir-se sobre o papel da supervisão no desenvolvimento organizacional da escola, curial se torna concluir que é um processo fundamental para o desenvolvimento da escola e dos que nela interagem (Fullan & Hargreaves, 2000; Gomes, 2000; Santos, 2013; Senge, 2005) .

Esse é, aliás, o entendimento da maioria dos elementos da amostra face ao referido no nono item desta dimensão que afirma que a supervisão pedagógica *‘é fundamental para o desenvolvimento da escola e dos que nela realizam o seu trabalho’*, ao percecionarem em concordância maioritária tal princípio, 67,7% (53,1% concordam parcialmente e 14,6% totalmente). Surgem 23% que discordaram (1,5% em discordância total e 21,5% em simples discordância). Há 7,7% sem opinião e 1,5 que não respondem.

Síntese do Dados da Dimensão

Em qualquer dos 9 itens que constituem a variável há uma prevalência de concordância com o disposto no item. A **concordância** apresenta uma *média global* de 35,68%, sendo que a **concordância parcial** apresenta uma média de 56,06%, com um máximo de 62,3% e um mínimo de 53,1%, enquanto a **concordância total** apresenta

uma média de 15,03%, com um máximo de 16,9% e um mínimo de 11,5%. No que respeita à **discordância**, a *média global* é de 10,04%, com uma **discordância total** com 0,94% de média e um máximo de 2,3% e um mínimo de 0,0%; a discordância apresenta uma média de 19,14%, com um máximo de 23,8% e um mínimo de 14,6%. Os que não emitem opinião apresentam uma média de 6,34%, com um máximo de 8,5% e um mínimo de 3,8%, sendo que os que não respondem se pautam na média de 2,21%, com um máximo de 2,3 e um mínimo de 1,5%, como nos mostram os dados do Gráfico 6.



2.5. Impacto da Supervisão Pedagógica na Promoção de uma Cultura Organizacional orientada para a aprendizagem

Na fundamentação teórica, nomeadamente no último ponto do capítulo segundo, abordámos a possível influência do processo de supervisão na cultura e clima organizacional. Todas as organizações, por mais simples que sejam, são detentoras de uma cultura própria, ancorada em valores, crenças, atitudes, costumes e estratégias, advindos de um contínuo e progressivo caldear de sinergias contextualizadas em tempos e espaços específicos. É nessa perspetiva que Chiavenato (1994, p.52) encara a cultura organizacional, quando afirma que ela “representa o ambiente de crenças e valores, costumes, tradições, conhecimentos e práticas de convívio social e relacionamento entre as pessoas”.

Deste modo, a cultura organizacional compreende, para além dos aspetos normativos formais, todo um vasto conjunto de regras e simbologias ‘ocultas’, adquiridas ao longo dos tempos e que acabam por condicionar perspectivas, comportamentos e interações.

Como deixámos referido na teoria as organizações assentam estruturalmente em três variáveis: pessoas, processos e estratégias, que num processo dialético e interativo se conjugam no sentido de alcançar os melhores resultados.

Ora, sendo a supervisão um processo cujas estratégias envolvem pessoas, que gerem e geram processos e procuram a adequação de estratégias, poderá, então, ser fator de promoção de uma cultura organizacional.

Assentes fundamentalmente na reflexão e cooperação estas estratégias orientam-se para uma melhoria e desenvolvimento das aprendizagens, para a melhoria do processo educativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, para uma (re)construção de uma escola que aprende, pelo que curial será concluir que a supervisão pedagógica pode efetivamente tornar-se efetivo suporte da promoção de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem.

Tais pressupostos ancoraram a presente variável, que foi equacionada em 8 itens, que procuraram a perceção dos elementos da amostra acerca de tal potencialidade da supervisão e cujos resultados se tornarão, de seguida patentes.

2.5.1. O presente item parte do pressuposto de que ao assentar numa prática reflexiva e colaborativa, a supervisão conduz a troca de experiências, à partilha de estratégias, o que, implicitamente conduz ao reconhecimento do trabalho dos pares, tornando-se assim fator potenciador de *“reflexão e aprendizagem colaborativa sobre as práticas profissionais docentes, promovendo o reconhecimento do trabalho dos pares”*. Este princípio exposto no item recebe a concordância da maioria dos inquiridos, 66,9%, (54,6% a nível parcial e por 12,3% em nível de concordância total). Discordam do disposto no item 22,3%, (3,1% a nível de discordância total e 19,2% a nível de discordância simples). De referir ainda 7,7% que não emitem opinião e 3,1 % que não respondem.

2.5.2. O segundo item da dimensão afirma que ao assentar numa relação de partilha e colaboração, a supervisão *‘promove relações saudáveis e cordiais de entre ajuda com impactos nas aprendizagens de professores e alunos’*, o que acaba por

influenciar toda a interação pedagógica. Este pressuposto do item recebe a concordância maioritária dos inquiridos, 60,8%, (50,8% no nível de concordância parcial e 10,0% em concordância total). A discordância é revelada por 26,9%, (1,5% z em nível de discordância total e 25,4% em discordância simples). Há ainda 9,2% sem opinião e 3,1% em branco.

2.5.3. O princípio expresso neste terceiro item surge como corolário dos anteriores. Na verdade, se uma das características essenciais do processo de supervisão é a reflexão colaborativa, a cooperação, natural se torna que o ato educativo deixa de ficar confinado ao solipsismo individual, passando a ser partilha dos pares. Face ao pressuposto do item que postula que a supervisão pedagógica ‘*contribui para que o ato educativo deixe ser feito de forma tão solitária e individualista*’, a maioria dos elementos da amostra, 67,7%, manifesta o seu acordo com tal princípio (53,1% concordam parcialmente e 14,6% concordam totalmente). A discordância é manifestada por 18,5% dos inquiridos, (0,8% discordam totalmente, enquanto 17,7% simplesmente discordam). De referir ainda que há 10,8% sem opinião e 3,1% em branco.

2.5.4. Se há uma partilha de informação, de experiências e estratégias, de procura de soluções, desenvolve-se necessariamente uma sinergia de *partilha e interação* que fundamenta a pesquisa e inovação, a aprendizagem e mudança, desenvolvendo assim *comunidades de aprendizagem*. Este é o pressuposto do quarto item da dimensão, que vai assim de encontro ao conceito de supervisão enquanto promotora de uma cultura orientada para a aprendizagem, ótica comungada pela maioria dos elementos da amostra, 75,4%, (53,1% manifesta uma concordância parcial e 16,2% uma concordância total). A discordância é manifestada por 14,6% dos elementos da amostra, (1,5% apresenta uma discordância total e 13,1% simples discordância). Há ainda 6,9% sem opinião e 3,1% que não respondem.

2.5.5. Vimos na fundamentação teórica, e na introdução à presente variável, que a cultura organizacional ‘molda’ atitudes e interações, já que as pessoas constroem em conjunto as estratégias num processo interativo, o que acaba por ir de encontro à própria cultura de trabalho contextualizado naquela organização (Barroso, 2005; Carvalho, 2006; Gomes, 2000; Vieira, 2006). Por outro lado, as sinergias desenvolvidas nestas interações, porque reflexivamente partilhadas, acabam por consolidar e desenvolver igualmente a própria cultura de trabalho desenvolvido na organização que, como se viu

anteriormente, de solipsista passa progressivamente a ser partilhado, comungado, reflexivo e crítico.

Este é o pressuposto fundamentador do presente item, que encontra acordo na maioria dos elementos da amostra, 70% (57,7% manifestam um acordo parcial e 12,3% um acordo total). Entre os elementos que discordam, 16,9%, verifica-se que tal discordância é simples, já que nenhum manifesta discordância total. Há 10% sem opinião e 3,1% que não respondem.

2.5.6. Vimos na fundamentação teórica (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008, Schön, 1987) e na variável 3 que a reflexão sobre a ação, idiossincrática ao processo de supervisão pedagógica, assenta num desenvolvimento pessoal autónomo, consolidado pela cooperação com os pares, pela aprendizagem partilhada. Esta partilha contribui para o desenvolvimento e consolidação de um sentimento de securização, onde cada um constrói o seu Eu, na partilha e comunhão com o Outro, sem qualquer receio de afirmação pessoal, já que *‘incentiva o professor a mostrar e partilhar o seu trabalho, sem receio dos julgamentos dos colegas’*, como se afirmava neste sexto item. Este princípio é percebido em concordância maioritária, 63,1% pelos inquiridos (50,8% concordam parcialmente e 12,3% concordam totalmente), havendo 27% que manifestam desacordo (0,8% discorda totalmente e 26,2% simplesmente discorda). Há 6,9% sem opinião e 3,1% que não respondem.

2.5.7. Promovendo a supervisão pedagógica no professor a “necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 6), natural se torna que se apresente como um processo dialético de “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem...” com vista ao “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem...” (Vieira, 2006, p. 15), ou seja, como fator importante no desenvolvimento de *‘uma cultura de aprendizagem entre os professores’*, cuja qualidade não se aplica apenas aos alunos, como se estende igualmente aos mesmos professores.

É esta característica da supervisão quem fundamenta o sétimo item da dimensão, e com o qual os elementos da amostra manifesta maioritariamente, 68,4%, concordância, sendo que 53,8% concordam parcialmente e 14,6% concordam totalmente. O desacordo é manifestado por 20,0% dos elementos da amostra, onde 0,8%

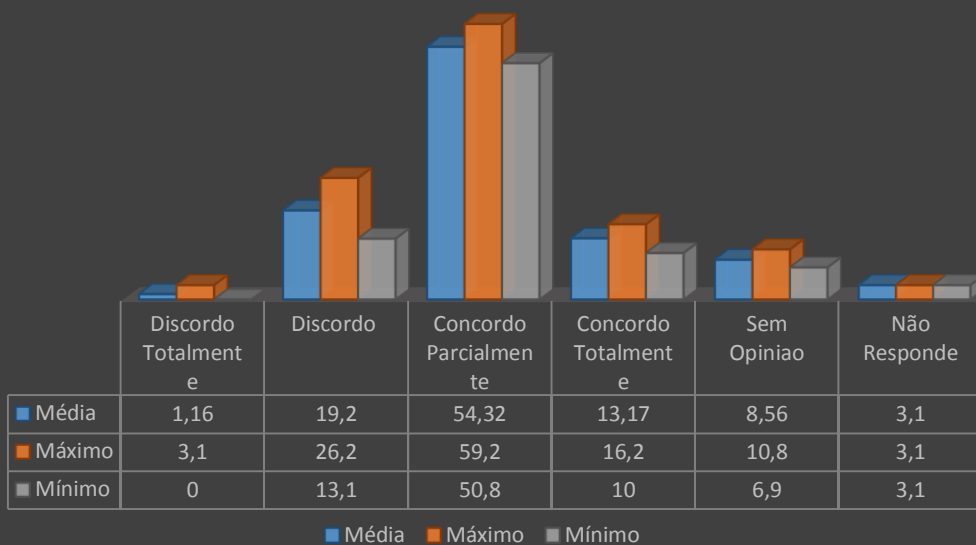
discorda totalmente, face a 19,2% que simplesmente discordam. Há ainda 8,5% que se apresentam sem opinião, a par de 3,1% em branco.

2.5.8. Diversos são os itens que vão de encontro à perspectiva do oitavo item, que sugere que a supervisão pedagógica é favorecedora de ‘*um sentimento de comunidade e pertença, pela maior implicação dos professores no desenvolvimento e melhoria organizacional*’. Na verdade e como se refere na fundamentação teórica, nomeadamente no ponto 2.3 do capítulo segundo, a supervisão desenvolve uma consciência e uma cultura de maior implicação dos professores no desenvolvimento e melhoria organizacional. A supervisão pedagógica “...cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e coletiva, possa emergir” (Moreira, 2005, p. 75). Ou seja, e por palavras mais simples, a supervisão pedagógica ao implicar os agentes educativos no desenvolvimento e melhoria organizacional, acaba por desenvolver e alicerçar o sentimento de comunidade e pertença, princípio com o qual concordou a maior parte dos elementos da amostra, 67,7%, (54,6% concordam parcialmente e 13,1% concordam totalmente). Houve 20,8% que discordaram da perspectiva apresentada (0,8% em discordância total e 20,0% em simples discordância). A assinalar ainda a presença de 8,5% sem opinião e 3,1% em branco.

Síntese do Dados da Dimensão

Em qualquer dos 8 itens que constituem a variável há uma prevalência de concordância com o disposto no item. **Concordância** que apresenta uma *média global* de 33,74%, sendo que a **concordância parcial** apresenta uma média de 54,32%, com um máximo de 59,2% e um mínimo de 50,8%, enquanto a **concordância total** apresenta uma média de 13,17%, com um máximo de 16,2% e um mínimo de 10,0%. No que respeita à **discordância**, a *média global* é de 10,43%, com uma **discordância total** de 1,16% de média e um máximo de 3,1% e um mínimo de 0,0%; a **discordância** simples apresenta uma média de 19,71%, com um máximo de 26,2% e um mínimo de 13,1%. Os que não emitem opinião apresentam uma média de 8,56%, com um máximo de 10,8% e um mínimo de 6,9%, sendo que os que não respondem se pautam na média de 3,1%, com um máximo de 3,1% e um mínimo de 3,1%, como nos mostram os dados do Gráfico 7.

GRÁFICO 7. Sinopse dos Dados da Dimensão referente à supervisão enquanto promotora de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem



2.6. Importância das Características para ao exercício da função de supervisor

Vimos na fundamentação teórica, nomeadamente no ponto 2.2 do segundo capítulo que a função de supervisor implica um conjunto de características indispensáveis a um bom desempenho daquela função pedagógica. Assim, se por um lado a capacidade de empatia e diálogo se apresentam como essenciais num processo que exige partilha, comunhão crítica de entendimentos e opiniões, a liderança, como se referiu no ponto 2.1 do anteriormente citado capítulo, perfila-se como outra característica crucial no desempenho da supervisão. Liderança que, como referem Fullan e Hargreaves (2001) se apresenta como condição fundamental para o desenvolvimento de um cultura reflexiva, crítica, onde a tomada de decisões é fruto de uma partilha comum. É uma liderança emocionalmente inteligente, onde a empatia, a autoconsciência emocional e a gestão das emoções se apresentam como condições-de-base de tal estatuto (Boyatzis & McKee, 2006). Aliás é no seguimento de tal entendimento que Fullan e Hargreaves (2001, p.93) reconhecem que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas: pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam”.

Tal significância é tanto maior, quanto emocionalmente alicerçada, quanto crítica e reflexivamente comungada. Quando tal não acontece e o entendimento o líder é imposto, o que acontece é a cooptação em vez da colaboração, o que acaba por

minimizar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

Procurando divisar o entendimento dos elementos da amostra acerca das principais características do supervisor e da respetiva importância em tal estatuto e papel, a presente variável foi equacionada em 10 itens que evidenciaram algumas destas características e cujos dados nos permitiram perceber o entendimento dos inquiridos.

2.6.1. A partilha e a reflexão crítica são duas das características cruciais para o desempenho do papel de supervisor pedagógico (Amado, 2012; Cabral, 2009). Vimos que na opinião de Hargreaves (1998), um supervisor que não partilhe reflexivamente acaba por ser um ‘cooptador’, o que, na opinião do autor, acaba por ser redutor na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Daí o presente item que aponta como uma das características principais do supervisor pedagógico *‘delegar ou partilhar tarefas com os docentes do departamento, refletindo previamente em conjunto sobre as orientações a seguir’*, entendimento que merece a concordância da maior parte dos elementos da amostra, 80%, (51,5% percebem como Importante e 28,5% como Muito importante). Discordaram deste entendimento 13,1% dos elementos da amostra, (2,3% consideram Nada importante e 10,8% Pouco importante). Sem opinião surgem 4,6% e em branco, 2,3%.

2.6.2. Uma liderança emocionalmente inteligente, como deve ser a do supervisor pedagógico, alicerça-se num conjunto de capacidades, de entre as quais se poderão relevar a empatia e a gestão de emoções (Boyatzis & McKee, 2006). Estas capacidades fundamentam um conjunto de competências tais como o ser capaz de gerir conflitos e promover um ambiente de cooperação, de gerir as próprias emoções e as dos outros (Caruso & Salovey, 2007). A importância da gestão de conflitos e do desenvolvimento e consolidação de um ambiente de cooperação foram os fundamentos do presente item, que pressupunha que o supervisor deveria *‘ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares, promovendo um ambiente de cordial colaboração’*.

Este pressuposto merece a concordância de 83,8% dos inquiridos (41,5% consideram Importante e 42,5% Muito importante). A discordância é manifestada por 9,2% dos elementos da amostra que a consideram Pouco importante, havendo ainda 4,6% Sem opinião e 2,3% em Branco.

2.6.3. A supervisão pedagógica, como se viu no ponto 2.3 do capítulo segundo, “está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 31). A fim de verificar a importância atribuída pelos elementos da amostra a esta característica fundamental da supervisão e respetivas competências do supervisor, equacionou-se o presente item que coloca como função do supervisor ‘*participar na monitorização e avaliação de desempenho dos professores*’. Este princípio é percebido pelos elementos da amostra como importante, 68,5%, sendo que 50% o consideram Importante e 18,5% Muito importante. Há 23,1% dos elementos que não consideram esta competência e/ou característica da supervisão como importante, surgindo 4,6% que a consideram Nada importante e 18,5% Pouco importante. Há ainda 6,2 Sem opinião e 2,3% em Branco.

2.6.4. Sendo a supervisão um processo onde a colaboração e o espírito crítico se apresentam como características idiossincráticas, para além de outras características implica a “capacidade de prestar atenção e o saber escutar; de compreender, [...] de cooperar e de interrogar” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 24).

No presente item, que preconiza que uma das funções do supervisor é ‘*encorajar os seus pares a expressar as suas ideias de uma forma livre e democrática*’, verificámos que 78,5%, a consideram importante, (38,5% Importante e 40,% Muito importante). Dos elementos da amostra que não concordam com a importância desta característica, 13,8%, há 1,5% que a consideram Nada importante e 12,3% Pouco importante. Há ainda 5,4% Sem opinião e 2,3% em Branco.

2.6.5. O quinto item desta dimensão centra-se numa das funções da liderança ao propor que no respetivo desempenho o supervisor deve ‘*ter uma visão de futuro desafiante, que motive os seus pares a alcançar os objetivos definidos para a organização*’. É uma das características de reflexividade da supervisão, que “coloca a tónica na impossibilidade da prática pedagógica” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 23), o que significa, desde logo uma perspetivação de ação voltada para o futuro. Esta característica é percebida como importante pela maioria dos elementos da amostra, 79,2%, (45,4% o consideram-na Importante e 33,4% Muito importante), enquanto 13,8% a consideraram sem importância (1,5% consideraram-na Nada importante e 12,3% Pouco importante), surgindo ainda 4,6% Sem opinião e 2,3% em Branco.

2.6.6. Uma práxis reflexiva implica não só uma ótica de futuro, como também uma reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, uma reflexão sobre as metas atingidas e a atingir, as potencialidades e constrangimentos, as contextualizações e necessidades de adequação estratégica. É um dos pressupostos fundamentais da supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 1987), que o sexto item desta dimensão equaciona ao propor que uma das funções do supervisor é *'fornecer aos colegas feedback sobre o trabalho realizado e o nível de consecução dos objetivos definidos'*. Este princípio é considerado importante por 80% dos inquiridos (45,4% como Importante e 34,6% como Muito importante), e sem importância por 10,8% (0,8% a considera-a Nada importante e 10,0% Pouco importante). Há ainda 6,9% Sem opinião e 2,3% em Branco.

2.6.7. A prática colaborativa, inerente ao processo de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008), implica que o supervisor tenha a capacidade de tratar os colegas como iguais, pressuposto que é acentuado pelo sétimo item desta dimensão, quando refere que o supervisor deve *'tratar os professores como iguais'*. A cooperação é fundamental para uma formação profissional e melhoria da cultura organizativa, pois que “a prática pedagógica colaborativa exige colaboração entre os professores, que devem dinamizar e gerir de formas integrada e colaborativa os seus processos de atuação, tornando-se investigadores reflexivos da sua prática” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p. 25), numa dinâmica coordenada pelo supervisor. É o entendimento sobre a importância desta dimensão da supervisão que se procura no presente item e que a maioria dos elementos da amostra, 83,9%, considera importante, (33,1% considera Importante e 50,8% Muito importante), enquanto 7,7% a consideram sem importância (2,3% considera-a Nada importante e 4,6% Pouco importante). Há ainda 6,2% Sem opinião e 2,3 que não respondem.

2.6.8. O oitavo item da dimensão vai de encontro a uma das características da *'liderança ressonante'* (Boyatzis & McKe, 2006). De facto, ao propor que o supervisor deve *'empenhar-se ativamente nos processos de mudança, acompanhando e promovendo a sua monitorização e criando condições para o seu desenvolvimento'*, vai de encontro a tal vertente que conduz a um desempenho de líder emocionalmente inteligente, capaz de conhecer e gerir as suas próprias emoções e as dos demais (Caruso & Salovey, 2007), no sentido de melhor motivar e dinamizar sinergias dos seus dirigidos. Foram tais pressupostos que conduziram ao elaborar da presente dimensão da

variável, que é percebida pela maioria dos elementos da amostra, 81,5%, como importante, sendo que destes 43,8% a consideram Importante e 37,7% Muito importante. Houve 7,7% de inquiridos que não consideram esta característica do perfil do supervisor ou do processo de supervisão como importante, (2,3 a consideram-na Nada importante e 5,4% Pouco importante). Há ainda 8,5% Sem opinião e 2,3% que não respondem

2.6.9. A supervisão pedagógica “deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (Prates, Aanha & Loureiro, 2010, p. 21), processo que, deve incidir primeira e principalmente sobre a prática pedagógica do docente de que as aulas são um elemento-de-base. Daí este item na presente dimensão, que pressupunha que o supervisor deveria *‘estimular os colegas a observarem as suas aulas, permitindo uma reflexão final sobre as mesmas’*. A perceção dos elementos da amostra é de que tal princípio é importante no processo da supervisão, 62,3% (40,0% entende-o como Importante e 22,3% como Muito importante). Considerando o princípio em questão como sem importância surgem 27,7%, (5,4% percebem-no como Nada importante e 22,3% como Pouco importante). Acresce que há 7,7% Sem opinião e 2,3% que não respondem.

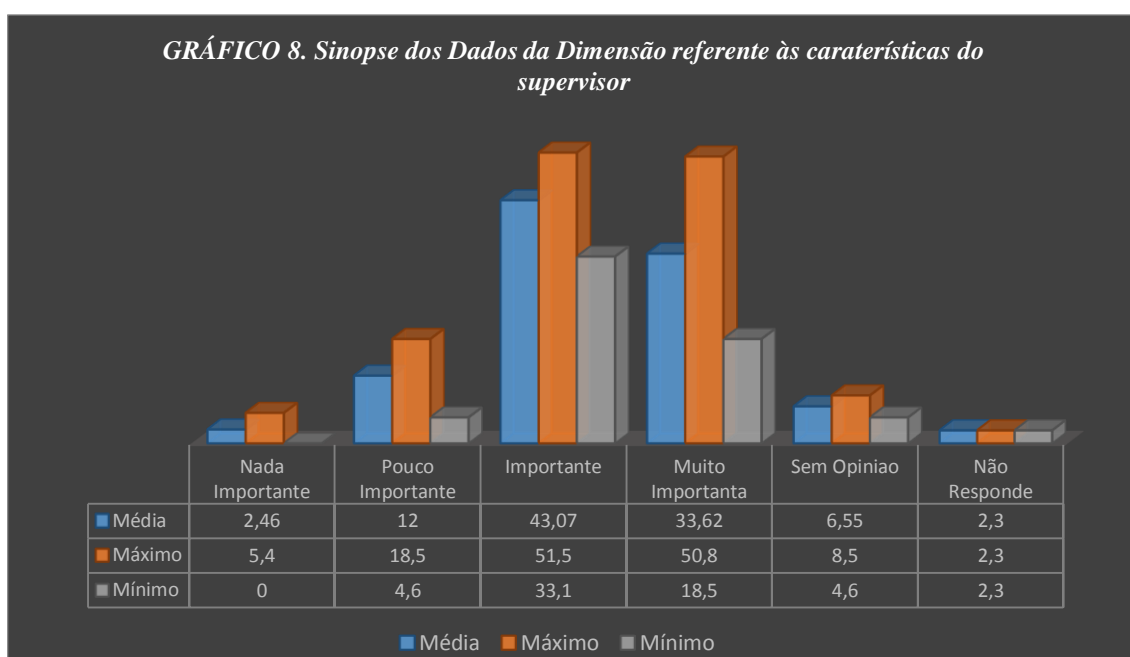
2.6.10. Uma das finalidades da supervisão pedagógica é também “compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer”. No fundo, é “uma forma de estar na educação, que não deixa adormecer a obrigação de lutarmos, para que ela seja cada vez mais decente” (Fernandes, 2006, *in* Vieira, 2006, p. 237). Para que tal aconteça, a hétero-supervisão, implícita numa prática dialógica, torna-se corolário lógico deste processo e sustenta a dimensão expressa neste indicador da dimensão que refere que uma das funções do supervisor é *‘promover entre os docentes, uma prática de hétero-supervisão, em pares ou em pequenos grupos, com vista à promoção da reflexão e à melhoria da qualidade das práticas educativas’*.

A perceção dos elementos da amostra a este respeito revela que 56,1% consideram este princípio como uma vertente importante no perfil do supervisor e no processo da supervisão (41,5% consideram-no importante e 27,7% Muito importante). De entre os que não consideram esta dimensão como importante, 17,7%, há 3,1% que a

consideram Nada importante e 14,6% Pouco importante. Há ainda 10,8% Sem opinião e 2,3% em Branco.

Síntese do Dados da Dimensão

Em qualquer dos 10 itens que constituem a variável há uma prevalência de concordância com o disposto no item, considerando as diversas dimensões expressas como importantes. A **Importância** apresenta uma *média global* de 38,34%, sendo que o nível **Importante** apresenta uma média de 43,07%, com um máximo de 51,5% e um mínimo de 33,1%, enquanto o nível de concordância **Muito Importante** apresenta uma média de 33,62%, com um máximo de 50,8% e um mínimo de 18,5%.



No que respeita à **discordância com o nível de importância** a *média global* é de 7,23%, com um nível de **Nada Importante** de 2,46% de média e um máximo de 5,4% e um mínimo de 0,0%; o nível de **Pouco importante** s apresenta uma média de 12,00%, com um máximo de 18,5% e um mínimo de 4,6%. O nível dos **Sem Opinião** apresenta uma média de 6,55%, com um máximo de 8,5% e um mínimo de 4,6%, sendo que os que não respondem se pautam na média de 2,3%, com um máximo de 2,3% e um mínimo de 2,3%, como nos mostram os dados do Gráfico 8.

5.2. Da Entrevista

Como se referiu na metodologia, aquando dos instrumentos de recolha de dados, a entrevista semi-estruturada foi feita a duas entidades: três coordenadores de departamento Curricular (Entrevista A) e a um diretor de Agrupamento de Escolas (Entrevista B). Se aos primeiros cabe um papel mais direto de supervisão pedagógica, a segunda encarna as problemáticas mais diretamente voltadas para a escola-organização e para os problemas de liderança organizacional.

A entrevista A (Apêndice 2), englobava 5 Blocos, num conjunto de 7 questões orientadoras, complementadas e especificadas em 5 sub-questões. Das respostas extraíram-se como unidades de significação 6 categorias, à volta das quais se agruparam as questões e sub-questões. A entrevista B (Apêndice 3), é constituída por 6 Blocos, num conjunto de 17 questões, complementadas e especificadas por mais uma sub-questão e que foram agrupadas em cinco unidades de significação ou categorias.

Para uma leitura e compreensão dos conteúdos das entrevistas começámos por proceder à recolha e reconstituição total dos conteúdos (Apêndice 4), passando depois à análise de conteúdo das unidades discursivas, tendo como base a frase ou a palavra. Depois e como síntese final procedeu-se á construção da árvore categorial para identificar as perceções da amostra nesta matéria.

5.2.1. Entrevista A

A entrevista feita aos três Coordenadores de Departamento Curricular era constituída por 5 Blocos, sendo que o primeiro assumia as funções justificativas e legitimadoras da inquirição. O segundo bloco tratava da Supervisão Pedagógica, uma das variáveis do inquérito por questionário, e era constituída por três objetivos principais: conhecer a perceção dos inquiridos acerca deste processo pedagógico, identificar o seu entendimento acerca das funções do processo, conhecer as práticas pedagógicas inerentes à supervisão, e identificar os impactos de tais práticas.

Quanto ao terceiro bloco equacionava a relação supervisão pedagógica e aprendizagem, na perspetiva de uma das variáveis do questionário e dimensões fundamentadas na teoria, a cultura de aprendizagem reflexiva e colaborativa.

O quinto Bloco procurava identificar a percepção dos inquiridos acerca das características fundamentais para o exercício da função de supervisor, acentuando uma das variáveis do questionário e dimensão da fundamentação teórica, a liderança.

O sexto e último bloco era de agradecimentos pela colaboração prestada.

Nota-se assim que as questões orientadoras e as sub-questões que constituíram a entrevista iam na linha das questões fundamentais do questionário, o que acaba por permitir uma melhor consolidação da percepção dos elementos da amostra.

A.1. Supervisão Pedagógica e Prática Pedagógica

A.1.1. Conceito e Funções da Supervisão

O processo da supervisão pedagógica, vimo-lo na fundamentação teórica, nomeadamente no ponto 1.1. do primeiro capítulo, é um processo complexo, envolto em culturas de escola e culturas socio-profissionais dos docentes. Daí a importância de procurarmos esclarecer o entendimento dos inquiridos acerca deste conceito, podendo assim posteriormente cruzar os dados com os do questionário e conseguir uma visão mais consolidada deste conceito por parte dos elementos da amostra.

As respostas obtidas acentuaram um conjunto de indicadores característicos do processo de supervisão:

. Um processo que assenta na observação, “alguém que observa pedagogicamente outra pessoa” (C1, p. 1, l.3);

. que assenta numa monitorização e numa reflexão sobre a ação “O monitorizar também gosto, mas acho que é em termos de feedback que funcionamos” (C2, p. 3, l. 27), “saber quem somos, o que queremos” (C2, p. 1, l.27), para onde vamos...ou como vamos” (C3, p. 1, l. 28); porque se detetam, através da supervisão problemas, dificuldades, constrangimentos, daí pode emergir uma formação que ajude a todos, dentro da escola (C3, p. 3, l. 86); “...é em consonância com as dificuldades diagnosticadas” (C1, p.1,l. 90)

. que, a partir de uma prática reflexiva e colaborativa, desenvolve e apoia a aprendizagem e o desempenho individual, “ orientar, promover o diálogo entre professores...”C3, p. 1, l. 25); “promover o diálogo, a reflexão, a aprendizagem dos professores, detetar os erros, construir algo de diferente” (C3, p. 1. L. 38); a finalidade é apoiar, com o objetivo de melhorar o nível de desempenho pessoal” (C3, p. 1., l. 31);

“...a supervisão pode ser encarada como um estímulo de melhoria da própria pessoa não é?” C1, p. 2., l. 68);

. que tem impacto na cultura organizacional “ a função principal é organizarmos” (C2, p.1, l. 37); é melhorar aquilo que se depara como dificuldades, no caso de uma escola, dificuldades, empecilhos, constrangimentos” (C1, p. 2, l. 46);

. que assenta numa efetiva liderança motivadora, transformacional “ “...acredito muito em lideranças e eu entendo a supervisão como uma liderança capaz de motivar, de pôr a coisa a mexer...(C, p.2, l. 43-44).

A.1.2. Supervisão Pedagógica, Formação Contínua e Cultura Organizacional

Um dos rostos mais visíveis da formação contínua desenvolve-se no processo da formação contínua. Formação que tem a ver não só com as ações desenvolvidas pelos Centros de formação, como no processo de desenvolvimento pessoal e profissional continuado ao longo da vida docente. Importava, por isso perceber o entendimento dos inquiridos acerca da importância do processo supervisivo neste contexto, tendo-se verificado que:

. há uma consciência da importância da supervisão na formação contínua dos docentes “Eu acho que é importantíssimo” (C1, p. 2, l. 63), já que contribui para o desenvolvimento, para a atualização face às constantes mudanças e inovações “...senão as pessoas, eu acho que estagnam, a tendência é estagnar, se não houver até um estímulo... a supervisão pode ser encarada como um estímulo de melhoria da própria pessoa, não é? E de acompanhamento de coisas novas e tudo...”(C1, p. 2, l. 67-69);

. a supervisão é encarada como fator de ultrapassagem de dificuldades e lacunas detetadas no contexto específico do exercício docente e da vida da escola “porque se detetam, através da supervisão, problemas, dificuldades, constrangimentos, daí podendo emergir uma formação que ajude a todos dentro da escola (C3, p. 3, l. 86) “em consonância com as tais dificuldades detetadas” (C1, p. 3, l. 90)

Ou seja e como *síntese deste primeiro bloco* podemos concluir da entrevista aos três Coordenadores de Departamento Curricular que a Supervisão pedagógica é encarada como um processo de observação e monitorização das práticas docentes, com o objetivo de melhorar o desempenho pessoal e profissional, que assenta numa reflexão sobre a ação desenvolvida, numa atitude de partilha e colaboração e que pressupõe uma liderança motivadora e transformacional, contribuindo igualmente para melhorar a

cultura organizacional. Apresenta-se como um fator relevante no processo de formação pessoal e profissional, contribuindo não só para detetar problemas e lacunas, com, sobretudo para os ultrapassar num processo de atualização e formação permanente. Neste sentido e porque abrange todos os agentes educativos, a supervisão pode igualmente ser fator de desenvolvimento de cultura organizacional.

A.2. Práticas de Supervisão Pedagógica no âmbito da Coordenação de Departamento

A.2.1. A Prática Supervisiva nos Departamentos Curriculares: Da Intencionalidade à mera formalidade

Uma outra dimensão esclarecedora das práticas da supervisão pedagógica prendia-se com o respetivo exercício no âmbito específico do Departamento Curricular. É uma ótica mais contextualizada, e, por isso mesmo, plausivelmente mais potencializadora de visões mais acuradas, já que mais ligadas a uma prática do quotidiano. Esta dimensão foi equacionada através de duas questões, que se prendiam com as práticas supervisivas nos departamentos curriculares e com a observação de aulas entre colegas.

No que se refere às práticas supervisivas nos departamentos curriculares as respostas evidenciam que:

. a supervisão pedagógica assume a maior parte das vezes um aspeto formal de prestação de contas no cumprimento dos conteúdos curriculares “Eu só me lembro de informações que temos de dar ao nível de cumprimento dos programas” (C1. p.3, l. 97); “...como está a ser dado o currículo, se se cumprem ou não cumprem as planificações” (C2, p, 3 l. 102),

. torna-se mais operacional na planificação das atividades extracurriculares “temos outra situação que é na planificação das atividades extracurriculares em que nos juntamos todos e aí, sim, trabalhamos em conjunto” (C2, p.3, l. 121); “e participamos melhor, tomáramos todos que a supervisão em termos de construção de material pedagógico fosse o mesmo que a construção de uma visita de estudo” (C2, p.3, l. 123-124);

. evidencia-se na prática da articulação curricular horizontal ao fundamentar uma cultura de escola onde os procedimentos se uniformizam “...não se fala de supervisão mas sim... de articulação horizontal entre anos de escolaridade, por exemplo, a

planificação é toda igual, os testes são todos iguais, as matrizes são todas iguais, as correções são todas iguais precisamente para que todos estejam a falar a mesma linguagem, embora isso esteja muito longe do que seja a supervisão” (C3, p. 3, l. 128-131);

. é sobretudo nas aulas assistidas que o processo de supervisão pedagógica é encarado como tal. No entanto, tal prática não parece enquadrada num processo de aperfeiçoamento profissional, mas antes como preceito legal para a progressão na carreira “são práticas de aulas assistidas apenas com a função de cumprir um dos objetivos da nossa grelha de avaliação de desempenho docente” (C2, p5, l. 177-78); Esta exigência faz com que tais aulas não passe, muitas vezes de meras encenações contextuais e processuais “... o quotidiano não é assim... e portanto é aí que há um falhanço tremendo, é que as pessoas preparam uma aula e ela não é verdadeira, ela é verdadeira só naquele momento (C1. p. 5, l.198); “ E depois é uma mentira pegada porque o professor quando sabe que vai ser avaliado e que vai alguém à sala, ele não está a dar uma aula” (C3. P. 18, l. 704), pois que na realidade o que acontece é que o professor “está a encenar uma aula” (C2, p.18, l. 705), “... está a fazer... exatamente um cenário que ele constrói [...] então faz floreios, faz coisas que eu até acho que os alunos ficam parvos a olhar” (C3. P. 18, l. 707-709);

. é, por isso uma supervisão artificial, já que a supervisão espontânea, efetivamente reflexiva, formativa e colaborativa ainda não faz parte da cultura da profissionalidade docente “Cada um pensa-se dono ao fechar a porta... ali é um domínio deles, é um campo deles, ninguém vai interferir, isso é a tal segurança, a segurança que cada um tem no seu reduto, no seu cantinho...” (C1. p.6, l. 223-226), pois que “isto é uma cultura, porque dentro da sala só o inspetor ou a direção” (C1, p.6, l.215), o que mostra que “essa tal supervisão espontânea [...] não é uma prática corrente” (C1. P. 6, l. 215; 221);

. não deixa, no entanto, de ser um desejo, mesmo que inconsciente, ou utópico. Na verdade, quando confrontados com os resultados do questionário que apontava para uma maioria a desejar a observação de aulas entre colegas como estratégia de formação continuada, o comentário que surgiu dos Coordenadores surge como deveras elucidativo: “Se calhar é realmente um desejo até escondido e que se manifesta assim nesses inquéritos” (C1, p. 7. L. 260); “ a maior parte das pessoas se se lhes perguntar... se queriam ver as aulas uns dos outros, a malta é capaz de fugir, mas como foi respondido anonimamente...(C2. p. 7. L.274-76); “ se calhar até é um sentimento mais

alargado, se calhar as pessoas até gostavam mesmo sinceramente de se sentirem ajudadas e ajudar” (C1. p.8, l. 287-88): Reconhece-se, todavia, que as práticas, a colaboração e a reflexão podem começar a fazer parte da cultura da profissionalidade docente, levando a novas atitudes, pois que “se isto passar...para uma cultura assim, para uma abertura de mentalidades, eu acho que as pessoas se abrem e começa a fazer parte do quotidiano” (C1. P. 8. l. 297-98).

A.2.2. Finalidades e Impactos da Supervisão Pedagógica

Uma outra dimensão desta variável era o entendimento dos Coordenadores acerca das finalidades e impactos do processo de supervisão pedagógica nos departamentos curriculares. Constatamos anteriormente um certo desencanto pela formalidade que reveste o processo, mas será que será efetivamente essa a finalidade da supervisão no contexto dos Departamentos Curriculares? Como a entendem, afinal, os inquiridos?

Face aos dados da entrevista verifica-se que:

. a supervisão é entendida como um conjunto de processo que podem sustentar uma práxis colaborativa, reflexiva, pois que pode “pôr os professores a conversar sobre as dificuldades, sobre a vida dentro da sala de aula deixar de ser aquele mundinho que está lá que sou só eu, mas é também abrir e dizer eu tenho esta dificuldade, se algum com mais experiência ou que já passou por este tipo de experiência...” (C3, p.4, l. 153-156), possa partilhar tal experiência com os outros, numa reflexão conjunta e contextualizada, que nem sempre é efetiva, mas que paulatinamente se vem implementando, pois que a “Partilha de experiências, ainda não é efetiva mas caminhamos para lá... os professores ainda dizem a minha turma.” (C2, p.4, li. 157-158) e “...há professores que chegam novos há outros mais antigos com tipos de experiência que passaram por experiências e que...”(C3, p.5, l. 166-167);

. esta partilha reflexiva pode ser um contributo para uma cultura de cooperação, para o fim de uma certa perspetiva solipsista de desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois que os mais experientes “...muitas vezes sabem a resolução ou pelo menos podem ajudar à resolução mais rápida e os mais novos trazem ideias novas, muitas vezes essa conversa, essa troca, deixa de ser aquele mundinho isoladinho em que nós estamos.” (C3, p.5, l. 169-171);

. pode igualmente ser um contributo indispensável para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, já que pode contribuir para “a melhoria das práticas dos professores” (C3, p. 8, l. 320), trazendo, por isso, “consequências benéficas no seu desenvolvimento profissional e com consequências nas aprendizagens dos alunos” (C3, p. 8, l. 321-322);

. a supervisão alerta para a os constrangimentos do desenvolvimento de uma cultura organizacional centrada nas pessoas e nos interesses dos alunos, já que “a escola está burocratizada a um nível tão grande tão grande que as reuniões e tudo aquilo que é pedagógico e de discussão e de reflexão propriamente dito não tem espaço em lado nenhum porque quando se faz uma reunião de departamento é para quê? É para falar sobre os decretos que saíram, os despachos as avaliações que se fazem agora... ao fim de hora e meia ninguém tem cabeça nem tem disposição pra continuar a conversar ..., para isso devia haver outro tipo de organização a própria escola devia ter um dia à tarde que movimentasse os professores tinham de estar todos na escola precisamente para esse tipo de ações em que envolviam todos! Agora da maneira que é, é quase impossível, é praticamente impossível. (C3, p.9, l. 342-351).

Assim e como **síntese deste segundo bloco**, podemos constatar que, no que se refere às finalidades e ao impacto da supervisão no contexto da prática pedagógica nos Departamentos Curriculares se verificou que os Coordenadores de Departamento consideram que o processo de supervisão ainda se fica por aspetos essencialmente formais e que a supervisão das aulas assenta em certa artificialidade, já que as aulas assistidas são ‘especialmente’ preparadas para o efeito. Embora se note um desejo de que a supervisão seja efetivamente colaborativa, o que se constata é que ela se resume, nos Departamentos, ao cumprimento dos programas e às ‘aulas assistidas’ para efeitos de avaliação de desempenho, alertando, assim para certos constrangimentos de cultura de escola e de profissionalidade docente.

A.3. Impacto da Supervisão Pedagógica na promoção de uma cultura orientada para a aprendizagem

A.3.1. Prática da Supervisão pedagógica nos Departamentos Curriculares e trabalho colaborativo

Acabamos de ver que nos Departamentos a Supervisão pedagógica se resumia fundamentalmente à coordenação programática e às aulas assistidas. Ora, sendo uma

das características da supervisão a colaboração e a troca de experiências, no sentido de aperfeiçoar o desempenho profissional e consolidar aprendizagens, importava sinalizar esta dimensão, o que se fez e permitiu verificar que:

. na linha do que se vinha constatando anteriormente, percebe-se uma ausência de articulação nas práticas supervisivas na escola, o que pode induzir à conclusão de que estas não só não são sistêmicas, como ainda não fazem parte de uma cultura de escola “ Quer dizer se não há práticas supervisivas instituídas na escola, acho que isso também é um erro, que é assim, isto também pressupõe uma organização que tenha uma linha, tenha um rumo um caminho que indique aquilo que quer, cada departamento faz aquilo que acha que é o melhor para o seu departamento... ” (C3, p.9, l. 363-366);

. a articulação existente é ténue e assente essencialmente no cumprimento das diretrizes do Conselho Pedagógico “... há ai uma articulação com o conselho pedagógico se não houver com mais nada, há com o conselho pedagógico e o conselho pedagógico reflete essa tal orientação e esse tal caminho, pode ser um caminho ainda muito pouco... ténue, não ser suficientemente marcado mas há uma articulação... eu acho!” (C1, p.10, li. 367-370);

. tudo isto pode ser reflexo de uma centralidade burocrática, ou mesmo de uma falta de cultura colaborativa na escola, que acabam por restringir a articulação e sistematização do processo de supervisão Só que eu acho que conforme nós nos sentimos também confrontados com a tal burocracia ... este conjunto de departamentos... põe também o próprio órgão diretivo com a cabeça a explodir porque é um conjunto de problemas que nós sentimos que queremos que nos resolvam e depois o órgão da resolução que é o tal órgão centralizador da decisão ... também depois deve se ver confrontado com tanta coisa que também decerto muitas das coisas não dará saída, pronto... ou não poderá até pela própria orgânica da escola.” (C2, p.10, l. 387-392);

. Esta falta de colaboração mesmo entre pares, característica de uma certa cultura docente não muito distante, dificulta a operacionalização da supervisão por parte dos próprios Coordenadores de Departamento, o que acaba por ser “complicado... se pedirmos algo ao nosso departamento, recebemos muito pouco...”, embora também se deparem “situações muito boas e há alguns elementos que estão dispostos a participar e a ajudar”. O que predomina, no entanto é “um grupo que é maior que esse que está à espera, se nós propomos...” C2, p.16, l. 612-617).

A.3.2. A supervisão no desenvolvimento da aprendizagem, assente na reflexão sobre a prática pedagógica e na partilha de experiências

O papel da supervisão no desenvolvimento da aprendizagem e na reflexão partilhada da prática pedagógica foi uma das vertentes assinaladas na fundamentação teórica, nomeadamente no ponto 2.3 do segundo capítulo. Para que tal aconteça, no entanto, é preciso uma nova mentalidade, uma nova cultura de escola capaz de despir o vetusto manto de práticas solipsistas, individualista, isoladas e hermeticamente fechadas no contexto da sala de aula, ‘terreno’ exclusivo do professor. Foi, aliás o que nos mostraram as opiniões dos inquiridos que evidenciaram que:

. as trocas de experiência não fazem parte da cultura de escola, antes são prática entre amigos. “ Há grupos de pessoas por amizade por afinidade que o fazem na sala de professores a tomar café na aula no corredor fazem.” (C2, p.10, l. 404-405). “ Partilham, aliás é comum... como é que fazes? Como é que ele fez? Isto é comum... entre grupos.” (C2, p.11, l. 436). É uma troca ocasional, circunstancial, a que falta sustentabilidade, fundo sistemático e sistémico “ O que é que tu achas...mas é mais entre... é mais, não é bem dentro do grupo, é dentro do grupo mas afinidades pessoais tá a perceber...” (C1, p.11, l. 437-438), “ Mas não tem o tal fundo... o fundo...” (C1, p.10, li. 406);

. uma das razões para tal facto pode estar na tal cultura de individualismo, de isolamento, onde cada um se fecha em si próprio, sem confiar nos outros “ Confiança...eu acho que é o grande problema é a desconfiança entre eles...” (C3, p.11, i. 439);

. por isso, a reflexão conjunta sobre as práticas é quase insignificante, apresentando-se mesmo como um tabu, “ Mas a reflexão sobre a prática pedagógica? “ (E, p.11, l.417) “ Ai não! Isso é tabu.” (C1, p.11, l. 418), é “ Muito pouco, Insignificante.” (C2, p.11, l. 419), é mesmo “ Insignificante, muito pouco.” (C3, p.11, l. 420);

. a cultura do ensimesmamento sobre o que se passa no ‘feudo’ da sala de aula torna-se assim um exclusivo de cada professor, onde ninguém ousa ou se quer intrometer “ E ninguém se quer meter nesse campo, os próprios órgãos diretivos não se querem muito meter nesse campo, aquilo que não se vê não se ouve... é silêncio absoluto, é melhor não mexer isso é uma cultura isso é... é, é.” (C1, p.11, li. 423-425) “Isso é uma verdade! “ (C3, p.11, li. 426). Quanto menos se souber, menos preocupações traz à escola, aos outros, deixando assim cada um viver para si e em paz

“... acho que quanto menos se mexer menos trabalho dá, menos também a direção se compromete com os órgãos imediatamente a seguir etc...depois é sempre o papão da inspeção, portanto isso é uma cadeia, é uma cadeia de omissões... ai eu acho eu acho.” (C3, p.11, l. 429-431);

. existe assim uma cultura de individualismo excessivo, onde cada um parece mais preocupado em esconder as suas próprias limitações e problemas de ensinagem, do que em os partilhar com os outros, pois que “...não há ninguém que queira, que diga assim, eu tenho problemas na minha sala eu precisava de alguém na minha sala que me ajudasse então vamos pela coadjuvação, dois professores na sala provavelmente é mais fácil... “ (C3, p.13, l. 503-507). A consciência de tal necessidade poderia mesmo assumir carácter negativo, uma vez que “ Se calhar as pessoas entendem isso com alguma inferioridade não ser capazes ou ...” (C1, p.13, l. 516), como invasão de um espaço privado, de um domínio privilegiado, como o retirar um bocado de si próprio “ Invade o espaço e ficamos sem ele, tira-nos um bocado de nós...” (C2, p.13, l. 519), do comodismo e do conforto que confere a cultura do individualismo, do solipsismo “...Retira-nos do comodismo se calhar, da comodidade se calhar até... da zona de conforto.” (C3, p.13, l. 521-523).

. este individualismo espelha-se até na própria formação contínua vive envolta em meros formalismos; não é propriamente uma formação para a vida, para o aperfeiçoamento da profissão, mas antes uma formalidade indispensável para a progressão na carreira “ É a porta fechada, é a acção de formação que nos atribui o crédito ou dois créditos e depois entregamos o certificado na secretaria para provar que fomos e continuamos na mesma... E é muito bom estar caladinho...melhor é estar calado...” (C2, p.13, l.490- 493).

Como **síntese deste terceiro bloco**, que procurava a perceção dos inquiridos sobre o papel da supervisão na aprendizagem reflexiva, na troca colaborativa de experiências como base de um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas o que se constata é que há uma nítida perceção de que continua ainda prevalecente a antiga mentalidade do individualismo, do isolamento no que às práticas pedagógicas diz respeito. A sala de aula é como que um ‘lugar sagrado’ de cada professor, onde todos têm ‘receio’ de entrar, que cada um respeita como verdadeiro tabu. A troca de experiências surge assim como meramente circunstancial, confinada a afinidades e

amizades, a pequenos grupos, não se assumindo, por isso, como uma prática sistêmica e sistemática.

A.4. Perfil do Supervisor/Coordenador de Departamento

A.4.1. Características do perfil

Para ser supervisor, papel que no atual contexto da escola assume mais visibilidade nos Coordenadores de Departamento, há todo um conjunto de características exigidas por lei (Dec. Lei 41/20012 de 16 de Fevereiro), nomeadamente formação especializada na área de supervisão e/ou experiência profissional e coordenação. A fim de melhor percebermos o entendimento dos Coordenadores de Departamento acerca destas características foi colocada a presente dimensão, tendo-se verificado que:

. a experiência na escola é uma característica referida, se bem que se não acentue a condição legalmente prevista de formação especializada “...eu acho que alguma experiência seja em que campo for é fundamental e neste também é...”(C1, p.14, l. 547-548); “... é preciso alguma experiência numa escola, de alguns anos de trabalho, é condição, para mim é.” (C1, p.14, l. 553-554);

. são acentuadas algumas condições de relacionamento, tais como a persistência e motivação, “ Ser muito persistente.” (C2, p.14, l. 555), “ Temos de insistir...a persistência e entusiasmo.” (C2, p.14, l. 563), as capacidades de diálogo e negociação, “ Tem de ser dialogante.” (C3, p.14, l. 565), “ Eu chamo-lhe negociador... ter uma parte de negociar, quer dizer, de ver as contrapartidas e propor umas novas e levar aos bocadinhos á mudança da mentalidade mas não de uma forma impositiva...” (C3, p.14, l. 567-569), a par de outras competências relacionais “ Gerir equilíbrios e mudar vontades.” (C2, p.15, l. 575);

. o exemplo é uma das características acentuadas, pois que é através dele que melhor se motivam os colegas “ Dar o exemplo.” (C2, p.15, l. 577), “ Motivar.” (C1, p.15, l. 579), “Promover...provocar mesmo, também, acho que tem de haver uma parte de provocação para que as pessoas, muitas vezes...” (C3, p.15, l. 580-581);

. a liderança é uma característica essencial em todo este processo “tem de ser visto pelos outros como um líder” (C2, p. 15, l. 589),

. esta liderança tem de ser ressonante, ou seja, motivadora, dotada de imparcialidade e bom senso, em prol dos colegas e de um bom desempenho pedagógico “...alguém sensato com bom senso, imparcial.” (C3, p.15, li. 590), “...não ser visto

como alguém que está ali a mando de, mas em benefício de, não está ali a seguir o que a direção manda...” (C3, p.15, li. 592-593), “...também no sentido de os ajudar de os apoiar a eles em toda, em tudo aquilo que puder ser feito.” (C3, p.15, li. 604-605);

. uma liderança onde se torne patente a firmeza “é preciso saber cortar, saber dizer” (C1, p. 16, l. 641), e donde emane uma visão estratégica, de futuro, que indicie que sabe o que quer e para onde conduz o departamento “tem de ter um rumo também na cabeça dele...C3, p. 15, l. 642);

. uma liderança que promova a reflexão e o espírito crítico “...propor algo que achamos que é correto, justificando, pensando...”(C3, p.15, l. 608-609), “ Refletindo...” (C2, p.15, l. 610).

A.4.2. O Supervisor/Coordenador e o processo de avaliação de desempenho

Uma das funções do Coordenador de Departamento é a monitorização e participação na avaliação de desempenho dos colegas do Departamento Curricular. No inquérito por questionário, a maioria dos inquiridos considerou importante a participação do Coordenador de Departamento na monitorização e avaliação de desempenho dos colegas. Importava, por isso aquilatar o entendimento dos Coordenadores inquiridos, tendo-se verificado que:

. há a perceção de que o Coordenador de Departamento tem a confiança dos colegas “... se não estou a ser estúpida a mim parece-me que confiam no coordenador...”(C1, p.17, l. 655),

. esta confiança, todavia, parece ser mais formal do que propriamente intrínseca, pois que, do mal o menos, este sempre se conhece... “ Acham isso preferível a outra solução externa por exemplo...pode pensar, do mal menos mal ...” (C2, p.17, l. 658-659), “ Há uma distância maior... o professor é capaz de dizer, melhor ser o coordenador a gerir... (C3, p.18, l. 720), “ É um mal menor, é talvez um mal menor... (C3, p.18, l. 712), “ Antes este que outro...” (C1, p.18, l. 714), “ Alguém que eu conheço...”(C2, p.18, l. 716).

. é uma confiança que na hora da verdade, no momento da efetiva avaliação das aulas assistidas muitas vezes acaba por ruir por terra “ ... para mim é estranho porque eu ouço o que as pessoas dizem, ouço o que elas dizem quando é a valer quando é mesmo a avaliação e vão lá, vai-se ver as aulinhas, eu ouço o que elas dizem.” (C3, p.18, li. 696-699);

. a monitorização das aulas acaba por revelar um mundo desconhecido, “entramos no mundo deles, no desconhecido (C2, p. 17, l. 677), também pouco mais se sabe de dentro, porque quando se vai avaliar, também te digo, por experiência que não conhecia nada dos meus colegas, em termos de avaliação; nunca vi aulas, quer dizer, foi ali, naquele momento” (C1, p. 17, l. 664-666), “Eu não tinha conhecimento...há tantos anos com a mesma pessoa” (C1, p. 17, l. 673).

Como **síntese do quarto bloco** da entrevista podemos verificar que os Coordenadores de Departamento, enquanto responsáveis pelo processo de supervisão reconhecem a necessidade de um perfil específico para o desempenho de tais funções, realçando características como a experiência, o conhecimento da escola e a capacidade de liderança. Na relação com os colegas, constatam que, apesar de sentirem confiança por parte deles na coordenação, tal confiança esmorece nos momentos críticos da avaliação, já que há como que uma ‘invasão’ a um mundo desconhecido, muito próprio de cada professor e nem sempre é fácil lidar com essa realidade.

5.2.2. Entrevista B

Como se referiu anteriormente a entrevista B foi efetuada a uma Diretora de um Agrupamento de Escolas. Optou-se por fazer uma leitura separada para possibilitar uma melhor perceção da realidade e em estudo, já que, em princípio, a perceção de um elemento da gestão intermédia, como é o caso do Coordenador de Departamento não é propriamente a mesma do principal responsável por toda a gestão das escolas do Agrupamento, a quem, legalmente, cabe até a incumbência de escolher aqueles outros. Daí que se tenha optado por uma leitura em separado, se bem que na análise dos dados e na respetiva triangulação se faça em conjunto.

A entrevista à Diretora seguiu a estrutura da dos Coordenadores de Departamento, possibilitando assim uma leitura estruturalmente mais homogênea. Apresenta igualmente cinco blocos, sendo que o primeiro é de legitimação e motivação da entrevista e o último dos agradecimentos. Restam assim três blocos estruturais, como na entrevista dos Coordenadores do Departamento, sendo que o bloco B se centra mais no processo de gestão da escola, o segundo volta-se para a supervisão no processo de ensino-aprendizagem, o terceiro para as características de liderança e o quarto para a supervisão pedagógica, enquanto processo de desenvolvimento profissional e organizacional.

B.1. Estruturação e Comunicação dos objetivos da Escola

Com esta dimensão procurava-se o entendimento do responsável da direção e gestão do Agrupamento sobre o modo como geria e comunicava os objetivos educativos e educacionais da escola. Das respostas obtidas verifica-se que:

. o principal objetivo de quem gere um Agrupamento de escolas é, no entender do inquirido, a consecução de bons resultados escolares por parte dos alunos, objetivo que deve ser o norte da ação de todos os elementos do Agrupamento, "... o objetivo primeiro ... são os bons resultados escolares dos nossos alunos, esse é o objetivo primeiro no agrupamento e é para isso que penso que todos devemos trabalhar." (D, p.1. l. 12-13);

. para a consecução daquela finalidade há que contar com a motivação, o empenho e a colaboração de todos, "...tem que ser um conjunto de todos os que trabalham aqui no agrupamento, (...) eu penso que ... o trabalho tem que ser colaborativo, participativo, todos têm que trabalhar para o mesmo objetivo comum e só assim nós conseguiremos alcançar as metas que nos propomos e a concretização do projeto educativo." (D, p.1. l. 19-23), após o contributo de todos e cada um na construção das linhas orientadoras do Projeto Educativo, pois que "As metas já estão definidas, ... fez-se um trabalho ... participativo, foram ouvidos os departamentos, os grupos disciplinares, todos foram ouvidos, portanto as metas estão definidas no Projeto Educativo." (D, p.1. l. 33-35);

. O meio através do qual é comunicado todo este conjunto de metas são os órgãos de gestão intermédia da escola "... essa comunicação está estabelecida a partir do momento que é e foi partilhada e divulgada em departamento..."(D, p.2. l. 40-41), "Com os encarregados de educação, no conselho pedagógico, e portanto é logo no início do ano (...) o próprio lançamento do ano letivo ..." (D, p.2. l. 43-44), sendo que os mesmos devem ser monitorizados ao longo do percurso do ano escolar, "É aferida ... ao longo do ano lectivo nas reuniões de departamento, no conselho pedagógico, vai ao conselho geral, portanto..." (D, p.2. l. 58-59) procedendo-se, se disso for caso, aos necessários ajustamentos, "... e fazem a comparação entre os resultados obtidos e das metas estabelecidas (...) ficamos com a noção onde estamos e onde queremos chegar, (...) são apontadas estratégias para superar as dificuldades e para conseguir os resultados esperados." (D, p.2. l. 68-71).

Portanto, o que, em **síntese**, se depreende **deste bloco** é que a responsável máxima pela gestão e administração do Agrupamento de Escolas entende que a principal missão das escolas que tem a seu cargo é contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Para tal, procura, através dos órgãos próprios, chegar a todos os elementos da comunidade educativa, de modo a que as intenções diretoras, previamente definidas com a colaboração de todos, sejam alcançadas, num processo de contínua monitorização.

B.2. Supervisão Pedagógica e avaliação do processo ensino-aprendizagem

Vimos nos dados do inquérito por questionário e na entrevista anterior, que os inquiridos consideravam importante o papel da supervisão no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na interação e formação pessoal e profissional dos docentes. Importava agora conhecer o entendimento da Diretora do Agrupamento sobre tal assunto, nomeadamente no modo como era levado a cabo o acompanhamento do ensino-aprendizagem com a promoção das práticas supervisivas, na monitorização da eficácia e impacto das práticas escolares na aprendizagem e progresso dos alunos, na promoção e reflexão destes resultados e na motivação dos diversos agentes educativos na consecução de tais objetivos.

B.2.1. Acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem com promoção de práticas supervisivas

Sendo o responsável máximo pela gestão e administração das escolas, cabe ao diretor coordenar organicamente a monitorização do processo de supervisão, no sentido de atingir os objetivos anteriormente referidos, nomeadamente um bom nível de aprendizagem dos alunos. Face às questões colocadas neste sentido, pode concluir-se que:

. mesmo com um acompanhamento de perto do trabalho desenvolvido nos departamentos, “... acompanhamento de perto o processo ensino/aprendizagem estimulando (...) os coordenadores de departamento (...) os professores que fazem parte desses departamentos com o intuito de os induzir a práticas supervisivas que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (D, p.3. l. 82-85), não se apresenta tarefa fácil a promoção de tarefas de supervisão entre os professores, “ É, é um processo difícil...” (D, p.3. l. 88);

. a dificuldade aumenta, quando se trata da observação de aulas, “... com observação de aulas entre pares, ainda torna a coisa um pouco mais difícil não é?” (E, p.3. l. 89), “ Mais difícil sendo essa observação entre pares na avaliação de desempenho docente, precisamente.” (D, p.3. l. 91);

. tais dificuldades poderiam ser minimizadas, caso existisse uma efetiva cultura de colaboração e troca de experiências entre colegas, o que, na realidade, parece estar longe de acontecer “ Os professores não se reúnem e não trabalham em colaboração assistindo a aulas uns dos outros (...) no âmbito de uma formação, de uma valorização profissional; não existe essa prática aqui na escola? Não existe... não é fácil, é um processo que não é fácil, ” (D, p.3. l. 99-102).

. como medida de remediação procura-se uma articulação entre os departamentos e grupos disciplinares, no sentido de ir desenvolvendo a cultura de partilha, de colaboração, aspetos fundamentais no processo supervisiivo, “agora o que nós temos é aqui um trabalho de articulação (...) a nível de departamentos de grupos disciplinares que também permite (...) uma melhor articulação e conseguir atingir melhor os objetivos que pretendemos, que nos propomos, mas é um bocadinho isso.” (D, p.4. l. 112-115);

. uma das bases de toda esta dificuldade pode residir no processo de avaliação dos pares, no modo como foi implementado, criando atritos, ferindo suscetibilidades: terão de encontrar-se, provavelmente, novos meios, novos processos, “... eu penso que a avaliação de desempenho docente nesse aspeto traz alguns constrangimentos até mesmo entre pares, portanto, isso penso que não deve ser imposto (...) temos que ter calma e ponderação ... pronto, provavelmente iremos chegar lá, mas temos que trabalhar esses aspetos e nunca naquela perspetiva de fazer a observação de aulas rígida, terá de ser numa perspetiva de entre ajuda entre pares ...dessa forma funcionaria bem, não com a avaliação mas precisamente assim...” (D, p.4. l. 125-136);

. como se viu já com os Coordenadores, o sentimento de domínio exclusivo da sala de aula e o desconhecimento, por parte de uns e outros pares, do que lá se passa pode ser um dos óbices a uma maior e melhor coordenação da supervisão por parte do diretor, pois que tal não é possível “sem um conhecimento específico de como os professores trabalham” (D, p. 4, l. 177), porque a sala de aula é mesmo um espaço ‘privado’, onde não é fácil entrar sem criar constrangimentos “Aí não se entra, pois não? ...não é fácil, mas lá chegaremos, como já disse não sendo imposto é um trabalho que tem de se fazer e requer tempo” (D, p. 5, l. 184).

Por conseguinte e como **síntese deste bloco** constata-se que uma das preocupações fundamentais de quem dirige a escola é o sucesso escolar dos alunos que a frequentam. É um sucesso que é sistematicamente monitorizado com os diversos órgãos de gestão intermédia e que é comunicado aos diversos agentes educativos.

No que respeita ao acompanhamento e monitorização da supervisão pedagógica reconhece-se a dificuldade de monitorizar tal processo, sobretudo no que respeita à avaliação do desempenho e à observação das aulas pelos pares. Foi um sistema que sendo imposto veio colidir com costumes e mentalidades já anteriormente referidos e que só com o tempo e com novas posturas por parte de quem legisla se pode ir alterando.

B.3. A liderança como promotora de condições para o desenvolvimento de dinâmicas de Supervisão Pedagógica

A liderança apresenta-se como uma das vertentes fundamentais da supervisão, como aliás se referiu na fundamentação teórica, nomeadamente no ponto 2.1 do segundo capítulo. Tal dimensão assume maior relevância quando contextualizada no âmbito da direção e gestão do Agrupamento de Escola, ou seja, na pessoa do diretor, que, com a sua ação pode desenvolver dinâmicas no âmbito da supervisão. Daí a importância desta vertente, cujas respostas permitiram verificar que:

. uma liderança no contexto específico da escola e da potencialização de dinâmicas de supervisão tem de ser uma dinâmica ressonante, baseada no exemplo e capaz de gerar consensos, (...) é fundamental o exemplo, o empenho a dedicação (...) o tentar conciliar, criar consensos à volta de... eu penso que só assim se consegue atingir os objetivos que nos propomos...) (D, p.6 l. 194-197) "... o diretor tem que ser um conciliador ... acho que é fundamental..."(D, p.6. l. 199-200). Só assim se conseguem as sinergias indispensáveis para o trabalho em equipa, para a criação de uma das dimensões-de-base da supervisão, que é a cultura colaborativa, tarefa nem sempre fácil "O trabalho em equipa o trabalho colaborativo, a articulação... sempre por aí, acho que ouvindo, ... todos na medida do possível, só por aí é que se consegue..."(D, p.5. li. 202-203). "E mesmo assim é difícil." (D, p.5. l. 205);

. para que tal liderança seja sentida há que ter metas bem definidas, sustentadoras do trabalho quotidiano "... tenta-se fazer sempre no dia-a-dia, ... é no dia-a-dia na nossa prática diária, tudo que nós fazemos tem sempre objetivos, há sempre aquela meta, aquele objetivo a atingir, está sempre presente em nós, não é preciso momentos, eles também tem que existir mas fundamental é termos o objetivo presente e trabalharmos sempre nele e... acho que é um trabalho diário, é o dia-a-dia." (D, p.6. l.

210-214), e transmitidas aos liderados através dos órgãos próprios com os quais se reúne e dialoga“ Isso é feito sempre que possível em reuniões, no dia-a-dia com os colegas, portanto estamos sempre nesse sentido, trabalhar nesse sentido não é...” (D, p.7. l. 237-238), “ ... isso tem de ser trabalhado, é trabalhado, o trabalho em equipa é fundamental.” (D, p.8. l. 252);

. uma liderança ressonante só funciona se for capaz de congregar esforços, de criar uma equipa que ajude nas tarefas supervisivas “... há uma equipa e cada elemento da equipa tem as suas funções e tarefas que vão executando... e só assim é que é possível trabalhar, senão era muito difícil chegar a todo o lado não é? Era complicado, não dá para chegar a todo o lado, e da maneira que... cada vez há mais trabalho, ...” (D, p.7. l. 241-244), “...o trabalho em equipa é fundamental.” (D, p.8. l. 252). Ora o que se constata é que há “... uma boa equipa com elementos experientes e cada um penso que dá o seu melhor contribuindo assim para a melhoria do agrupamento.” (D, p.7. l. 246-247);

. uma das dimensões em que se plasma a ação desta liderança é na procura de estratégias de supervisão na formação dos elementos da escola. A formação contínua é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, é condição para a mudança de comportamentos, valores e atitudes. Daí que devam ser os próprios interessados a indicar as áreas em que sentem maior necessidade de formação, “...a formação é proposta pelos docentes, são todos ouvidos e toda a formação (...) que é ministrada (...) vai de encontro ao interesse e expectativas e necessidades dos docentes. A formação que temos tido é nessa base que ajude o docente na prática diária, sempre que possível nós temos-lo feito com docentes do agrupamento e penso que todos estão satisfeitos de ir de encontro às necessidades ...” (D, p.7. l. 217-224);

. há consciência de uma evolução da escola enquanto organização, “Eu penso que em termos organizacionais tende para cada vez haver uma maior organização, e trabalha-se nesse sentido; penso que efetivamente temos que trabalhar nesse sentido, porque de facto os resultados são positivos, é vantajoso não é?...”(D, p.8. l. 293-295);

. é uma evolução onde surgem constrangimentos, onde o centralismo e a burocracia deixam as suas marcas, “... há uma hiper burocratização da escola, muito trabalho, é difícil articular até porque isto não partiu de nós, foi uma medida imposta não é? E sempre que algo é imposto...” (D, p.8. l. 257-260), geram resistências, “ Há resistência e tudo (...) , quanto maior forem as estruturas que é o caso do nosso agrupamento...”(D, p.8. li. 262), pelo que imprescindível se torna fomentar o espírito de

colaboração, princípio sustentador de uma efetiva supervisão pedagógica, de um melhor desempenho, já que “ Quanto maior a articulação a colaboração a partilha de materiais, maior desempenho... “ (D, p.8. l. 277).

Em **síntese**, o que podemos constatar neste bloco é que a liderança é percebida como sustentáculo das dinâmicas de supervisão. Terá, no entanto de ser uma liderança ressonante (Boyatzis & Mckee, 2006), capaz de desenvolver e consolidar atitudes de colaboração, de partilha, assente numa articulação entre os diversos membros das equipas de apoio e na procura de estratégias conducentes a um cada vez melhor desempenho dos docentes, desempenho esse que passa indubitavelmente por uma formação continuada, onde cada um pode indicar as suas carências e onde todos, em cooperação e coordenados pelo líder poderão ultrapassar os constrangimentos organizacionais advindos de uma administração centralista e burocrática, como é a administração central.

Como síntese geral dos dados das entrevistas podemos categorizar a perceção dos inquiridos, de acordo com a árvore categorial da figura 1.

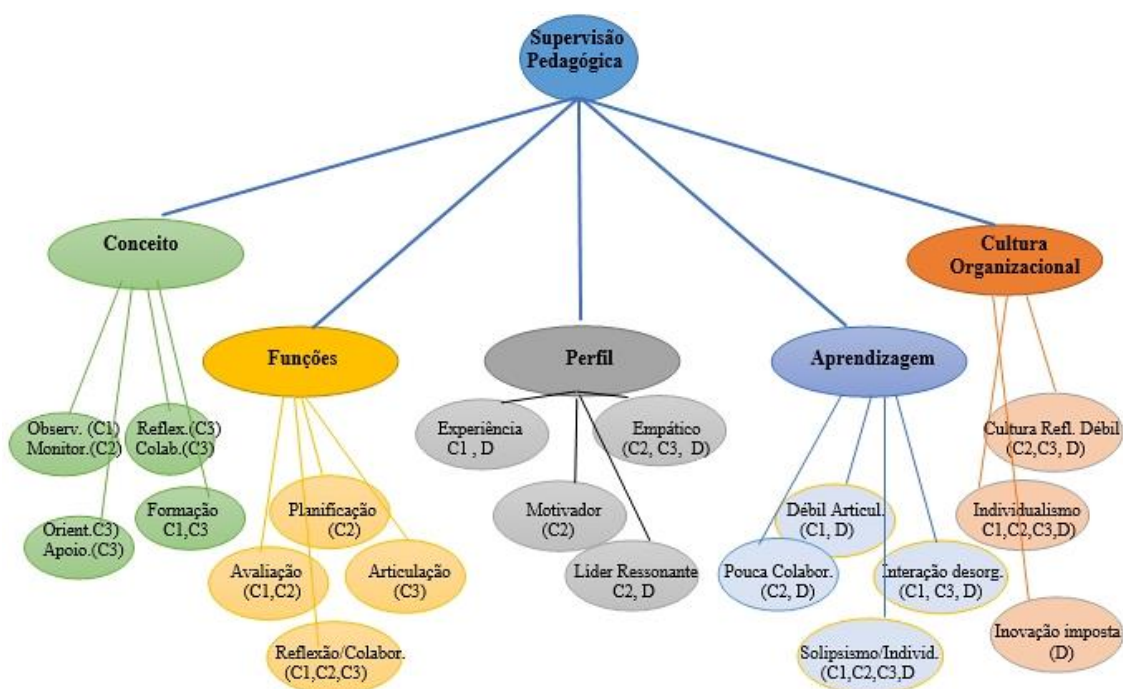


Fig. 1. Árvore Categorial com base nas respostas às entrevistas (Fonte: produção própria) *

***Legenda:** C1 – Coordenador de Departamento Curricular
 C2 – Coordenador de Departamento Curricular
 C3 – Coordenador de Departamento Curricular
 D - Diretor de Agrupamento de Escolas

Capítulo 6. Análise dos Resultados

A análise e discussão dos resultados assentará, como se referiu nos procedimentos metodológicos, num modelo de triangulação de dados (Denzin, 2009) já que se baseia na perceção de indivíduos diferentes e diversamente contextualizados. Aliam-se assim as técnicas da análise qualitativa, com as da quantitativa, cruzando-se posteriormente os dados, numa prática onde a representatividade dos dados e a decomposição em variáveis -ótica quantitativa- é conjugada com a sua importância para o objeto do estudo e pela inclusão no contexto, dando relevância à subjetividade do inquirido -ótica qualitativa- (Duarte, 2009).

Conforme se referiu na metodologia, a triangulação de dados tem como objetivo enriquecer a compreensão do fenómeno, encarando-o sob diversas perspetivas, permitindo novas ou mais profundas dimensões, através do uso de diversas metodologias, na procura de um cada vez maior rigor metodológico e maior validade dos dados recolhidos na pesquisa.

É uma forma estratégica de pesquisa, geralmente descrita como uma metodologia convergente, multimétodo/multitraço (Campbell & Fiske, 1959), e que tem sido denominada de “triangulação” (Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest, 1966). Para Maxwell (1996), por exemplo, o recurso à triangulação ajuda a reduzir os riscos de um enviesamento de perspetivas, decorrente do recurso a uma única perspetiva metodológica, conduzindo a “conclusões mais credíveis”. Deste modo, a triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, mas a partir de mais de uma fonte de dados. Informações recolhidas sob de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa, numa potencializadora generalização do estudo (Decrop, 2004).

De forma sintética, e com Vergara (2006), podemos afirmar que a triangulação pode ser enquadrada sob uma dúplice perspetiva: como estratégia que contribui para a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista. Foi nesta ótica que a ela recorreremos, numa conjugação da perspetiva quantitativa, com a qualitativa. A análise e discussão dos resultados será, pois, levada a cabo nesta perspetiva mista ou de triangulação, tendo como base as principais categorias que fundamentaram os instrumentos de recolha de dados, expressas no modelo de análise da figura 2, assentando ainda e sempre que possível

numa conjugação com as vertentes da fundamentação teórica, já que esta deve, em nosso entender fundamentar também a análise dos dados, numa ligação estruturante e reveladora de uma linha transversal de pensamento, que deve ser propriedade de todo o trabalho.



Fig.2. Categorias do modelo de análise de dados (Fonte: Produção própria)

✚ Supervisão: Conceito e Funções

A supervisão, cujo constructo foi fundamentado no capítulo primeiro da pesquisa teórica, surgia, no questionário, alicerçado num conjunto de caraterísticas ou indicadores aos quais os elementos da amostra deram o respetivo entendimento de concordância ou discordância.

Os indicadores referidos como elementos caraterizadores do conceito de supervisão no questionário dimensionavam a supervisão enquanto estratégia fundamentadora da consecução dos objetivos da escola, do desenvolvimento profissional e organizacional, num processo de acompanhamento, orientação e co-construção contínuos, numa práxis de reflexão sobre a ação, capaz de ajudar não só a uma melhoria da prática pedagógica, como também ao desenvolvimento e consolidação das potencialidades de cada docente. É um conjunto de indicadores que vai de encontro à perspetiva transformadora da supervisão, alicerçadora de uma autonomia individual e organizacional (Vieira, 2009), bem como à de Oliveira Formosinho (2002), para quem a

supervisão é um processo gerador de processos, expressos pelos indicadores. Recorde-se, a tal propósito, que na fundamentação teórica, nomeadamente no capítulo primeiro, encarámos a supervisão como um conjunto de processos ou estratégias que valorizavam a reflexão, a aprendizagem colaborativa, a auto supervisão e autoaprendizagem, bem como a cultura de uma escola comunidade educativa (Alarcão & Roldão 2008), aspetos contemplados precisamente nos indicadores em análise.

A perspetiva dos elementos da amostra que responderam ao questionário começa por relevar como principal indicador característico do constructo da supervisão a dinâmica intrínseca ao processo de supervisão, nomeadamente no desenvolvimento de sinergias despoletadoras de um conjunto de outros processos fundadores do desenvolvimento profissional e organizacional, na anterior ótica de Oliveira Formosinho (2002). Foi um indicador que obteve 58,5% de concordância parcial, embora se quedasse apenas por 20% de concordância total, sendo que a discordância se situa nos níveis mais baixos da variável. É, por outro lado e numa triangulação de dados, uma perspetiva igualmente relevada pelo Diretor de Agrupamento de Escolas, quando refere a supervisão como fator de “melhoria das aprendizagens dos alunos” e no âmbito de “uma formação pessoal e profissional” (D.p.3).

Um dos processos subjacentes a tal dinâmica prende-se com uma aprendizagem situada, contextualizada na escola e na prática docente, assente numa reflexão. Tal processo é relevado em segundo lugar, 50,8% de concordância parcial, com uma concordância total de 32,3%. Importa, no entanto, frisar que este aspeto da reflexão sobre a ação, aqui implícito, não surge tão claramente assumido nas funções da supervisão, como se verá de seguida, sendo mesmo um dos aspetos a questionar em toda esta análise. Procedendo à triangulação de dados, constata-se que esta perspetiva surge igualmente destacada pelo Diretor de Agrupamento de Escolas quando, reconhece a importância da cultura reflexiva e de colaboração implícita na supervisão, mas constata as dificuldades práticas do exercício da mesma “...não existe, não é fácil; é um processo que não é fácil” (D, p.3), “não se apresenta tarefa fácil a promoção de atividades de supervisão entre os professores” (D., p. 3).

Um outro processo despoletado e implícito no constructo da supervisão é o desenvolvimento de estratégias conducentes à organização do contexto educativo com o indispensável apoio aos agentes de educação, no sentido de uma concretização das orientações da escola, patentes no projeto Educativo. Foi um indicador relevado com 49,2% de concordância parcial e 28,%% de concordância total pelos elementos da

amostra, aspeto igualmente relevado pelo Diretor de Agrupamento de Escolas, que aponta como principal objetivo o sucesso escolar dos alunos (D,p.1).

Importa ainda realçar que a concordância total envolveu três características fundamentais da supervisão: o seu carácter de acompanhamento, orientação e co-construção, a reflexão sobre a ação na relação do supervisionado com o supervisor e a capacidade que o processo apresenta na mobilização das sinergias individuais em prol do coletivo. São aspetos, que nos parecem essenciais na conceção do constructo e que vão de encontro ao que a respeito do mesmo se deixou dito na fundamentação teórica. Recorde-se, a propósito que Flávia Vieira (2009, p. 201) nomeadamente no que respeita à reflexão constante, a considera como característica essencial da sua relação com a pedagogia, contribuindo, segundo a autora, para “indagar e melhorar a qualidade da ação educativa”.

Se a perceção do constructo não surge plausivelmente consolidada nos dados desta primeira variável, talvez que a triangulação com os dados da segunda, referente às funções da supervisão, possa contribuir para um esclarecimento do entendimento dos elementos da amostra. Na verdade, do modo de encarar o constructo e as suas dimensões, surge naturalmente a perceção das respetivas funções. Ao definir um conceito estamos implicitamente a evidenciar características que influenciarão a respetiva funcionalidade, que ajudará a operacionalizar e efetivar o constructo, que substancializarão a respetiva essência.

A função da supervisão pedagógica surgia, no questionário, equacionada em seis indicadores fundamentais: apoio e regulação do desenvolvimento profissional dos professores; controlo e avaliação; melhoria da qualidade da prática pedagógica numa atitude reflexiva sobre o trabalho desenvolvido; desenvolvimento organizacional da escola; melhor escolha de estratégias de ensinagem, para além de ser um processo sustentador da progressão da carreira. A entrevista aos Coordenadores de Departamento, apontava as mesmas dimensões, acrescentando ainda uma cultura organizacional alicerçada na autonomia, liberta das peias da burocracia e do centralismo. É um conjunto de funções que explicitando a essência do constructo, foram já anteriormente fundamentados na pesquisa teórica, nomeadamente no capítulo primeiro, onde opiniões de investigadores como Alarcão (2002; 2007), Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Tavares (1997; 2003), Azevedo, 2013; Vieira (2009), Sá-Chaves (2000), entre tantos outros, nos elucidaram sobre a importância de tais dimensões no processo da supervisão pedagógica.

Uma primeira conclusão que podemos tirar da leitura dos dados às respostas do questionário é que há não há paralelismo entre os níveis de concordância, já que as maiores percentagens de concordância parcial não encontram correspondência na concordância total. Efetivamente, enquanto na concordância parcial os aspetos mais relevados foram sobretudo os que mais diretamente se prendem com o controlo e avaliação do professor (58,5%) e com a evolução da carreira (50,8%), surgindo posteriormente o apoio e regulação do desenvolvimento profissional (49,2%) e a melhoria da prática docente (47,7%), na concordância total os indicadores mais acentuados foram a promoção e desenvolvimento organizacional da escola (45,4%), a orientação para problemas de ensinagem (44,6%) e a formação contínua (40,0%). São dados que podem indiciar uma falta de clareza na conceção do constructo de supervisão, que é visto mais no seu aspeto formal (avaliação e progressão) e não propriamente na sua perspetiva holística enquanto processo de formação e desenvolvimento partilhado, como aliás se perspetivava na análise da variável referente à perceção do constructo e que foi a vertente mais realçada como característica da reconceptualização do constructo na fundamentação teórica, nomeadamente no primeiro capítulo (Alarcão, 2007; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2009; Oliveira Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2002). Esta última perspetiva, com efeito, surge muito mais evidenciada pelos Coordenadores de Departamento que não acentuam tanto aqueles aspetos legais de avaliação e progressão na carreira, quanto evidenciam como principais características a observação pedagógica (C1), a monitorização da ação como meio de reflexão (C2) a colaboração como estratégia de desenvolvimento profissional e melhoria da prática pedagógica (C3, C1), o impacto na escola enquanto organização (C1) e a indispensável coordenação do processo por uma liderança ressonante (C1), evidenciando assim uma perspetiva mais holística da supervisão, enquanto geradora de um conjunto diversificado de processos, de entre os quais a reflexão, a partilha e o sentimento de pertença a uma comunidade educativa se sobrevalorizam nos indicadores do constructo.

A constatação desta possível debilidade na clareza da perceção sobre o processo de supervisão por parte dos respondentes ao questionário pode ser igualmente infirmada das declarações do Diretor de Agrupamento de Escolas, quando refere a dificuldade implementação das tarefas de supervisão, “não se apresenta tarefa fácil a promoção de tarefas de supervisão entre os professores” (D,p.3) e a falta de cultura de colaboração, “os professores não se reúnem e não trabalham em colaboração...”(D, p.34). Aliás, os Coordenadores de Departamento referem igualmente que a ‘supervisão espontânea’, ou

seja, endógena à cultura da práxis pedagógica, não é uma prática corrente (C1), antes se resume, como se afirmou já, à prática das aulas assistidas (C2).

É um aspeto que acentua um dos caracteres da cultura profissional do professor, teoricamente fundamentado no capítulo terceiro, aquando da cultura profissional e onde tivemos a oportunidade de constatar a opinião de estudos levados a cabo por Fullan e Hargreaves (2001), entre outros e que acentuavam esta característica de individualismo profissional intrínseco a uma cultura de escola da modernidade e ainda bastante prevalecente, como aliás acentuam igualmente Lima (2002) e Sarmiento (2000).

Outra vertente em que aparece surgir enquadrado o entendimento da supervisão é o da planificação nos grupos disciplinares ou nos Departamentos, onde se faz o ponto de situação sobre o cumprimento ou não dos programas, sobre o desenvolvimento dos conteúdos curriculares (C1). Não existe, por parte destes elementos da amostra uma ‘visão transformadora’ da supervisão pedagógica, como diria Flávia Vieira (2009) e que consubstancia uma cultura reflexiva na escola. Esta partilha reflexiva, quando se verifica é restrita a amizades ou afinidades (C2, C3), ficando, por isso apenas no horizonte das possibilidades futuras, dos desejos (C1). Os Departamentos, tivemos oportunidade de o referir na fundamentação teórica, nomeadamente no capítulo terceiro, através da opinião de Lima (2002) acentuam muitas vezes a cultura da balcanização, como que espartilham o processo de ensino, podendo constituir-se como obstáculo à colaboração.

A triangulação destas perspetivas pode consubstanciar a opinião de que a maioria dos elementos da amostra, encara o processo de supervisão ainda na ótica de certa fiscalização, de observação de aulas por parte do Coordenador de Departamento, observação essa, que alicerçará a avaliação e o processo de progressão na carreira. É uma perspetiva acentuada igualmente por Guerra (2002), como se notou na fundamentação teórica, nomeadamente no capítulo terceiro e que recorda, também ela, o isolamento da prática pedagógica no microssistema da sala de aula por parte de cada um dos professores, acentuada no referido capítulo, aquando da perspetiva individualista da cultura docente.

As outras dimensões da supervisão como a reflexão sobre a ação, a colaboração, a inovação, essenciais ao processo, embora reconhecidas e valoradas são minorizadas face àquelas duas vertentes que mais diretamente influem na vida profissional dos docentes. Por outras palavras, o que surge mais realçado na perceção do constructo de supervisão por parte da maior parte dos elementos da amostra são os aspetos formais da

observação de aulas para fins de avaliação e progressão na carreira docente, acentuando assim uma certa perspectiva redutora do constructo da supervisão, que sendo um processo gerador de processos fica praticamente reduzido a tais dimensões, esquecendo outras bem importantes, como a reflexão na e sobre a ação e a aprendizagem conjunta na partilha de saberes de experiência feitos.

Impacto da Supervisão no desenvolvimento profissional docente

A quarta variável procurava analisar o impacto da supervisão no desenvolvimento docente. Na pesquisa teórica, nomeadamente no capítulo segundo, tivemos a oportunidade de realçar a opinião de Azevedo (2013), para quem a supervisão se apresentava como uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento profissional do professor.

Foi nessa perspetiva que se equacionou a variável num conjunto de 10 indicadores que iam desde o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva até à valorização da autonomia do professor, passando pelo espírito colaborativo, pela propensão à inovação e novas práticas, pelo desenvolvimento profissional e por uma permanente atitude de formação contínua, capaz de consolidar não só novos conhecimentos, como também um desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao nível da concordância parcial o que se verificou na leitura dos dados foi que o indicador mais importante para o impacto da supervisão enquanto fator de desenvolvimento profissional dos docentes, foi a formação contextualizada na escola (62,3%), logo seguido da promoção do espírito colaborativo e de co-construção. Já no que respeita à concordância total surge como aspeto mais relevante do impacto da supervisão o desenvolvimento do espírito reflexivo e crítico e a autonomia enquanto condição de uma auto-formação. Ou seja, o principal impacto da supervisão, no entender dos respondentes ao questionário centra-se no processo de formação do professor no contexto da escola e num processo de co-construção. É uma perspetiva que vai de encontro ao que foi referido na fundamentação teórica, onde se afirmava que hoje se torna cada vez mais inquestionável que “a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gonçalves, 2009, p. 23). Tal desenvolvimento, porque essencialmente alicerçado em

‘fatores proximais’ do microsistema da escola, tem de processar-se numa ‘equilíbrio’ “inteligente entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional (situada e contextualizada) e uma perspectiva de responsabilização centrada em medidas de desempenho e de eficácia” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 13) reveladores de competências subsunçoras de tal processo.

Esta perspectiva foi fundamentada, na pesquisa teórica, com a opinião de diversos estudos, como é o caso de Day (2001), que apontava este processo de formação como uma articulação estrutural e estruturante entre a formação contínua e a inicial, ou o de Formosinho (2009) para quem o desenvolvimento profissional se apresentava como um processo de aprendizagem baseada na reflexão sobre os conhecimentos e a ação (Marcelo, 2009), num contexto específico que exige cada vez mais uma adequação aos desafios da mudança (Garcia, 1999), estratégia imprescindível para uma efetiva transformação na educação (Vieira, 2009) e numa conjugação articulada entre cognição, metacognição e práxis contextualizada (Herdeiro & Silva, 2008).

No capítulo terceiro tivemos igualmente a oportunidade de fundamentar teoricamente outras perspectivas que acentuavam esta vertente, enquadrando-a como uma das mais essencialmente caracterizadoras do papel da supervisão na formação profissional do professor (Alarcão, 2000; Escudero, 2004; Fullan e Hargreaves, 2001; Guerra, 2002), alertando, embora para a possibilidade da existência de uma roupagem de colegialidade artificial que, muitas vezes, a envolve (Roldão, 2007).

Na verdade e como se referiu ainda em praticamente todos os capítulos da pesquisa teórica, uma co-construção faz-se na colaboração, baseia-se na reflexão, o que não sendo ainda, como se viu anteriormente, uma cultura enraizada, começa possivelmente a implementar-se, como referem os próprios Coordenadores de Departamento, quando afirmam que um dos impactos do processo de supervisão é “pôr os professores a conversar sobre as dificuldades, sobre a vida dentro da sala de aula, deixar aquele mundinho que está lá, que sou só eu” (C3). Esta cultura que paulatinamente se vai desenvolvendo pode, aliás e no reconhecimento dos mesmos Coordenadores “ser um contributo indispensável para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional” pode ser fator benéfico “no seu desenvolvimento profissional com consequências nas aprendizagens dos alunos” (C3). É um aspeto para o qual chamamos a atenção na pesquisa teórica, nomeadamente no terceiro capítulo, onde realçamos, entre outras, a opinião de Garmstrom, Lipton e Faiser (2000), quando

acentuavam a importância desta colaboração e da mediação como fundamentos de uma cultura laboral baseada na partilha e na reflexão conjuntas.

Este impacto do processo de supervisão é, como se viu na leitura dos dados, ainda incipiente, face à cultura de isolamento e solipsismo até há bem pouco tempo dominante. Para o ultrapassar e assim poder maximizar o impacto da supervisão neste âmbito há que aproveitar as sinergias inerentes à articulação entre os agrupamentos e grupos disciplinares, como aliás realça o Diretor de Agrupamentos quando refere que “agora o que nós temos é aqui um trabalho de articulação [...] a nível de departamentos de grupos disciplinares, que também permite uma melhor articulação e atingir melhor os objetivos...”

Ou seja, tendo um impacto indiscutível no processo de formação inicial, a supervisão pode agora assumir-se como efetivo fator de um desenvolvimento profissional, nomeadamente através do desenvolvimento de uma nova mentalidade onde a formação continuada, cooperada e reflexiva se apresenta como condição de base deste processo de desenvolvimento profissional contextualizado.

Como a propósito referia Gonçalves (2009), constituindo a pessoa e o profissional uma

unidade intrínseca, natural se torna admitir que o professor que cada docente é, em cada momento do seu vivido, contextualmente situado, seja o conjunto idiossincrático da pessoa e do professor, com a sua personalidade, conhecimentos, competências, crenças atitudes e experiências, que marcam, na docência e nas relações com os outros, designadamente com os alunos, com os pares e com a comunidade (Gonçalves, 2009, p. 32).

Esta idiossincrasia inerente ao profissionalismo docente assumirá tanta maior visibilidade e relevância, quanto assente numa “prática supervisiva de natureza transformadora e orientação emancipatória” (Vieira, 2006, p. 31), quanto estruturada numa avaliação participada “dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação” (Vieira, 2009, p. 203).

Mas a visibilidade do desenvolvimento da profissionalidade docente através da supervisão terá de assentar num conjunto de competências de entre as quais a variável relevou a reflexão crítica sobre as práticas (84,6% de concordância), a colaboração (79,2%, de concordância), o espírito de inovação (73,1% de concordância) e a formação contextualizada (62,3% de concordância), assentes num processo de avaliação específico e adequado (73,8% de concordância). Foram, pois, competências que os inquiridos relevaram na importância da sua perceção e que teoricamente surgiram

igualmente fundamentadas, pois que “hoje preconiza-se o ensino como uma atividade de equipa em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas...” (Canário, 2007, p. 15).

Assim, o processo de desenvolvimento profissional docente, em que a supervisão desempenha papel de relevância sistémica, ancora-se não só nas diversas experiências de aprendizagem, levadas a cabo pelo próprio e que contribuem para uma maior eficácia da sua prática pedagógica, e assentes sobre uma permanente atitude de questionamento (Day, 2001), mas também no desenvolvimento de uma consciência reflexiva na e sobre a ação, através da qual “os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêm e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 5).

O desempenho profissional, referimo-lo na fundamentação teórica, nomeadamente no segundo capítulo, essencializa-se em comportamentos e atitudes do trabalho docente, o que implica que o desempenho dependa das competências do professor, do contexto em que trabalha e da respetiva habilidade para as aplicar no contexto próprio. Envolvemo-nos assim numa interação sistémica onde a pessoa, num contexto determinado e num processo específico se desenvolve, numa conjugação de fatores e subsistemas interrelacionados e facultadores dos ‘processos proximais’ do desenvolvimento pessoal e organizacional (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

✚ Impacto da Supervisão no Desenvolvimento Organizacional da Escola

A escola, enquanto organização não pode ficar presa a modelos organizacionais que, contextualizados noutros modelos sociais exigem agora, face às novas transformações culturais, sociais e tecnológicas, novas dimensões. É nesse sentido que Perrenoud (2002, p. 190) afirma que o bom senso nos leva a crer que “se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar a até inspirar transformações culturais”. Tal postura é também comungada, entre outros, por Senge (2005, p. 16), para quem as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem, nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação

aprendente, “que se pensa no presente para se projetar no futuro” (Alarcão, 2002, p. 220).

Esta mentalidade e cultura de escola aprendente pode ser desenvolvida e consolidada pelo processo da supervisão, pela reflexão e partilha, pela cooperação de todos os agentes educativos num projeto comumente elaborado e assumido, orientado por uma ‘liderança ressonante’, capaz de empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola” (Barroso, 1997, p. 75).

Foi nesse sentido que se equacionou a presente variável que, como se viu na leitura dos dados foi constituída por 10 indicadores.

A cultura da reflexão e da colaboração foram as vertentes mais favoravelmente percebidas pelos respondentes ao questionário. Uma vez mais se acentuou, como anteriormente esta dimensão o que pode indiciar que efetivamente é um dos indicadores caracterizadores da supervisão que mais se evidencia na perceção dos inquiridos. Todavia, tal entendimento não apreço ser comungado pelos Coordenadores de Departamento, para quem “as trocas de experiências não fazem parte da cultura de escola, antes são prática entre amigos” (C2), ou mesmo pelo Diretor que confessa que “os professores não se reúnem e não trabalham em colaboração... não existe essa prática.... E não é fácil... (D, p. 3), o que pode indiciar que efetivamente a cultura individualista, de ensimesmamento profissional continua a ser ainda uma realidade, “uma das razões para tal facto pode estar na cultura do individualismo, de isolamento...” (C3), que fazem da reflexão conjunta e da partilha como que um tabu, tornando-a ainda insipiente “”Ai não! Isso é tabu” (C1), mesmo muito pouco significante” (C2). Apesar de tudo e corroborando os dados do inquérito, perspectivam-se já possíveis desejos de mudança, “se calhar é realmente um desejo até escondido e que se manifesta só assim nesses inquéritos” (C1), pois, na verdade, o que parece começar a acentuar-se é que “se calhar até é um sentimento mais alargado; se calhar as pessoas até gostavam mesmo sinceramente de se sentirem ajudadas e ajudar” (C1).

Esta cultura reflexiva seria, por outro lado, o suporte do desenvolvimento de processos de monitorização, aferição e regulação da organização, indicador que, como se viu na leitura dos dados ocupou o segundo lugar na perceção positiva de característica com impacto organizacional. Na verdade, a reflexão sobre a ação pode ajudar a detetar lacunas, “problemas, dificuldades e constrangimentos, daí podendo emergir uma formação que ajude a todos dentro da escola” (C3), “em consonância com as tais

dificuldades” (C1), dimensão que vai de encontro igualmente ao indicador oitavo que foi o terceiro mais assinalado no questionário.

Este processo de monitorização e regulação podem ainda criar predisposição para a inovação e mudança, terceiro indicador da variável, que mereceu a segunda maior concordância total dos inquiridos no questionário. Só com esta atitude se será capaz de superar os constrangimentos advindos de uma práxis alicerçada em centralismos e burocracias, características de uma administração taylorista que predominou durante décadas nas estruturas da escola portuguesa, “onde o centralismo e a burocracia deixam as suas marcas” ... geram resistências” (D, p. 8).

Esta monitorização e regulação tem, no entanto de assentar numa aprendizagem reflexiva, indicador que mereceu a adesão de concordância total mais elevada, pois que só com tal práxis e cultura é possível construir uma organização que aprende, onde todos estarão continuamente “aperfeiçoando e expandindo a sua consciência e as suas capacidades “ (Silva & Vasconcelos, 2010, p. 67).

Esta cultura de reflexão partilhada faz com que a formação contínua seja outra das dimensões a considerar no impacto da supervisão na nova dimensão organizacional da escola. Se é certo que a aprendizagem individual não garante só por si a aprendizagem organizacional, ela constitui, todavia a primeira base daqueloutra, pois “não há aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual” (Gonçalves, 2004, p. 17), pois que a criação de um conhecimento organizacional “é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de *comunidades de interação*” (Gonçalves, 2009, p. 271). Processo onde cada um deve procurar colmatar as principais lacunas, pois que neste processo [...] são todos ouvidos e toda a formação [...] vai de encontro ao interesse e expectativas e necessidades dos docentes” (D, p.7), de modo a que seja uma efetiva mais-valia na “ajuda ao docente na prática diária” (D,p.7).

Assim sendo, começam a desenhar-se no horizonte mudanças na cultura organizacional, “eu penso que em termos organizacionais tende cada vez mais a haver uma maior organização [...] de facto os resultados são positivos” (D, p. 8).

Constata-se assim da análise dos dados do questionário e das entrevistas que a supervisão pode ter efetivo impacto no desenvolvimento do clima organizacional da escola. A escola, como organização tem de assumir-se cada vez mais como uma organização aprendente (*learning organization*), baseada numa tomada de decisões comumente partilhadas e refletidas, num desenvolvimento de aprendizagens pessoais através da formação contínua, capazes de consolidar lacunas próprias e da organização,

alicerçada numa liderança ressonante, motivadora, sensível à pessoa que é cada um, atenta aos problemas da Comunidade-Educativa e capaz de ajudar a ultrapassar os constrangimentos de uma cultura taylorista, centralizadora e burocrática.

Contribuindo para a “aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2002, p. 18), a supervisão ajuda o desenvolvimento e consolidação de uma cultura organizacional inovadora, de uma escola-comunidade educativa, onde, em torno de um projeto de educação coletivo todos se tornam agentes colaborativos, reflexivos e responsabilmente atuantes, numa permanente sedimentação de “atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros atores sociais e educativos” Formosinho & Niza, 2002, p. 18).

Impacto da Supervisão na promoção de uma cultura organizacional orientada para a Aprendizagem

Acabámos de assinalar que um dos contributos ou impactos da supervisão se reflete no domínio da aprendizagem. A base de conhecimentos sustentadora de uma escola aprendente não se resume só ao somatório dos conhecimentos individuais de cada um dos seus membros, mas plasma-se nas sinergias dos conhecimentos comumente partilhados, comumente construídos. Por isso, falar de supervisão é não só equacionar uma cultura de formação continuada de cada um dos seus membros, como também da partilha e reflexão dos conhecimentos adquiridos, a par da procura inovadora de estratégias conducentes a uma prática pedagógica mais consolidada, a um cada vez maior sucesso dos alunos. Nessa linha, ia o entendimento do Diretor de Agrupamento, quando referia que o principal objetivo da sua ação era a consecução do mais elevado índice de sucesso dos alunos, pois que “...os bons resultados escolares dos nossos alunos é o objetivo primeiro no agrupamento e penso que é para isso que devemos trabalhar” (D, p.1). Ou seja, as aprendizagens dos alunos são um dos pilares essenciais de uma ‘escola aprendente’.

Ligada durante muito tempo à formação inicial, a supervisão assume-se agora com vertente fundamental de uma transformação organizacional, já que pode ser efetivo fator de “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o

seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, p. 7), como aliás apontam as preferências dos inquiridos no questionário, nomeadamente na prevalência das percentagens anteriormente verificadas nos indicadores referentes ao diluir da cultura de individualismo da prática e aprendizagens docentes (75,4%), da partilha de saberes na construção de uma comunidade educativa aprendente (70%) e na promoção de uma cultura de aprendizagem entre os professores e consequente melhoria organizacional (67,7%).

Esta opção dos inquiridos, não parece ser, no entanto e ainda uma vertente consolidada na cultura organizacional da escola, já que, como refere o Diretor do Agrupamento de escolas “os professores ainda não se reúnem nem trabalham em colaboração assistindo a aulas uns dos outros...” (D,p.3), entendimento que é comungado pelos Coordenadores de Departamento quando referem que “as trocas de experiência não fazem parte da cultura de escola, antes são uma prática entre amigos (C2), ocasionalmente e geralmente “dentro do grupo e em afinidades pessoais” (C1), já que falta confiança de uns nos outros (C3). Tudo isso faz com que esta partilha, esta reflexão, base de uma comunidade aprendente, de uma escola organização que partilha conhecimentos e saberes se torne tabu (C1), insignificante (C2), inexpressiva ou “muito pouca” (C3).

Estes constrangimentos, fruto de uma cultura da escola onde a supervisão era encarada essencialmente como fiscalização, começam agora, de acordo com as respostas do questionário e dos entrevistados, paulatinamente a diluir-se na construção de uma escola que procura uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, “ a consecução de bons resultados escolares por parte dos alunos” (D,p.1), numa maior coordenação entre os professores, já que se faz “a comparação entre os resultados obtidos e onde queremos chegar [...] são apontadas estratégias para superar as dificuldades e para conseguir os resultados esperados” (D, p. 2).

Neste processo de desenvolvimento da aprendizagem organizacional torna-se importante o papel do líder, já que o seu estímulo e motivação podem apresentar-se como dimensões essenciais para um maior empenhamento, para o desenvolvimento de relações saudáveis e cordiais de entreajuda (60,6%), de motivação para o processo de supervisão por parte dos líderes intermédios, como o reconhece igualmente o Diretor quando afirma que acompanha “de perto o processo de ensino-aprendizagem estimulando [...] os coordenadores de departamento [...] os professores que fazem parte

desses departamentos com o intuito de os induzir a práticas supervisivas que visem a melhoria das aprendizagens...” (D, p.3). Aliás, este papel de liderança parece ser reconhecido como fundamental no desenvolvimento desta nova mentalidade e cultura por parte da supervisão, pois que, se por um lado se reconhece que ainda “não há práticas supervisivas instituídas na escola” (C3), por outro, talvez tal constatação se fique a dever ao facto de uma certa coordenação, já que é importante que “...uma organização tenha uma linha, um rumo, um caminho que indique aquilo que quer” (C3), evitando assim que “cada departamento faz aquilo que acha que é melhor para o seu departamento” (C3), na constatação de uma certa falta de coordenação, de liderança ressonante. Na verdade, embora se constate alguma coordenação, esta continua muito epidérmica, “ainda muito ténue e não ser suficiente...” (C1).

Só através de uma liderança ressonante se conseguirá, efetivamente, que a supervisão tenha efeitos visíveis na aprendizagem, pois que mesmo dentro dos Departamentos se reconhece a fragilidade colaborativa, pois mesmo se “pedirmos algo ao nosso departamento, recebemos muito pouco” (C2).

Por isso e como síntese desta variável ressalta o sentimento de encarar a supervisão como fator de um desenvolvimento de aprendizagens, nomeada e principalmente através de um contributo na promoção de dinâmicas de partilha e interação, condição-de-base de uma comunidade aprendente, na promoção de uma cultura de colaboração de conhecimentos e no desenvolvimento e consolidação da consciência de comunidade onde todos pertencem e devem comungar os conhecimentos. Lança-se assim à escola, através das sinergias intrínsecas ao processo supervisivo, o desafio de se assumir como “organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e se desenvolver ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p. 7), ou seja, de encontrar “caminhos de desenvolvimento e aprendizagem permanentes” (Silva e Vasconcelos, 2010, p. 68).

A triangulação dos dados do questionário e das entrevistas sugere, na variável/dimensão em análise o impacto positivo e o valor acrescentado que a supervisão pedagógica pode trazer ao processo de aprendizagem de cada um dos agentes da Comunidade Educativa, sendo valorizado sobretudo a colaboração e a partilha desses conhecimentos e saberes, como base de construção de aprendizagens contextualizadas, ecologicamente situadas. A triangulação dos dados realça assim que, nesse microssistema, as aprendizagens podem ser potenciadas por e para cada um dos

intervenientes, assumindo assim que a própria escola, enquanto organização, se assuma como organização aprendente, como organização que ecologicamente aprende e se desenvolve.

Características para o exercício de Supervisor

Hoje as organizações partilham os centros de decisão, articulam os eixos de liderança. Segundo Goleman, Boyatzis & Mckee (2007:14), "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". Este repartir de responsabilidades acentua-se numa organização aprendente, numa prática supervisiva, que exige, como vimos anteriormente, uma maior e mais efetiva partilha e colaboração.

Se até bem recentemente os estudos em liderança escolar se centravam fundamentalmente no papel do seu líder, atualmente as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola. Hoje exige-se à organização escolar uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns, acentua-se a necessidade de um coordenado trabalho em equipa, para se delinear o rumo da escola e alcançar os objetivos propostos. Formosinho e Machado (2002) acentuam, nesta linha de pensamento, que todos os elementos do contexto escolar se devem ajudar mutuamente, destacando assim que neste contexto de transformação organizacional a liderança tem de ser partilhada, transmitida e não mera e normativamente imposta.

Sendo uma liderança complexa, como acentua Fullan (2002), a liderança em contexto escolar deve ser partilhada por vários elementos da escola, tendo esta a necessidade de desenvolver culturas colaborativas, processo que uma cultura de supervisão ajuda a desenvolver e consolidar. É neste contexto que diversos autores (Day, 2000; Diogo, 2004; Fullan, 2003) vêm acentuando a cada vez maior importância das lideranças intermédias, como fonte de mobilização coletiva, de trabalho colaborativo, de desenvolvimento profissional e organizacional dos docentes e da escola. Tal importância alicerça-se, aliás, na essência do próprio constructo de líder intermédio que, de acordo com Oliveira (2000) pode ser encarado como

um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema

escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo (Oliveira, 2000, p. 48).

Sendo um líder intermédio, o Coordenador de Departamento assume assim e de acordo com tais pressupostos teóricos e na ótica de outros autores (Busher, 2005; Harris, 2004), um efetivo papel de charneira no desenvolvimento organizacional da escola. Efetivamente, face às funções que normativamente lhe são atribuídas (Dec. Lei 75/2008 de 22 de Abril e 13/2012 de 2 de Julho), o papel do Coordenador de Departamento assume importância capital, nomeadamente no âmbito do processo de supervisão. Recorde-se, a propósito, que para além da coordenação pedagógica dos professores, da orientação dos professores menos experientes e da representação que faz dos grupos disciplinares no Conselho Pedagógico, tem agora a seu «cargo» a avaliação de desempenho dos seus pares.

Daí a importância de todo um conjunto de características sustentadoras do perfil de um líder intermédio ressonante, que, para além das normativamente exigidas (especialização em administração escolar, experiência profissional e de coordenação – Dec. Lei 13/2012, art.º 43) terão de expressar a capacidade de mobilização dos pares, visão de futuro na organização escolar, capacidade de tomadas de decisão, coordenação, supervisão e espírito crítico.

Foram estas vertentes delineadoras que sustentaram os dez indicadores do perfil do Coordenador de Departamento que constituíram a última variável do questionário, e cuja leitura de dados foi já anteriormente efetuada e que agora vão ser analisados em conjunto com os das entrevistas, numa ótica de triangulação. Estes indicadores, sustentados por competências delineadoras de um perfil específico assentam essencialmente nas tarefas de supervisão e coordenação do Coordenador de Departamento Curricular, nomeadamente na monitorização e orientação das atividades curriculares e pedagógicas; no processo de avaliação e consequente reflexão; na gestão de possíveis conflitos; numa práxis de equidade e espírito crítico; numa dinâmica de inovação e no desenvolvimento da reflexão sobre a ação.

Estes indicadores cuja percentagem de perceção foi já referida na leitura dos dados, surge consubstanciada por um conjunto de competências emergentes nas entrevistas e de entre as quais se destacam a experiência, o exemplo, a liderança, a reflexão, o espírito crítico e o humanismo.

Assim, as atividades de monitorização e orientação surgem logo explícitas no primeiro indicador do questionário que obteve o maior índice de percepção de concordância parcial (51,5%), complementado com mais 28,5% de concordância total. É, por isso um indicador com um forte índice de adesão percepcional, que surge ainda complementado por outras vertentes afins, como a monitorização e avaliação, colocada pelos inquiridos em segundo lugar no nível de concordância parcial (50,0%), complementada com 18,5% de concordância total.

Para um desempenho cabal nestes domínios o supervisor deve ser detentor de um conjunto de competências, de entre as quais se podem destacar uma liderança ressonante, mas firme, já que muitas vezes “é preciso saber cortar, saber dizer” (C1), uma liderança com visão prospetiva, donde emane uma visão estratégica de sucesso profissional e organizacional, onde transpareça “um rumo certo na cabeça dele” (C3), mas sobretudo, uma liderança que conduza à cultura da reflexão sobre e na ação, à cultura de um espírito crítico, avaliativo, capaz de “propor algo que achamos que é correto, justificando, pensando (C3), “refletindo sobre o que se fez” (C2). Será, por isso, uma liderança caracterizadora de um perfil de uma pessoa sensata, ponderada, assente na equidade e na imparcialidade, ou seja, “alguém sensato, com bom senso, imparcial” (C3), capaz de ajudar a dirimir e superar possíveis conflitos ou constrangimentos relacionais. Por isso, “tem de ser dialogante” (C3), “eu chamo-lhe negociador [...] capaz de ver as contrapartidas e propor umas novas e levar aos bocadinhos à mudança de mentalidades mas não de forma impositiva” (C3), capaz “de gerir equilíbrios e mudar vontades” (C2).

Tal liderança pode ser fundamentada numa formação específica na área de supervisão ou então na experiência profissional e de supervisão, vertentes sustentadoras não só do conhecimento das vertentes culturais da organização, como fundamentadoras de estratégias e atitudes plausivelmente mais adequadas. Aliás, a experiência neste domínio é um dos pressupostos legais, nomeadamente do artigo 43º do Dec.Lei 13/2012 de 2 de Julho, que refere expressamente nos seus pontos 5 e 7, respetivamente que “O coordenador de Departamento Curricular deve ser um docente de carreira, detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação e desempenho docente ou administração educacional”, ou, na falta desta, de “experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na formação em serviço de docentes”.

Por outras palavras, o supervisor deve, preferencialmente, apresentar características de conhecimento ou experiência específicas na área de supervisão, ou, na falta destas e em último caso, dar provas de competência “Docentes que não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função” (Art.º 43, ponto 6c).

Esta competência formativa ou, em última análise experiencial pode ser essencial na monitorização, orientação e avaliação do desempenho docente, bem como na coordenação curricular. Tal perceção surge patente na opinião dos inquiridos ao colocarem o terceiro indicador da variável em segundo lugar do nível de concordância parcial (50,0%), complementado com 18,5% de concordância total, bem como no sexto indicador, que aponta uma perspetiva de inovação na consecução dos objetivos e que alcança o terceiro lugar de concordância parcial (45,4%), complementada por 34,6% de concordância total.

Triangulando estes dados com os das entrevistas, verifica-se idêntica perceção, quando se reconhece que “alguma experiência é fundamental...” (C1), ou que “a experiência de alguns anos de trabalho, para mim, é condição” (C1). Esta experiência pode igualmente ser crucial na competência de negociação que deve sustentar a relação entre avaliador e avaliado, pois que o supervisor deve demonstrar tal competência, “ter uma parte de negociador, quer dizer, ver as contrapartidas e propor umas novas...” (C3), tudo isto numa ótica de permanente incentivo e motivação, “gerindo equilíbrios e mudando vontades” (C2).

Aliás a importância da experiência e da formação especializada em supervisão podem ser dois indicadores fundamentais na confiança inspirada aos pares pelos Coordenadores de Departamento. É bem diferente o sentimento de securização inspirado por alguém que, à partida, reúne condições de competência, face a qualquer outro escolhido em última instância e por exclusão de partes. A triangulação dos dados, uma vez mais, vai de encontro a tal possibilidade, quando na entrevista se avança com a importância de tal confiança “a mim parece-me que confiam no coordenador” (C1). Quando tal não acontece, o sentimento parece alterar-se e aceita-se o ‘mal menor’ “É um mal menor, é talvez um mal menor” (C3), pois apesar de tudo, “antes este que outro” (C1), pois este sempre é “alguém que eu conheço”(C2).

Tudo isto deve assentar, porém, numa das competências essenciais do processo de supervisão, que é a reflexão na e sobre a ação. O espírito crítico ancorador desta competência é uma dos indicadores da variável, nomeadamente do indicador 9, que

obtem 40,0% de concordância parcial, complementada por 22,3% de concordância total e que nas entrevistas surge devidamente expresso quando se diz que o supervisor deve promover a reflexão e o espírito crítico “justificando, pensando” (C3), “refletindo” (C2). Será, na verdade, esta competência de reflexão e espírito crítico quem possibilitará a adequação das estratégias aos objetivos determinados, comparando “...os resultados obtidos com as metas estabelecidas”(D, p. 2), a fim de reflexiva e criticamente se alcançar “...a noção onde estamos e onde queremos chegar” (D,p.2), para assim com maior eficácia apontar “estratégias para superar as dificuldades e conseguir os resultados esperados” (D,p.2).

Triangulando a análise dos dados do questionário com o das entrevistas, o que parece patentear-se nesta variável é que o Coordenador de Departamento se apresenta como um dos elementos fundamentais da gestão intermédia. Ora sendo tal gestão, conforme o preâmbulo do Dec. Lei 75/2008 de 22 de Abril, crucial para a autonomia da escola, para o desenvolvimento de uma escola aprendente, então curial se torna concluir pela importância das competências do Coordenador de Departamento Curricular em todo este processo de renovação da escola.

Elemento situado essencialmente no âmbito da supervisão, o Coordenador de Departamento Curricular deve, no entanto, ser detetor de um conjunto de capacidades e competências que não só sustentem o respetivo desempenho, como sobretudo caracterizem todo um perfil profissional. De entre tais capacidades e competências a triangulação dos dados do questionário com as entrevistas relevou a experiência, a formação específica, o exemplo, a liderança e a capacidade crítica e de reflexão na e sobre a ação. Serão tais competências que alicerçarão um conjunto de vertentes operacionais do CDC (Coordenador de Departamento Curricular), tais como a monitorização e orientação das atividades curriculares, a gestão de conflitos, a gestão do princípio da equidade, o processo de avaliação e o desenvolvimento da cultura de reflexão na e sobre a ação como condição de uma efetiva auto e heteroavaliação, como base da autonomia e da inovação na escola.

Elemento situado essencialmente no âmbito da supervisão, o Coordenador de Departamento Curricular deve, no entanto, ser detetor de um conjunto de capacidades e competências que não só sustentem o respetivo desempenho, como sobretudo caracterizem todo um perfil profissional. De entre tais capacidades e competências a triangulação dos dados do questionário com as entrevistas relevou a experiência, a formação específica, o exemplo, a liderança e a capacidade crítica e de reflexão na e

sobre a ação. Serão tais competências que alicerçarão um conjunto de vertentes operacionais do CDC (Coordenador de Departamento Curricular), tais como a monitorização e orientação das atividades curriculares, a gestão de conflitos, a gestão do princípio da equidade, o processo de avaliação e o desenvolvimento da cultura de reflexão na e sobre a ação como condição de uma efetiva auto e heteroavaliação, como base da autonomia e da inovação na escola.

De um modo global e sintético e como resumo da triangulação dos dados, pudemos verificar que os elementos da amostra encaram a supervisão essencialmente na ótica da avaliação do desempenho, ainda numa perspetiva predominantemente fiscalizadora, minimizando aspetos essenciais como o da reflexão na e sobre a ação. De qualquer modo valorizam o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem, na construção de uma escola aprendente, exigindo-se, para tal não só um adequado perfil de supervisor, como também uma escola menos burocrática, menos centralizada e mais aprendente na realidade ecologicamente contextualizada.

CONCLUSÕES

A questão central à qual o presente estudo procurou dar resposta assentava na procura da perceção dos professores acerca das práticas da supervisão pedagógica e dos respetivos impactos no seu desenvolvimento profissional. Ou seja, o que se pretendia essencialmente era identificar o entendimento dos professores sobre a supervisão e se esta tinha ou não qualquer influência no seu desempenho enquanto professores, no contexto da sala de aula e no contexto da escola em geral.

Decorrentes desta problemática geral, surgiram algumas questões mais específicas que se relacionavam com o entendimento da supervisão enquanto promotora de uma cultura para a aprendizagem, enquanto fator de desenvolvimento profissional e alicerçada numa liderança ressonante (Boyatzis & Mckee, 2006), ou seja, uma liderança competente, motivadora, emocionalmente inteligente.

Perante tal problema e tais objetivos, a primeira tarefa foi proceder a uma pesquisa teórica capaz de contribuir para a leitura e compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, procuraram-se as linhas sustentadoras de um conceito de supervisão pedagógica, das suas funções, nomeadamente no desenvolvimento profissional e organizacional dos professores e da escola, respetivamente. Analisou-se ainda a cultura da escola e da própria docência, enquanto fonte de simbologias, valores e atitudes sustentadoras de práticas e sinergias, ancoradoras de ‘processos proximais’ que poderiam influenciar entendimentos, perceções, interações e processos desenvolvimentais e de desempenho.

A segunda parte do estudo debruçou-se sobre a leitura e interpretação dos dados recolhidos quer através do questionário, quer através de entrevistas, numa perspetiva de triangulação de resultados que nos permitiram chegar às seguintes conclusões:

No que ao *conceito de supervisão* diz respeito, o que se constatou pelos dados obtidos para a primeira dimensão (colocar aqui qual é), foi que a supervisão pedagógica parece ser encarada pelos elementos da amostra que responderam ao questionário como um processo gerador de processos, indo assim na linha do pensamento de Oliveira Formosinho (2002). De entre estes processos gerados pela supervisão os inquiridos destacam as implicações nas aprendizagens dos alunos, em aprendizagens situadas, na reflexão e na cultura das organizações. Destacam ainda, em concordância total, os processos de acompanhamento, monitorização, orientação e co-construção. Ou seja, os

inquiridos, ao escolherem os principais indicadores constitutivos do conceito de supervisão, vão de encontro à essência do conceito, de acordo com os pressupostos teóricos do mesmo. Todavia, tal percepção parece não encontrar eco na prática, ficando-se, por isso, em percepção meramente teórica, ou como referem os Coordenadores de Departamento, “ao nível de mero desejo”. Na verdade, se tivermos em linha de conta os dados dos entrevistados, que são os responsáveis diretos pela gestão e operacionalização do processo, o que se constata é que o Diretor de Agrupamento vem dizer que a prática supervisiva está ainda longe de ser uma realidade e que é um processo ainda de difícil implementação efetiva. É uma opinião corroborada pelos Coordenadores de Departamentos Curriculares, que acentuam a percepção da supervisão essencialmente nos domínios da avaliação de desempenho e na observação de aulas para a progressão da carreira. Uns e outros lembram o espírito de individualismo e ‘isolamento’ característico da cultura docente, que faz com que cada professor viva num mundo muito próprio, pouco partilhando com os outros e, quando o faz, apenas em grupos restritos.

Este modo de perceber a supervisão vai-se tornando cada vez mais consistente ao longo das respostas às outras dimensões do questionário. Uma das que mais diretamente lhe está ligada é a dimensão respeitante às *funções do processo supervisivo*. Nela, são evidenciadas como principais funções o controlo, a avaliação para a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, através da melhoria nas aprendizagens fundamentadoras do desempenho. A percepção manifestada pelos inquiridos que é assinalada com concordância total releva, por seu lado, como principais funções da supervisão, o desenvolvimento organizacional e a formação contínua. Os entrevistados acentuam essencialmente as dificuldades da colaboração entre os professores como base de uma aprendizagem reflexiva e a dimensão da assistência às aulas, das programações curriculares e da avaliação para a progressão na carreira.

Se considerarmos que ao indicarmos as funções de um determinado fenómeno estamos implicitamente a ir de encontro à sua essência, já que estas representam a operacionalização das suas capacidades, da sua substância, então poderemos concluir que a supervisão continua essencialmente a ser encarada como um processo que, na prática, sustenta o processo de avaliação dos professores, a monitorização e coordenação curricular e a formação contínua creditada e legalmente obrigatória para a indispensável progressão na carreira. Deteta-se, a nível das intenções, como aliás referem quer o Diretor, quer os Coordenadores de Departamento, um emergir de algumas vertentes essenciais do constructo, como é o caso da colaboração ou co-

construção de conhecimentos e aprendizagens e da reflexão conjunta. Tal, no entanto, de acordo com os dados das entrevistas, é ainda incipiente ou restrito, já que se reduz apenas a situações contextuais de grupos disciplinares ou de grupos de pares mais próximos. Por conseguinte, a supervisão, enquanto sustentadora de uma práxis libertadora (Vieira, 2009), enquanto base de uma cultura de escola inovadora e baseada na partilha e na reflexão (Alarcão, 2007; Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira Formosinho, 2002), enquanto base de partilha entre todos os elementos de uma comunidade Educativa (Barroso, 1999, 2005; Canário, 2007) parece ainda longe da prática das escolas.

O que acaba de afirmar-se surge consolidado nos dados referentes à dimensão do impacto da supervisão no *desenvolvimento profissional do docente*. Esta dimensão implica que o docente para se desenvolver profissionalmente apresente um conjunto de competências que tornem o seu desempenho eficaz, conducente não só a uma melhoria das suas aprendizagens e das dos alunos, mas também a uma cultura de aprendizagem organizacional alicerçada na reflexão e construção conjuntas de toda uma comunidade educativa, como se fundamentou no enquadramento teórico. De entre as competências relevadas pelos inquiridos como rosto mais visível no alicerçar do desenvolvimento profissional dos professores, destacaram-se a formação contextualizada na escola, a promoção do espírito colaborativo e de reflexão e uma avaliação adequada, o que implica a competência de análise e espírito crítico.

Por conseguinte e de acordo com os resultados do questionário, os inquiridos entendem que a supervisão pode ser um alicerce do desenvolvimento profissional, na medida em que serve de motivação para uma formação contextualizada no microsistema da escola. Tal aprendizagem, todavia e porque contextualizada numa comunidade educativa onde se geram sinergias e interações tem, de acordo com os dados, de alicerçar-se na colaboração e na reflexão. Tal constatação vem de encontro ao que anteriormente se referia acerca do conceito e das funções da supervisão pedagógica, nomeadamente enquanto processo gerador de processos (Oliveira Formosinho, 2002) de reflexão na e sobre a ação (Alarcão & Roldão, 2008; Marcelo, 2009), enquanto fator de desenvolvimento pessoal e organizacional (Alarcão & Tavares, 2007; Day, 2000). É, por isso, uma formação contextualizada, continuada, que culmina no processo de avaliação e que consolida também o desenvolvimento da própria organização que é a escola.

Efetivamente, a escola, enquanto organização aprendente, tem de adequar as suas estruturas e práticas às exigências de transformação que a sociedade em que se

insere vai apresentando. A escola não pode ficar presa dentro dos seus muros, alheia aos desafios que a sociedade quotidianamente lança. Pelo contrário, tem de assumir-se como efetivo fator de mudança, de inovação, de contextualização sociocultural, instrutiva e educativa. Uma das estratégias ou instrumentos de que dispõe para tal é o processo de supervisão que, no entender dos inquiridos do estudo se apresenta como fundamental ao propiciar a cultura da reflexão e da colaboração. Como referimos anteriormente, são práticas ainda não devidamente sistémicas, ainda não devidamente enraizadas, como testemunha, aliás, o Diretor de Agrupamento. Apesar de concordarem com o contributo da supervisão no desenvolvimento daquelas competências, os inquiridos, de acordo com os testemunhos do Diretor de Agrupamento e dos Coordenadores de Departamento Curricular, continuam com práticas de individualismo e solipsismo, de isolamento didático e pedagógico.

Esta constatação, que não transparece nos dados do questionário, embora surja nas entrevistas, pode refletir uma certa contradição entre a teoria e a prática podendo procurar-se uma explicação numa hipótese teórica alicerçada nas teorias organizacionais que se referiram anteriormente. Na verdade, à teoria do isolamento, onde se constata uma certa cultura tradicional nesse sentido, já que este isolamento (Lima, 2006) deve ser “compreendido como resultado de uma construção social, histórica e política” (dias, 2008, p. 73) pode aliar-se a teoria da balcanização do sistema escolar no separatismo por grupos, a congregar e centralizar neles as sinergias (Day, 2001; Roldão, 2007). Esta perspetiva, alicerçada ainda pelas investigações de Goodson (1995) e mesmo de Huberman (1995) acaba por vir ao de cima nas próprias entrevistas do Diretor de Agrupamento, quando refere que é difícil a colaboração e diz que, apesar der tudo já se vai descortinando alguma melhoria e pelos próprios Coordenadores de Departamentos Curricular.

Outra dimensão que surge do impacto da prática supervisiva na organização, de acordo com os inquiridos, é a monitorização e regulação da prática pedagógica, o que a verificar-se pode conduzir a uma cultura de sistematização das práticas educativas, à consolidação de uma cultura de organização, onde a formação contínua continua a patentear-se como fundamento de um saber coletivo. Na verdade, e como se referiu, quanto mais elevado for o nível de formação individual, tanto maior será o da organização, pois que não há aprendizagem organizacional se a aprendizagem individual (Gonçalves, 2004).

Ora, se atendermos à opinião do Diretor de Departamento (D,p.3), verificamos que a formação contínua tem dado os seus frutos, embora o mesmo entrevistado acabe por reconhecer que são ainda ténues. Aliás, quer na opinião do Diretor de Agrupamento, quer na dos Coordenadores (C2) vislumbra-se uma certa contradição entre a teoria e a prática. Se teoricamente concordam com os princípios e benefícios da supervisão, na prática acabam por confessar que a sua implementação é ainda algo incipiente e difícil (D, p.3) não havendo efetiva colaboração e reflexão conjunta fora dos Grupos Curriculares (C2). Os impactos reais da supervisão pedagógica são, por isso, ainda difíceis de ponderar e a sua visibilidade parece não ser ainda tão forte, quanto os princípios teóricos sugerem. De qualquer modo, não podemos esquecer que sendo a supervisão um processo gerador de processos, ela não deixará, certamente, de influenciar a cultura profissional e organizacional da escola, rumo a uma escola aprendente, como é aliás reconhecido pela opinião do Diretor de Agrupamento.

Esta perspetiva da escola enquanto organização que aprende vem de encontro a outra das dimensões, que procurava analisar o impacto da supervisão na *cultura organizacional da escola orientada para a aprendizagem*. Uma aprendizagem partilhada na construção de uma comunidade aprendente, como realçam os inquiridos. Tal prática, e ainda de acordo com os dados das preferências manifestadas no questionário, poderá ser fator de uma cultura de aprendizagem entre os professores o que, a acontecer, poderá conduzir a uma melhoria organizacional. É uma ótica realçada nos dados do questionário mas que, como vimos, surge minimizada na opinião do Diretor de Agrupamento de Escolas e dos Coordenadores de Departamento que referem expressamente que as trocas de saberes e experiências não fazem parte da cultura de escola, sendo mesmo insignificante, inexpressiva ou até ‘tabu’. Esta diferença de perspetivas pode significar o que anteriormente se referiu, ou seja, que a visibilidade dos efeitos práticos da supervisão na cultura da escola ainda é muito ténue. Recorde-se a propósito o que se referiu na fundamentação teórica (Alarcão 2007) quando se mencionou que a supervisão pedagógica, enquanto processo sistemático e formal, só recentemente faz parte do quotidiano da escola, ligada à avaliação do desempenho, já que anteriormente estava essencialmente centrada na formação inicial.

Uma organização é, em grande parte, resultado da liderança que a dirige. Diversos estudos no âmbito organizacional (Boyatzis, & McKee, 2006; Caruso & Salovey, 2007) têm evidenciado a importância da liderança no desenvolvimento organizacional, ressaltando o papel de uma ‘liderança ressonante’ em tal contexto,

entendendo por tal conceito uma liderança motivadora, empática, emocionalmente inteligente (Boyatzis & Mckee, 2006; Caruso & Salovey, 2007). Ou seja, uma liderança ressonante pode ser efetivo fator do desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para a aprendizagem. Tal facto surge constatado na entrevista ao Diretor de Agrupamento de Escolas, quando refere que o principal objetivo da sua liderança é vocacionar a escola para o sucesso escolar dos alunos, ou seja, para as respetivas aprendizagens, acrescentando que para tal tudo tem feito para motivar os Coordenadores de Departamento Curricular, através dos quais monitoriza supervisivamente o processo de aprendizagem e o cumprimento do Projeto Educativo. Tal sucesso, no entanto, só se consegue se por detrás estiver todo um trabalho de desenvolvimento de aprendizagens pessoais e coletivas por parte dos docentes, o que é igualmente constatado na entrevista anteriormente referida, quando diz que tudo faz para motivar os decisores intermédios neste sentido. Aliás, o papel decisivo da liderança em todo este processo é reconhecido pelos Coordenadores de Departamento, quando apontam a necessidade de um líder com rumos definidos e capaz de motivar para a consecução dos mesmos. Os próprios Coordenadores, sendo líderes de gestão intermédia têm um papel fundamental no desenvolvimento do processo da supervisão, como se verá na dimensão seguinte, aquando das suas competências para o exercício do cargo.

Na verdade, quando se fala de supervisão pedagógica desde logo vem à mente a figura do Coordenador do Departamento Curricular, responsável imediato pelo processo de observação, monitorização e avaliação. Cargo de tal responsabilidade, com implicações diretas na própria progressão na carreira dos pares implica necessariamente um conjunto de competências que a legislação específica contempla, para além de outras decorrentes das sinergias desenvolvidas no contexto do microssistema que é a escola. Foi, por isso, face a tais pressupostos que foi equacionada a dimensão das competências sustentadoras do *perfil do Coordenador de Departamento*.

Desde logo é preciso recordar que, para o exercício deste cargo de gestão intermédia, é indispensável um conjunto de competências legalmente previstas, tais como uma formação específica em Supervisão pedagógica, ou Administração Escolar, a par, ou na ausência daquelas de uma experiência ou reconhecida competência.

Estas competências apresentam-se como condições-de-base para o exercício do papel de Coordenador de departamento Curricular, que para além da monitorização, regulação e programação curriculares tem a responsabilidade de observar as aulas dos pares, no sentido de proceder à avaliação que os fará, ou não, progredir na carreira. É

um papel de suma importância que faz com que este decisor intermédio, com assento no Conselho Pedagógico, seja entendido como elemento de charneira no desenvolvimento organizacional da escola (Busher, 2005; Harris, 2004; Oliveira, 2000).

No entendimento dos inquiridos, o Coordenador de Departamento deve essencialmente apresentar espírito crítico, capacidade de decisão, visão de futuro, capacidade de organização, monitorização e regulação, liderança capaz de conduzir à cultura reflexiva, experiência e formação específica. Ou seja, os inquiridos reconhecem a importância do papel do Coordenador de Departamento. Todavia e porque dependentes das suas decisões, exigem que estas sejam imparciais; críticas; formativas, na medida em que devem assentar no diálogo conducente a uma reflexão; holísticas; competentes, porque alicerçadas em experiência e conhecimentos adequados; humanas; geradoras de confiança e de desenvolvimento profissional e organizacional.

Por outras palavras, os inquiridos sentem a necessidade de ter alguém em quem possam confiar, como aliás reconhecem os próprios Coordenadores na entrevista. Tal confiança, no entanto, surge estribada em duas vertentes: nas capacidades humanas (equidade, imparcialidade, espírito crítico, capacidade de liderança, cordato) e nas competências profissionais (experiência, formação específica, capacidade de avaliação, monitorização e regulação). A não visibilidade de tais capacidades pode conduzir à falta de confiança, como se deduz da entrevista dos Coordenadores, e à falta de cooperação.

Em *síntese* final podemos dizer que, os objetivos do estudo foram globalmente alcançados. Efetivamente:

1. Conseguimos, através da revisão de literatura efetuada, deixar patentes as principais vertentes do conceito de supervisão pedagógica, sendo assim o primeiro objetivo do estudo alcançado. Por outro lado, a fundamentação teórica levada a cabo no terceiro capítulo permitiu a consecução do segundo objetivo, onde se evidenciaram as linhas de pesquisa na relação da supervisão com o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola, enquanto organização aprendente.

2. Na parte empírica e através dos dados da primeira e segunda variáveis alcançámos os terceiro e quarto objetivos. Na verdade, tornamos patente a perceção dos elementos da amostra acerca do conceito de supervisão e das respetivas funções pedagógicas, profissionais e organizacionais, relevando a possibilidade de uma incipiência na prática efetiva da supervisão e das respetivas funções, nomeadamente no que respeita às suas implicações no desenvolvimento da cultura da reflexão na e sobre a

ação e na colaboração. Ao conseguir-se tal objetivo respondeu-se, por outro lado, à primeira questão da problemática do estudo.

3. Através dos dados da terceira dimensão (dizer qual é) tivemos oportunidade de constatar que os elementos da amostra consideravam a supervisão pedagógica como fator de desenvolvimento profissional dos professores, o que permitiu a consecução do quinto objetivo. A consecução deste objetivo permitiu, por outro lado, dar resposta à terceira questão da problemática do estudo.

4. A análise dos dados da dimensão referente à implicação da supervisão pedagógica na promoção de uma cultura organizacional permitiu-nos alcançar o sétimo objetivo do estudo, na medida em que evidenciou que os elementos da amostra consideravam este processo como fator de alavancagem de uma escola voltada para a aprendizagem, de uma organização aprendente. Esta constatação permitiu igualmente dar resposta à questão dois da problemática do estudo.

5. No que se refere às linhas sustentadoras do perfil de um supervisor pedagógico, vimos que os elementos da amostra sustentavam um conjunto de competências de foro pessoal e humano e outro do âmbito de conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos. Definiu-se assim um perfil de competências, que possibilitou a consecução do oitavo objetivo do estudo.

6. O nono objetivo pressupunha a análise da perceção dos elementos da amostra acerca do papel da liderança no desenvolvimento da supervisão enquanto fator de uma escola aprendente. Foi um objetivo que os dados da última variável do questionário ajudaram a fundamentar, mas que surgiu com maior relevância nas entrevistas, quer dos Coordenadores de Departamento, quer na do Diretor de Agrupamento de Escolas. Pode, pois, considerar-se que também este objetivo foi alcançado e que, com tal alcance, se respondeu igualmente à questão quatro da problemática do estudo.

7. Os constrangimentos inerentes à prática da supervisão pedagógica foram, talvez o aspeto menos evidenciado pelos elementos da amostra, sendo que surgem relevados quer na entrevista do Diretor de Agrupamento, quer na dos Coordenadores de Departamento Curricular. O centralismo burocrático e taylorista que envolve ainda muitas decisões na organização escolar, a imposição normativa, que nem sempre atende à especificidade de cada escola e a cultura de uma práxis individualista característica da cultura docente, apresentam-se, na opinião dos entrevistados, como alguns dos maiores constrangimentos na prática da supervisão.

Por tudo isto cremos que o estudo levado a cabo deu resposta ao problema que o sustentou e alcançou globalmente os objetivos a que se propôs.

A dimensão da amostra, porque restrita a um Agrupamento de Escolas apresenta-se como uma das limitações do estudo, já que, dada aquela dimensão, não permite uma generalização dos resultados, podendo estes ser considerados mais como estudo de caso e, como tal, com uma interpretação contextualizada. Tal situação apela, desde logo, a um aprofundamento da temática numa amostra com outras dimensões e num estudo mais desenvolvido que, certamente, no futuro se levará a cabo.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisoivo*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: U. Aveiro.
- Afonso, P. (2010). *Liderança – Elementos chave do processo*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 1ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares, (ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDINE*. Aveiro: Edições CIDINE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre, n.º 21*, Novembro, 46-50.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão, (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In J. Formosinho, (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08*, 119-128. Acedido em 2013, Dezembro: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In Sá-Chaves, I. *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª edição).

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Alves, M.I.D.M. (2008). *A Supervisão Pedagógica: da interacção à construção de identidades profissionais: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, apresentada à U. Aberta.
- Amado, M.I.G.P. (2012). *O Supervisor como mediador do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à ESE Almeida Garret.
- Azevedo, J. (2013). *Cartas aos Directores das Escolas*. Porto: Ed.ASA.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1997). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999) – *A escola entre o local e o global: perspectivas entre o local e o global*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Bazelle, P. (2002). Issues in mixing qualitative and quantitative approaches to research. *Proceeding of International Conference Qualitative-research in Marketing and Management*.
- Bennis, W.; Nanus, B. (1988). *Líderes: Estratégias para Assumir a Verdadeira Liderança*. São Paulo: Harbra.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 11-33.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - o que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

- Boyatzis, R. & McKee, A. (2006). *O poder da liderança emocional*. Rio de Janeiro: Elsevier
- Bradford, D.L. & Burke, W.W. (2005). *Reinventing Organization Development: New Approaches to Change in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1977). toward an experimental ecology of human development. In *American Psychologist*, n. ° 32, pp. 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Bioecological Model of Human Development In W.Damon & R.M.Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology, vol.1:Theoretical Models of human development*, pp. 993 - 1028. N. York: Wiler.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: concepts and evidence*. Nacional College for school leadership.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London, Harper & Row.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. In *School Leadership & Management*, 25(1), pp. 137-154
- Cabral, M.M. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81-105.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores, in *Conferência para o Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 11-18.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Caruso, D.R. & Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional*. S.Paulo: M.Books
- Carvalho, A., Alves, J., Sarmiento, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: ASA.
- Carvalho, G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Ibero Americana*. 39 (2), (pp. 1-9).

- Casanova, M. A (1992). *La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castro, E. (1994). *Estruturas/órgãos de gestão pedagógica intermédia e organização pedagógica da escola – que relação?* Braga, Universidade do Minho.
- Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (Orgs.), *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Ponte Delgada: U. Açores, pp. 185-216.
- Chiavenato, I. (2002) – *Teoria Geral da Administração*. Vol.2. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2005), *Comportamento Organizacional. A Dinâmica do sucesso das Organizações*. S. Paulo: Campus.
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando Pessoas*. São Paulo: Makron Books,.
- Coppietrs, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.
- Correia, J.A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Cortesão, L. (1991). “Supervisão numa perspectiva crítica”. In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa e Ciências da Educação, pp.617-625.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J.A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 15-33). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (2003). Projecto Educativo das Escolas: um Contributo para a Sua (des) construção. *Ed. Soc., Campinas*, Vol 24, 85, pp. 1319 – 1340.
- Costa, J. A., & Figueiredo, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In M. Paraíso, R. Vilela & S. Sales (Orgs.). *Desafios Contemporâneos sobre Currículo e Escola Básica* (pp. 99-112). Curitiba: Editora CRV.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A.&Ventura,A. (2000) (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, V. (2000). A Escola de ontem, de hoje e de amanhã. In *Revista Gil Vicente*, n.º 1-IV, pp. 108-115.

- Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R, & Cabral-Cardoso, C. ; (2007) Manual de Comportamento Organizacional e Gestão ; 6ª edição revista e actualizada; Lisboa; Editora RH, Lda.
- Day, C. (1999). “Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores”. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. In *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.
- Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In J.C. Morgado & M. I. Reis (org.) Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectiva europeia. Universidade do Minho, *Cadernos CIED*, pp. 30-39.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003, 1 (2), pp. 151-188.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Brown, E. & Kingston, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham y the National College for School Leadership.
- Decrop, A. (1999). Qualitative research methods for the study of tourist behavior. In Pizam, A. and Mansfield, Y. (Eds). *Consumer behavior in Travel and tourism*. Nova Iorque: The Haworth Hospitality Press.
- Delgado, L. M. (2005). “El liderazo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales”. In *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, 367- 388.
- Delors, J. coord., (2003). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 8ª edição. Colecção Perspectivas Actuais de Educação. Porto: Edições ASA.
- Denzin, N.K. (2009). The use of Triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined. In *Journal of Comparative Social Work*, n. 01, pp. 1 – 12.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Lisboa: Ática.

- Dias, C. A. (1999). *Grupo focal: Técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Brasília: Universidade de Brasília
- Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986 – 2004)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre a triangulação (metodológica). In CIESe-WORKING PAPER N.º 60/2009.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins, (Eds). *Improving school leadership. Case studies on system leadership, 2* (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponível em <http://www.Shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Elmore, R. et al. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization*. San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Escudero, J.M. (2004). Reforma, innovación y mejora. In F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez & A. Bolívar (dirs), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (vol II, p. 521-524). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas: Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, V. (2005). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*, 13ª ed., Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A.M. (2007). Subsídios para uma leitura desenvolvimental do Processo de envelhecimento. In *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 20, n.º 2, pp. 277 – 289.
- Fonseca, M. J. L. (2006). *Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem. Perspectiva do Docente*. Coimbra: Formasau.
- Formosinho, J. (1990). “A Direção das Escolas Portuguesas: Uma Questão Estruturante do Regime Democrático”. *Revista Educação*, 1, Dez., 31-36. Porto: Porto Editora

- Formosinho, J. (1991). “Prefácio” In J. A. Costa. *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, 4-5.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Apêndice à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.). *Recomendação sobre a componente de Prática Profissional dos Cursos de formação Inicial de professores*. Lisboa: M.E., pp. 9-25.
- Frost, P. J.; Moore, L. F.; Louis, M. R.; Lundberg, C. C. & Martin, J. (Eds.) (1991). *Reframing organizational culture*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey e M. Huberman (eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. In *Journal of Educational Change*, 1(1), pp. 5–28.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). Mentoring in the new millennium. In *Professionally Speaking*, pp. 19 -23.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gairín, J. S. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. In *Educar* (27), pp. 31-85.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Garcia, S.F.A. (2012). *A comunicação na supervisão dos professores: contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos estagiários*. Dissertação de mestrado apresentada à ESSE João de Deus.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). “A Psicologia da Supervisão”, in Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Supervisão de Professores II, Da Organização à Pessoa* (2002), Porto Editora.

- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. Second edition: Gordon Christopher.
- Glasberg, S. & Sprinyahll, N. (1980). Student teaching a development approach. In *Journal of Teacher Education*, 31, p. 31-38
- Goldhammer, R., et al (1980, 2.^a ed.; 1.^a ed. 1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, D. (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo; in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 93-114.
- Gonçalves, J.A. (2000). *Ser professor do 1.º ciclo, uma carreira em análise. Tese de doutoramento*. Lisboa: U. Lisboa
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. In *Revista de Ciências da Educação n.º 8*, pp. 23-25.
- Goodson, I.F. (1995). Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A.Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed.
- Graça; C.T.C.M. (2011). *Adopção de práticas supervisivas e desenvolvimento profissional: Um contributo para o bem-estar docente*. Dissertação de mestrado apresentada à U. Católica.
- Grande, M.C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com NEE*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- Guerra, M.A.S. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hallinger, P. (2005) Instructional leadership and school principal: a passing fancy that refuses to fade away. In *Leadership and Policy in Schools*, 4, pp. 1-20.

- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, p. 216-241.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers, Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora
- Harris, A. (2008) *Distributed School Leadership: developing tomorrow's leaders*. New York: Routledge.
- Harris, B. (2002). “Paradigmas e Parâmetros da supervisão em Educação”. In J. Formosinho (org). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? In *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), pp. 11-24.
- Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da U.M. Braga: U.M.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds), *Effective leadership for school improvement* (pp. 55-71). London: Routledge Falmer.
- House, R. J.; Javidan M.; Hanges P.; Ruiz-Quintanilla, S. A.; Dorfman P. W. ; & Dickson, M. (1999). “Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness). In *Journal of World Business*, 37, 3-10.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

- Kobi J. & Wüthrich H. (1991). *Culture d'entreprise, modes d'action. Diagnostic et intervention*. Paris: Nathan.
- Koren, A. & Moos, L. (2012). European Policy Network on School Leadership. The State of Affairs on School Leadership in Europe. Visitado em 27 de Novembro de 2013, http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf.
- Leite, E. & Orvalho, L. (1995). *O professor Aprendiz*. Lisboa: M.E. - DES
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Buncningham/Philadelphia: Open University Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Lima, J. À. (2000). Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino. *Actas do IV Congresso português de Sociologia*. Coimbra: APS
- Lima, J. À. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º13, pp. 59- 103.
- Lima, J. À. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um objecto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: J. BARROSO (org.), *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora, p. 15-39.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Instituto de Educação da UM, 2ª Edição.
- Lima, L. C. (1999). E depois de 25 de abril de 1974: centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. In *Revista Portuguesa de Educação*, v. 12, n. 1, p. 57-80.
- Lima, L. C. (org.). (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L.C. (2001). *A escola como Organização: Uma abordagem sociológica*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

- López, S.P.; García, T.L. & Ariza, C.G. (2003). Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, in J.L.G. Ortega & E.F. Haro (org.) *Enciclopedia de educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Louis, K.S., Toole, J. & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K.S. Louis (eds), *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd ed., p. 251-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyotard, J.F. (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MacBeath, J. Frost, D. and Swaffield, S. (2009) Principled Narrative *International Journal of Leadership in Education* (special issue: 'Researching Leadership for Learning Internationally' edited by Johnson, G., Møller, J. and Portin, B.) 12 (3) pp.223-237
- MacBeath, J. & Nempster, N. (Eds) (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. London: Routledge.
- Maio, N. Silva, H.S & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. In *EDUSER, revista de educação, vol.2 (1)*, pp. 37- 51.
- Marcelo, C. (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança Educativa*. Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. In *Revista de Ciências da Educação, 8*, pp. 7-22.
- Marcelo, C., Parrilla, A., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M. V. & Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- Marconi, M.A. & Lakatos, E. M. (1995). *Técnicas de Pesquisa*. S.Paulo: Atlas Editora
- Marques, R. & Roldão, M.C. (Orgs.) (1998). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Marques da Silva, M.C.C.P.A. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de mestrado apresentada à ESE de Lisboa.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Moreira, A. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia: Braga.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Moreira, M.A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes (orgs.) *Pedagogia para a Autonomia: Reflectir e Agir Estrategicamente. Actas do 2.º Encontro do grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)*. Braga.
- NCSL – (National College for School Leadership), (2007). What we know about school leadership. Nottingham: NCSL. Consultado em 30 de Setembro de 2013 em: www.ncsl.org.uk/publications.
- NCSL – (National College for School Leadership), (2009). *School leadership today: An examination of how school leadership in England has changed over the last decade, its characteristics and context in 2009, and the challenges of leading schools in the 21st century*. Nottingham, UK: Author.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. In *Saber (e) Educar*, 12, p.79-95. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in primary schools*. London: Cassell.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (2004). *Gestão do conhecimento*. São Paulo: Ed. Bookman.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (ed.). *Ciências da educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1992a). “ Nota de Apresentação”. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). “ Para uma análise das instituições escolares”. in A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-43.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores, in Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor* (pp. 13-31). Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1997), (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda. (3.ª ed)
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro e do Presente*. Lisboa: Educa.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD
- OCDE (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS. Consultado no dia 7-01-2011 em <http://www.oecd.org/TALIS>

- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar, In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.43-54.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Formosinho, J. (Coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Ed. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & FORMOSINHO, J. (2000). O Apoio ao Desenvolvimento Profissional sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista Gedei, n.º 1.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Paiva, M. (2006). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de inglês – um estudo de caso*. Dissertação de mestrado (não Publicada. Apresentada à U. Minho.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Pereira, P.F.F. (2012). *O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do século XXI em Portugal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona do Porto.
- Pérez Gómez, A. (1997) O Pensamento Prático do Professor. In *Os professores e a sua formação*. (Coord.), (3.ª ed., pp.93-114) Colecção Temas de Educação. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pol, M.; Hiouková, L.; Novotný, P & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para discussões actuais. In *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 63-79.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership*. Paris, OCDE. Consultado no dia 7-07-2013 em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Prates, M. L.; Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). Liderança, supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. In *EDUSER: revista de Educação*, Vol 2 (1), 2010, pp. 20 – 36.

- Queiroga, C. (2007). *Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique (policopiada)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M; (Org.); Lima, E; Alarcão, I e Ferreira, N (2008) *Supervisão Pedagógica-Princípios e Práticas*. São Paulo: Papirus. 6ª Edição
- Raymond, D., Butt, RL. & Townsend, D. (1992) Contexts for teacher development: insights from teachers' stories. In A Hargreaves & M Fullan (eds) *Understanding teacher development*. London: Cassell, pp 143-161.
- Ribeiro, C. (2008). Observação de aulas e papéis pedagógicos: propostas de supervisão. IN F. Vieira (org.) *Cadernos 5, GT-PA* (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: U.M., pp. 89-93.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo de caso na educação de infância*. Tese de doutoramento (não publicada) apresentada à U.M. Braga: U.M.
- Ribeiro, D. (2001). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, V.M.J. (2007) *School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why*. University of Melbourne: ACEL
- Rodrigues, L. A. (2011). Liderança instrucional: comportamentos facilitadores do diretor. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, orientada pela Professora Doutora Patrícia Castanheira, Aveiro. Acedido em 07 de julho de 2013 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7989/1/247529.pdf>.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, In *Noesis 71*, pp. 31-36.
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo e Supervisão*. LISBOA: ESE LISBOA. (Textos policopiados)

- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: U. Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2001). "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. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a ação*. VN Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, M. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação. *Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Colibri.
- Sánchez, A. V. (Org) (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de centros educativos*. Bilbao, Universidade de Deusto, Ediciones Mensajero.
- Santiago, R. (2000). A Escola Também é um Sistema Organizacional de aprendizagem Organizacional. In Alarcão, I (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 25-41
- Santos, M.F.T. (2013). *A Organização do Ambiente Educativo e a Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica. Porto.
- Sarmiento, M. J. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. & Ferreira, F. (1999). Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Sarmiento & F. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho Universitária. Braga.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1991), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Schön, D. (1994). *The reflective practitioner*. U.K. Ashgate Publishing Group.

- Senge, P. (1999). *The Fifth Discipline. The Art and the Practice of the Learning Organization*. Londres: Century Business.
- Senge, P. (2000). *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende*. São Paulo: Editora: Best Seller.
- Senge, P. (2005). *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Senge, P.; Cambron-Maccabe, N. & Lucas T. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. 1ª Edição. Porto: Asa
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão, perspectivas humanas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Silva, C.M.R. (2012). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção de conhecimento profissional*. Tese de doutoramento apresentada à U. M.
- Silva Ferreira, R.M. (2008). *Supervisão da prática pedagógica: O processo de supervisão: um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Algarve.
- Silva, R.M.F. & Vasconcelos, T. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional: estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico*. In *Da Investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional, vol. X, n.º 1*, pp. 65-90.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smyth, J. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp. 2-9.
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), pp. 323- 346.
- Sousa, M.J. e Baptista, C.S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Southworth, G. (2000). How primary schools learn. *Research Papers in Education*, 15(13), pp. 275-291.

- Souza, A. R. (2001). A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. www.rieoei.org/deloslectores/516Souza consultado em Setembro de 2013 .
- Sparks, D.; Loucks-Horsley, S. (1990). “Models of staff development”. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*, Nova Iorque: McMillan, pp. 234-251.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools: Linking Schools Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Improving School Leadership: The Toolkit [ed.cast.: Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo] Paris: OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf>, consultado em Maio 2014
- Stones, E (1984) *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. Great Britain: University Press, Cambridge.
- Swaffield, S. & Macbeath, J. & (2009). Researching Leadership for Learning across international and Methodological Boundaries. Paper presented at *Annual Meeting of the AERA* (San Diego, 13-17 April).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tavares, J. (1992). A Aprendizagem Como Construção de Conhecimento Pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão. Aveiro: *CIDInE*.
- Tavares, J. (1996) (orient. Tavares, J. e Alarcão, I.). Uma Sociedade que aprende e se desenvolve. *Relações Interpessoais*, Col. *CIDInE*, Porto: Porto Editora.
- Teixeira, J.C. ; Nascimento M.C.R. & Carrieri, A.P. (2012). Triangulação entre métodos na administração. In *Revista de Administração Pública*, 46 (1), pp. 191-200.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Thompson, J., & Arthur, A. (2008). *Administração estratégica* (15ª ed.). São Paulo: Editora McGraw Hill
- Thurler, G. M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Edições.

- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança: Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), pp. 59-81.
- Torres, L.; Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, nº 14, p. 77-99.
- Tracy, S.J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.
- Trindade, V. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadas, S.C.A.T.S. (2008). *Supervisão da prática pedagógica: o processo de supervisão: um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e organizacional*. Tese de doutoramento apresentada à U. Algarve.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionada. *Revista da Educação*, XV (2), 5-26.
- Vergara, S.C. (2006). *Métodos de pesquisa em Administração*. S. Paulo: Atlas Editora.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41, 2, pp. 219-232
- Vieira, F. (1992). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia – implicações discursivas e análise de interação. In Alarcão (ed.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Eduções ECIDnE, pp. 53-58.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., et al.. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão Pedagógica. In *Educ. Soc.* Campinas, Vol.29, n.º 105, pp. 197-217.
- Vieira, F. (2010). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago, (2.ª ed.).

- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia. Histórias da supervisão*. Lisboa: Practicum.
- Vieira, F.; Moreira, A.M. ; Silva, J.L. & Melo, M.C. (org.) (2009). *Pedagogia para a autonomia – reconstruir a esperança na educação. Actas do 4.º Encontro do GT-PA* (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia. Braga: U. Minho.
- Vieira Martins, M.C. (2012). *A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*. Dissertação de mestrado apresentada à ESE Paula Frassinetti.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Webb, E.J.; Campbell, D.T.; Schwartz, D. & Sechrest, L. (1996). *Unobtrusive measures – nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally and Co.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto, Edições ASA.

Normativos

- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro – Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Despacho nº 8/SERE/89 , de 8 de Fevereiro – define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.
- Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro - Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do D. Lei 172/91, de 10 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.121
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho – Define as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do 115-A/98 de 4de Maio.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Competências do Desempenho Profissional.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro – Estatuto da carreira Docente

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 Janeiro – Avaliação do Desempenho Docente.

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.

APÊNDICES



Questionário

O presente questionário visa a recolha de dados para um trabalho de investigação que está a ser efetuado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Católica do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral.

Os dados recolhidos a partir deste questionário serão tratados respeitando todos os procedimentos éticos que garantam o anonimato dos participantes.

Obrigado pela sua colaboração.

PARTE I

Assinale, para cada item, a(s) resposta(s) que corresponde(m) à sua situação.

1. – Tempo de serviço atual, em anos completos.

1.1 - até 5

1.2 - 6 – 15

1.3 - 16 - 25

1.4 - 26 - 30

1.5 - + 30

2. – No presente ano encontra-se a lecionar:

2.1 - Pré-Escolar

2.2 - 1º Ciclo

2.3 - 2º Ciclo

2.4 - 3º Ciclo

2.5 - Educação Especial

2.6 - Apoio Educativo

3. – Desempenha ou desempenhou nos últimos cinco anos algum cargo de Gestão (Membro da Direção, Membro do Conselho Pedagógico, Coordenador dos Diretores de Turma, Coordenador de Departamento).

3.1 - Sim

3.2 - Não

3.3 - Se respondeu sim, especifique.



PARTE II

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente aos **conceitos de supervisão pedagógica**, assinalando com **um X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
A Supervisão Pedagógica					
a) Implica um conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola.					
b) É um processo ao serviço da implementação de outros processos: desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.					
c) Tem como fundamento a ideia que existe uma estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus profissionais.					
d) É um processo de acompanhamento, orientação e co-construção.					
e) Está associada à melhoria da qualidade não só da sala de aula, mas de toda a escola.					
f) Implica a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e os supervisionados.					
g) É um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional.					
h) Estabelece uma ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros.					



PARTE III

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente às **funções da supervisão pedagógica**, assinalando com **um X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

A Supervisão Pedagógica	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
i) Visa apoiar e regular o desenvolvimento profissional dos professores.					
j) Visa controlar e avaliar o professor.					
k) Contribui para a melhoria da ação profissional docente.					
l) Promove o desenvolvimento organizacional da escola.					
m) Potencia a melhoria da prática profissional e da qualidade pedagógica.					
n) Orienta na resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo (re)definir estratégias para a melhoria das aprendizagens.					
o) É essencial no processo de formação contínua.					
p) Serve para hierarquizar os professores na sua evolução na carreira.					
q) É um instrumento de monitorização e acompanhamento da prática pedagógica que tem por base a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica.					
r) Cria ambientes de culturas de desenvolvimento profissional.					
s) Desenvolve o potencial de aprendizagem do professor através de processos de questionamento e de reflexão situados.					



PARTE IV

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância em relação **aos impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional docente**, assinalando com **um X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

A Supervisão Pedagógica

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
a) Proporciona uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula.					
b) Promove a colaboração entre os docentes e a co-construção do conhecimento, gerando processos de aprendizagem profissional.					
c) Contribui para a inovação e melhoria da atividade e práticas dos professores.					
d) Encoraja os professores a experimentar novas práticas, visando a melhoria dos processos pedagógicos.					
e) É um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.					
f) Implica a observação de aulas entre colegas como estratégia de formação.					
g) Proporciona um ambiente formativo contextualizado na escola.					
h) É uma ferramenta de investigação orientada para a reconstrução e reciclagem do conhecimento teórico e empírico dos professores.					
i) Promove a valorização e autonomia do professor como agente ativo da sua própria formação.					
j) Valoriza a aprendizagem experiencial e reflexiva sobre e para a prática.					



PARTE V

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente aos **impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento organizacional da escola**, assinalando com um **X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

A Supervisão Pedagógica	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
a) É um processo que promove o desenvolvimento da escola.					
b) Promove processos de monitorização, aferição e regulação da organização.					
c) Potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escola, criando uma predisposição para a mudança.					
d) É um processo que pretende motivar e envolver toda a comunidade educativa numa tomada de decisão partilhada.					
e) Implica um envolvimento coletivo na prossecução de objetivos comuns e na melhoria organizacional.					
f) Cria condições para que a escola seja uma organização aprendente e reflexiva.					
g) Traduz-se na criação de um espaço de reflexão coletiva da prática pedagógica.					
h) Favorece a auto regulação organizacional, identificando as potencialidades e limites da instituição.					
i) É fundamental para o desenvolvimento da escola e dos que nela realizam o seu trabalho.					



PARTE VI

Nas afirmações seguintes, evidencie o seu grau de concordância relativamente **aos impactos da supervisão pedagógica na promoção de uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem**, assinalando com **um X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente	Sem opinião
A Supervisão Pedagógica					
a) Potencia a reflexão e aprendizagem colaborativa sobre as práticas profissionais docentes, promovendo o reconhecimento do trabalho dos pares.					
b) Promove relações saudáveis e cordiais de entre ajuda com impactos nas aprendizagens de professores e alunos.					
c) Contribui para que o ato educativo deixe ser feito de forma tão solitária e individualista.					
d) Promove dinâmicas de partilha e interação nas escolas e a criação de comunidades de aprendizagem.					
e) Favorece a construção e a gestão partilhada do conhecimento situado que modifica a própria cultura de trabalho.					
f) Incentiva o professor a mostrar e partilhar o seu trabalho, sem receio dos julgamentos dos colegas.					
g) Promove uma cultura de aprendizagem entre os professores.					
h) Favorece um sentimento de comunidade e pertença, pela maior implicação dos professores no desenvolvimento e melhoria organizacional.					



PARTE VII

Indique o grau de importância das **características/ações que a seguir se enunciam para o exercício da função de supervisor/coordenador de departamento**, assinalando com **um X**, em cada item, a opção que melhor veicula a sua opinião.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Sem opinião
a) Delegar ou partilhar tarefas com os docentes do departamento, refletindo previamente em conjunto sobre as orientações a seguir.					
b) Ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares, promovendo um ambiente de cordial colaboração.					
c) Participar na monitoração e avaliação de desempenho dos professores.					
d) Encorajar os seus pares a expressar as suas ideias de uma forma livre e democrática.					
e) Ter uma visão de futuro desafiante que motive os seus pares a alcançar os objetivos definidos para a organização.					
f) Fornecer aos colegas <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado e o nível de consecução dos objetivos definidos.					
g) Tratar os professores como seus iguais.					
h) Empenhar-se ativamente nos processos de mudança, acompanhando e promovendo a sua monitoração e criando condições para o seu desenvolvimento.					
i) Estimular os colegas a observarem as suas aulas, permitindo uma reflexão final sobre as mesmas.					
j) Promover entre os docentes, uma prática de hetero-supervisão, em pares ou em pequenos grupos, com vista à promoção da reflexão e à melhoria da qualidade das práticas educativas.					

Observações/Comentários

O questionário chegou ao fim.
Muito obrigado pela sua colaboração.

O mestrando,
José Ilídio Ramos

Guião da Entrevista coletiva semiestruturada aos Coordenadores de Departamento

Entrevistador: José Ilídio Ramos

Entrevistado(s): Coordenadores de departamento curricular – sujeitos A, B e C

Data: Maio de 2014

Local: Biblioteca escolar da Escola Sede de Agrupamento

Recursos: Áudio gravador

Tema: A Supervisão Pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional

Para a construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objetivos gerais:

- Inferir se os coordenadores de departamento concetualizam a supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional;
- Aferir práticas de supervisão pedagógica na escola, suas finalidades e impactos
- Obter informações sobre a existência (ou não) de práticas de trabalho colaborativo promovidas no âmbito da organização interna do Departamento;
- Analisar as características e ações dos coordenadores afetas à mediação de práticas supervisivas.

Blocos da Entrevista	Objetivos Específicos da Entrevista	Categorias	Questões orientadoras	Sub-Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. Assegurar o anonimato dos participantes. Valorizar o contributo dos entrevistados.			
Bloco B Supervisão Pedagógica (Prática Pedagógica)	Conhecer a perceção dos entrevistados relativamente ao conceito de supervisão pedagógica. Identificar a perceção dos entrevistados relativamente às funções da supervisão pedagógica. Conhecer as práticas de Supervisão	- Processo de Supervisão Pedagógica. -Práticas de Supervisão Pedagógica realizadas no âmbito da Coordenação do Departamento - Finalidades e impactos das práticas de Supervisão Pedagógica. .	-O que entendem por supervisão pedagógica? - Quais são as funções principais da supervisão? - Que práticas de Supervisão Pedagógica estão a ser concretizadas nos vossos Departamentos	- É essencial no processo de formação contínua? - Na vossa escola está implementada a observação de aulas entre colegas como prática de Supervisão Pedagógica conducente a uma reflexão colaborativa sobre as estratégias de ensino-aprendizagem? Se não porquê?

Blocos da Entrevista	Objetivos Específicos da Entrevista	Categorias	Questões orientadoras	Sub-Questões
	<p>Pedagógica exercidas nos Departamentos Curriculares.</p> <p>-Identificar com que finalidades são levadas a cabo as práticas de Supervisão Pedagógica e que impactos têm no desenvolvimento profissional dos professores e da organização/escola.</p>		<p>Curriculares?</p> <p>- Com que finalidades foram ou estão a ser implementadas essas práticas supervisivas?</p> <p>- Consideram que as práticas supervisivas são importantes na promoção e desenvolvimento profissional dos vossos colegas com implicações na melhoria das aprendizagens dos alunos?</p>	<p>No inquérito efetuado aos vossos colegas 50,8% concorda parcialmente e 11,5% concorda totalmente com a observação de aulas entre colegas como estratégia de formação. Acrescentaria que no mesmo inquérito 40% consideram importante e 22,3% muito importante que o coordenador deve estimular os seus colegas a observarem as suas aulas permitindo uma reflexão final sobre as mesmas. Que comentário vos merecem estes resultados?</p> <p>- Refletem em conjunto sobre a vossa prática pedagógica e aferem das necessidades de formação tendo em conta o desenvolvimento organizacional da escola?</p>
Bloco C Supervisão Pedagógica e aprendizagem organizacional.	Averiguar se os entrevistados consideram que a supervisão pedagógica fomenta o trabalho colaborativo entre os professores do Departamento Curricular que coordenam.	- Impacto da supervisão pedagógica na promoção de uma cultura orientada para a aprendizagem.	- Consideram que os Departamentos que coordenam trabalham em colaboração na sequência das práticas de supervisão instituídas? Fundamente a sua opinião e em caso afirmativo, dê exemplos concretos.	- Os professores partem das práticas de supervisão pedagógica para investigar e refletir sobre a prática pedagógica, partilhando experiências e aprendendo uns com os outros nos seus contextos naturais de trabalho?
Bloco D Perfil do Coordenador De Departamento.	Conhecer a perceção que os entrevistados têm das ações/ características necessárias para o exercício do cargo de coordenador(a) de departamento.	- Características e ações de liderança dos coordenadores de departamento entendidas como promotoras das condições para o desenvolvimento de dinâmicas de supervisão pedagógica.	- Na vossa opinião, que características /ações deve ter um supervisor /coordenador de Departamento para promover o desenvolvimento de práticas supervisivas?	No inquérito efetuado aos vossos colegas, 50% consideram importante e 18,5% muito importante que o Coordenador de Departamento participe na monitorização e avaliação de desempenho dos professores. Que leitura fazem destes dados?
Bloco E Agradecimentos	Agradecer a disponibilidade e colaboração.	- Agradecer a disponibilidade e a colaboração.		

Guião da Entrevista individual à Diretora do Agrupamento de Escolas xxxx

Entrevistador: José Ilídio Ramos

Entrevistado(s): Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxx

Data: Maio de 2014

Local: Biblioteca escolar da Escola Sede de Agrupamento

Recursos: Áudio gravador

Tema: A Supervisão Pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional

Para a construção do guião da entrevista tivemos em consideração os seguintes objetivos gerais:

- Identificar a missão da escola e o modo como é divulgada.
- Identificar e caracterizar práticas de Supervisão Pedagógica
- Caracterizar o estilo de liderança percebido pela diretora e relacioná-lo com a implementação de práticas de supervisão pedagógica
- Aferir as perceções da diretora relativamente aos impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e organizacional

Blocos da Entrevista	Objetivos Específicos da Entrevista	Categorias	Questões orientadoras	Sub-Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação.	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada. Assegurar o anonimato do participante. Valorizar o contributo do entrevistado.			
Bloco B Definição de uma missão para a escola	Conhecer as áreas em que a escola concentra os seus recursos Identificar e caracterizar o processo de definição da missão da escola Identificar os meios que a Diretora privilegia para comunicar os objetivos mais importantes da escola à comunidade educativa.	Estruturação e comunicação dos objetivos e metas da escola.	- Como Diretora deste Agrupamento de Escolas qual é a dimensão fundamental e prioritária da sua liderança? - Quem define a missão da escola e como o faz? - Como é definido o conjunto de objetivos/metasp das aprendizagens dos alunos? - Como comunica os objetivos/metasp mais importantes da escola aos membros da	

Blocos da Entrevista	Objetivos Específicos da Entrevista	Categorias	Questões orientadoras	Sub-Questões
			<p>Comunidade Educativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assegura que a importância dos objetivos/metabolis é compreendida pela comunidade através da discussão e revisão com os professores? - Como é monitorizado o cumprimento dessas metas? 	
<p>Bloco C</p> <p>Supervisão Pedagógica e avaliação do processo ensino-aprendizagem</p>	<p>Identificar e caracterizar práticas de Supervisão Pedagógica.</p>	<p>Contributo da supervisão pedagógica para</p> <ul style="list-style-type: none"> - o processo de monitorização das práticas docentes - o apoio à avaliação das práticas de ensino (professores) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanha de perto o processo de ensino/aprendizagem estimulando e promovendo práticas supervisivas conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos? Em caso afirmativo, dê exemplos concretos dessas práticas. - Observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos? De que forma? - Promove a análise/reflexão sobre os resultados escolares obtidos pelos alunos? Através de que meios? - Reúne com os seus colaboradores e professores no sentido de avaliar e aperfeiçoar as práticas de ensino? Com que frequência? 	<p>Com observação de aulas entre pares?</p>
<p>Bloco D</p> <p>Característica de liderança entendidas como promotoras de condições para o desenvolvimento de dinâmicas de supervisão pedagógica.</p>	<p>Identificar características de liderança promotoras de condições para o desenvolvimento de dinâmicas de supervisão pedagógica.</p>	<p>Características da liderança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); - as pessoas (apoio ao desenvolvimento profissional dos professores priorizando as necessidades organizacionais da escola); - a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); - a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração). 	<ul style="list-style-type: none"> - Como avalia a sua capacidade para influenciar os restantes membros a agir em conformidade com os seus objetivos e/ou com os objetivos do Agrupamento? - Procura partilhar pontos de vista e reunir consensos sobre decisões e orientações da escola, tendo em conta as expectativas de todos os elementos da comunidade educativa? Dê exemplos. - Procura ou organiza oportunidades de formação profissional em contexto de escola para promover o desenvolvimento de novas competências entre os professores? - Encoraja dinâmicas de desenvolvimento 	

Blocos da Entrevista	Objetivos Específicos da Entrevista	Categorias	Questões orientadoras	Sub-Questões
			<p>profissional em linha com o compromisso organizacional /metas e objetivos da escola? De que forma?</p> <p>-Partilha a sua liderança e delega responsabilidades com os órgãos de gestão intermédia da escola e professores conferindo-lhes autonomia nas suas ações?</p> <p>- Incentiva o trabalho em equipa e promove a existência de comunidades colaborativas no seio da escola?</p> <p>De que forma?</p> <p>Têm sido uma tarefa fácil? Porquê? / Porque não?</p>	
Bloco E Supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional e organizacional	Conhecer a perceção da diretora em relação aos impactos que o processo de supervisão da prática pedagógica tem no desenvolvimento profissional dos professores e na mudança e desenvolvimento da escola enquanto organização.	Impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e organizacional	<p>Considera que as dinâmicas de supervisão pedagógica existentes no agrupamento têm impactos perceptíveis no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?</p> <p>Fundamente a sua opinião.</p> <p>Como avalia os seus impactos?</p> <p>E no desenvolvimento da escola enquanto organização? São perceptíveis os impactos das dinâmicas de supervisão pedagógica? Porquê? Porque não?</p>	
Bloco D Agradecimentos	Agradecer a disponibilidade e a colaboração.	- Agradecer a disponibilidade e a colaboração.		