



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

A SUPERVISÃO, A APRENDIZAGEM DIFERENCIADA E A MOTIVAÇÃO

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

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Porto, maio de 2012

Lúcia Maria Araújo Rodrigues Coelho



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A SUPERVISÃO, A APRENDIZAGEM DIFERENCIADA E A MOTIVAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Palmeirão

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Porto, maio de 2012

Lúcia Maria Araújo Rodrigues Coelho

RESUMO

O presente estudo procura analisar o papel da supervisão no desenvolvimento, articulação e consolidação do Projeto Fénix. Estratégia elaborada para combater o insucesso e abandono escolares, o Projeto Fénix alicerçou a sua práxis num conjunto de atitudes inovadoras que vão desde uma nova conceção das estruturas organizacionais, até à prática de uma efetiva política educativa de inclusão, onde a diferença se apresenta como base da igualdade, numa preservação da identidade de cada 'Eu', face a cada 'Outro'. Neste sentido e tendo como critério pedagógico essencial o ritmo e as significâncias subsunçoras da aprendizagem de cada aluno, pratica-se a pedagogia diferenciada, executa-se uma avaliação individualizada, elaboram-se materiais específicos, adaptam-se os programas, flexibiliza-se o currículo. Tudo isto devida e sistemicamente monitorizado por uma supervisão flexível, dialogante, propiciadora de uma formação pessoal e profissional, já que alicerçada numa articulação promotora de uma efetiva cooperação e partilha, de uma permanente reflexão na e sobre a ação, enfim, de uma supervisão reconceptualizada.

Começando por fundamentar teoricamente os conceitos operacionais do estudo, nomeadamente os de insucesso escolar, cultura e clima de escola, o estudo envereda, na segunda parte, por uma metodologia de cariz qualitativo onde, através de uma entrevista semiestruturada, se analisam as opiniões de um conjunto de supervisores envolvidos no Projeto, a nível nacional.

Como se depreende da análise dos resultados, o entendimento dos entrevistados é de que a supervisão desenvolvida é fundamental para os resultados do Fénix, serve de elo de ligação entre os diversos atores intervenientes no Projeto e contribui para a emergência de uma nova vertente na cultura de escola, a do '*prático reflexivo*', sendo igualmente fator decisivo na consecução dos objetivos primordiais do Fénix, a progressiva irradicação do insucesso e abandono escolares, num clima cada vez mais propiciador do bem-estar pessoal e coletivo da comunidade educativa em geral e dos participantes diretos no projeto, em particular.

Palavras-Chave: *Projeto Fénix; (in)Sucesso escolar; Cultura de escola; Supervisão reconceptualizada.*

ABSTRACT

The present study seeks to examine the role of supervision in the development, coordination and consolidation of the Phoenix Project. As a strategy designed to strive against dropping out of school and school failures, the Phoenix Project had cemented its praxis on a set of innovative attitudes ranging from a new conception of organizational structures, to the practice of an effective educational policy of inclusion, in which the difference is presented as the basis of equality, in the preservation of the identity of each 'I', facing each 'Other'. In this sense, and having as an essential pedagogical criteria the pace and the supportive significances that support each student's learning, a differentiated pedagogy is practiced, an individualized assessment is carried out, specific materials are made, programs are adapted, and the curriculum is made flexible. All this due to accordingly and systemically monitored by an appropriate and flexible ,dialoguing, supervision providing personal and professional training, as it is based on a combination that promotes an effective cooperation and sharing of a permanent meditation on and about the action, this is, of a conceptualized supervision.

Starting by theoretically supporting the study's operational concepts, particularly by studying school failures, and the culture and climate of the school, in the second part, the study engages a methodology of qualitative nature that, through a structured interview, opinions from a group of supervisors involved in the Project, at a national level, are analyzed.

As it can be seen from the analysis of the results, the understanding of the interviewees is that the supervision developed is fundamental for the results of Phoenix, it works as a link between the various actors involved in the Project and it contributes for the need of a new strand in school culture, that of the ' reflexive practice', which is also a decisive factor in achieving the fundamental goals of the Phoenix, the progressive eradication of school drop-outs and failures in an environment which promotes personal and collective welfare of the educational community in general and of the direct participants in the Project, in particular.

Keywords: *the Phoenix Project; School success/failure; School culture; conceptualized supervision*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela forma tranquila como me orientou e pela segurança que os seus ensinamentos me transmitiram para a realização deste trabalho.

ÍNDICE

Introdução	9
Parte I - Quadro teórico	13
Capítulo 1	
1. Em prol do sucesso escolar	13
1.1. Das tendências clássicas às teorias flexíveis do presente	13
1.2. A pedagogia diferenciada e as aprendizagens significativas	18
Capítulo 2	
1. Cultura(s) e estilos de aprendizagem	23
2.1. Da cultura escolar passiva à Cultura escolar comprometida	24
2.2. Ambiente(s) de aprendizagens holísticos	26
2.3. Aprendizagens significativas	28
Capítulo 3	
2. Supervisão pedagógica a base para a melhoria da escola	30
3.1. A reconceptualização do constructo	31
3.2. Os modelos de supervisão	33
3.2.1. Ao modelo do Projeto Fénix	35
3.3. O papel do supervisor	36
Parte II - Enquadramento metodológico	42
Metodologias e Estudo Empírico: desenho do estudo	42
1. Tema da investigação	42
2. O território de investigação	42
3. Do projeto à problemática	45
4. Inventário da investigação produzida	46
5. Relevância e pertinência do estudo a realizar	49
6. Questões e objetivos de investigação	50
7. Procedimentos metodológicos	51
7.1. Definição da amostra	53
7.2. Recolha de dados: a entrevista	56
8. Análise de dados	58
8.1. Projeto Fénix	58
8.2. Supervisão	62
8.3. Supervisão no Projeto Fénix	65
Discussão dos resultados	74
1. Natureza do modelo de supervisão pedagógica no projeto Fénix	74
2. O modelo de supervisão e relação pedagógica	77
3. Modelo de supervisão e reflexão na e sobre a ação	78
4. A supervisão, a aprendizagem diferenciada e a motivação	79
Considerações finais e conclusão	83
Bibliografia	90
Anexos	108

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro I. Alunos do Agrupamento, 2010-2011	43
Quadro II. Escolas onde está implementado o Projeto Fénix	53
Quadro III. Conjunto de professores supervisores	54
Quadro IV. Tipos de entrevistas	56
Quadro V. Dimensões de análise	58
Quadro VI. Principais características do perfil do supervisor	65
Quadro VII. Formação na supervisão do Projeto Fénix	67
Quadro VIII. Avaliação swot da supervisão no Projeto Fénix	67
Quadro IX. Principais debilidades na supervisão do Projeto Fénix	69
Quadro X. Ameaças na supervisão no Projeto Fénix	70
Quadro XI. Sugestões e oportunidades para a melhoria da supervisão no Projeto Fénix	71

GRÁFICOS

Gráfico 1. Prevalência de supervisores por ciclos e áreas disciplinares	55
Gráfico 2. Sinopse dos pontos fortes da supervisão no Projeto Fénix	68
Gráfico 3. Pontos fracos da supervisão no Projeto Fénix	69

INTRODUÇÃO

O 'Projeto Fénix', enquadrado na filosofia educativa das escolas eficazes, tem a sua génese no Agrupamento de Beiriz, concelho da Póvoa de Varzim, em Setembro de 2008. Tendo como finalidade última fazer com que todos os alunos realizem com sucesso a escolaridade obrigatória, o Agrupamento procura, através deste projeto, conjugar as respostas educativas com as necessidades e especificidades dos alunos.

Baseado nos princípios da adequação, da diversidade, da homogeneidade relativa, da formação na e sobre a ação, da flexibilidade, da partilha e do envolvimento, o 'Projeto Fénix' implica, acima de tudo, uma inovação no domínio organizacional, na conceção de inclusão educativa e no processo de ensino aprendizagem.

Sustentado, pedagógica e cientificamente, pela Universidade Católica Portuguesa, o Projeto, apesar de recente, conta já com alguns estudos de investigação, nomeadamente no que respeita ao âmbito da minimização do insucesso escolar (Martins, 2009) e à inovação pedagógica (Moreira, 2009), estudos que vieram revelar a sua importância numa educação que se pretende nascida da vida e preparadora para a mesma.

Tal educação, no entanto, necessita de fundamentar-se numa supervisão sistemática que sirva de fundamento a uma reflexão na e sobre a ação (Schön, 1986; 2000), de modo a estruturar adequadamente todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com o presente estudo, inserido no Mestrado de Supervisão da Universidade Católica, pretendemos, evidenciar a importância do processo de supervisão enquanto fundamento estruturante de todo o processo de ensino-aprendizagem no 'Projeto Fénix', enquanto fator de eficácia educativa e de formação contínua e continuada.

Propositadamente, não desenvolvemos as linhas estruturantes do Projeto, uma vez que esse trabalho foi já efetuado pelos estudos anteriormente referidos,

sendo, por isso do conhecimento público. A nossa preocupação fundamental foi equacionar alguns dos seus aspetos estruturantes, evidenciando o papel da supervisão desenvolvida na consolidação e desenvolvimento dos mesmos.

Neste sentido, iniciámos este trabalho de investigação pelo 'desenho do estudo', onde situámos a respetiva problemática, delimitando no seu âmbito, o problema. Equacionámos a problemática da supervisão enquanto sustentáculo da eficácia do processo de ensino-aprendizagem e enquanto vetor de sucesso pessoal, social e organizacional, apontando, de seguida, os objetivos gerais do estudo, bem como os seus fundamentos teóricos, sem esquecer as questões de investigação e os métodos, técnicas e instrumentos de investigação que lhe serviram de suporte.

Como se depreende deste processo, o estudo foi desenhado em duas partes complementares: a primeira, constituída pela fundamentação ou pesquisa teórica e a segunda, pela pesquisa empírica ou trabalho de campo.

Procurando fundamentar teórica e epistemologicamente o problema, procedemos à pesquisa na bibliografia da especialidade tendo estruturado a parte teórica em três capítulos. No primeiro e porque considerámos fundamental delimitar o âmbito e abrangência dos conceitos, equacionando-os nas respetivas teorias fundamentadoras, procedemos à delimitação dos conceitos operacionais do estudo, nomeadamente o conceito de (in)sucesso escolar e de pedagogia diferenciada.

Porque o insucesso escolar foi um dos fatores fundamentadores da génese do 'Projeto Fénix', optámos por dedicar o segundo capítulo à análise de algumas das plausíveis causas de tão complexo e prolixo problema. Assim, numa perspetiva diacrónica fomos procurando relacionar as perspetivas causais com as teorias educativas e pedagógicas que foram caracterizando as diversas décadas do século transato.

Mas porque o (in)sucesso escolar também é influenciado pela cultura organizacional e socioprofissional da escola e do seu corpo docente, considerámos importante analisar algumas das vertentes caracterizadoras da

cultura organizacional, para mais facilmente fundamentar as indispensáveis inovações organizacionais e de cultura de escola e socioprofissional docente que o 'Projeto Fénix' implica. Foi o objetivo do segundo capítulo.

Todavia, em nosso entender todo este processo cai por terra, ou pelo menos fica bem mais periclitante se não for consolidado por uma supervisão sistemática, que, num clima dialógico e de formação contínua e continuada monitorize todos os procedimentos, numa atitude de reflexão na e sobre a ação. A importância da consciência da escola que aprende na reflexão comungada das experiências dos seus elementos é, em nosso entender, uma das bases do possível sucesso do projeto, um dos fundamentos do desenvolvimento socioprofissional docente e socio-organizacional da escola. Daí que tenhamos optado por analisar a supervisão numa perspectiva bioecológica e reflexiva, já que, como mostrámos no capítulo anterior, a influência dos diversos sistemas em que o indivíduo interage é fundamental para a sua perceção dos fenómenos, para a criação de significâncias, para a aprendizagem interativa.

Assim, o terceiro capítulo, para além de ir de encontro à vertente específica do Mestrado, equaciona o papel do supervisor em todo este processo, deixando patente a sua importância no desenvolvimento e eficácia do Projeto sustentador do estudo.

A segunda e última parte, consta da pesquisa empírica, ou seja do trabalho de campo. Analisando o entendimento de um conjunto de supervisores/coordenadores que trabalham no projeto Fénix, a nível nacional, considerámos algumas das principais linhas de força do projeto, nomeadamente no que diz respeito ao perfil do supervisor no contexto específico do projeto, às inovações estruturais e pedagógicas que ele implica; ao seu contributo para o sucesso educativo dos alunos; ao papel da supervisão na consolidação de uma prática e de uma escola reflexiva e ao papel da supervisão e do projeto na formação e desempenho socioprofissional dos docentes nele envolvidos.

As conclusões da análise da opinião dos entrevistados foram de encontro aos pressupostos das hipóteses do estudo e permitiram atingir globalmente os objetivos propostos, já que evidenciaram a importância das estratégias da

diferenciação pedagógica no processo de ensino e na ótica de uma escola efetivamente inclusiva, a importância da interação entre todos os intervenientes no processo e o papel da supervisão enquanto fator de regulação, coordenação e sistematização de toda a ação reflexivamente desenvolvida.

I PARTE. QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

1. Em prol do sucesso escolar

O (in)sucesso escolar é um fenómeno que desde sempre esteve presente na escola (Marchesi & Gil, 2003). O seu impacto e visibilidade, no entanto, assumiu maior relevância com a universalização da escolaridade obrigatória e com a “massificação” da escola. Na escola da modernidade, mais elitista, sendo embora uma realidade, o fenómeno do insucesso escolar não assumia a relevância socioeducativa, nem constituía preocupação tão premente dos responsáveis pelos sistemas educativos como após a massificação do ensino verificada com o advento da pós-modernidade (Lyotard, 2003).

Hoje, na escola da sociedade do conhecimento e da globalização, na era das novas tecnologias, o insucesso escolar tornou-se premente preocupação, até porque a sua existência, pode esconder lacunas de efetiva democraticidade dos sistemas educativos, pode envolver sinais da falta de igualdade de oportunidades, de respeito pela igualdade na diferença (Costa, 2000).

Fenómeno multifatorial, o insucesso escolar apresenta uma causalidade multivariada, assente nas mais diversas correlações, a exigir, por isso, uma análise consistente, a fim de melhor se compreender a abrangência de medidas e/ou projetos que procuram minimizá-lo, como é o caso do Projeto Fénix.

1.1. Das tendências clássicas às teorias flexíveis do presente

A problemática do insucesso escolar assumiu contornos de maior preocupação a partir dos anos cinquenta do século passado. A universalização e a democratização do ensino, transporta em si uma realidade complexa, porquanto

as novas sociedades apresentam vivências, interesses e exigências características de um mundo em permanente mudança.

Sustentado por uma causalidade múltipla e diversificada, o insucesso escolar aparece envolvido por uma atmosfera que torna difícil encontrar unidade para a sua compreensão (Pires, 1987). Nas suas manifestações entrecruzam-se variados fatores e agentes, fazendo com que seja perspectivado sob diferentes óticas (e.g. sociais, políticas, económicas e/ou práticas educativas). Ainda assim, a mais enfatizada respeita às práticas e relação pedagógica estabelecidas entre os protagonistas do processo de ensinar e de aprender (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Estrela 1994). Uma realidade que, no dizer de Ortega Y Gasset (1985, p. 25), tem a ver com o contexto das aprendizagens e com as circunstâncias reais em que o desenvolvimento da pessoa se processa. Um exercício que requer um esforço constante e uma reflexão contínua não só sobre o processo mas, sobretudo sobre as estratégias, sobre a avaliação e, mais recentemente, sobre a necessidade de uma supervisão atenta e consistente com os desafios da nossa contemporaneidade.

Ora, só com uma atitude crítica se edifica uma escola eficaz e isso requer uma atitude de aprendizagem contínua por parte das organizações e por parte das pessoas que nela laboram. A "escola que aprende" (Santos Guerra, 2002) é a escola que apreende as mais-valias e está atenta e consciente das necessidades concretas da sua comunidade educativa e civil.

E, das teorias de natureza pessoal, inscritas na matriz dos dotes individuais (Gall & Binet, cit. Almeida, 1992; Martins, 1993, p.12; Pourtois & Desmet, 1999), notabilizam-se, depois, as teorias de natureza social e económica (Benavente, 1990; Cherkaoui, 1987; Coleman, 1966; Marchesi & Gil, 2003; Perrenoud, 1987; Plowden, 1968). Posteriormente, sobressai a perspetiva 'culturista' (Ausubel *et al.*, 1980; Benavente, A. 1990; Bernstein, 1973; Dias, 1989), asseverando que

as crianças de uma classe mais baixa ao descrever uma imagem fazem-no sem explicitar, de forma clara, todos os elementos do referente; em

compensação, nas crianças da classe média, a explicitação é de regra (Pereira e Martins, 1978, p.45).

Evidentemente, a sociedade não é igualitária, mas estratificada e hierarquizada (Barroso, 1998) e, nessa escala, a escola não será nunca neutra, refletirá sempre valores, conceitos e constructos da classe dominante (idem). Paulatinamente, outras dimensões vão sendo convocadas - curricular, organizacional, avaliação, metodologia, ... (Formosinho, 1998).

Ao propor um currículo uniforme e igual para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e significâncias, ao privilegiar o financeiro sobre o educativo, sobrelotando turmas, não dando os indispensáveis recursos, instituindo um horário impróprio para a idade dos alunos, ignorando as necessidades destes e a sua preparação para a vida, a escola cria um fosso entre as intenções e as práticas, entre o desejável e o realizado. João Formosinho escreve, a este propósito, que “há uma estandardização nas práticas escolares com força centrípeta para uma abstração que é a noção de aluno médio, cultura e conhecimentos médios” (1987, p. 41). E, por isso, “a escola democrática e de massas não conseguiu dar uma resposta qualitativa e quantitativa adequada às necessidades dos diferentes alunos que albergava” (Martins, 1993, p. 17), acabando por transformar-se também em fator de insucesso e num lugar onde os alunos não vão porque sentem vontade ou atração, mas porque são obrigados. Um horizonte pejado de relevância para o presente trabalho já que, como veremos adiante, a propósito do “Projeto Fénix”, a inovação organizacional é, certamente, uma das bases de/para o sucesso.

O sucesso escolar assenta nas relações interativas e de desenvolvimento entre o sujeito e o meio (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner e Morris, 1989). E, pese embora a complexidade do fenómeno, cada escola é um microssistema onde se geram e gerem interações e sinergias fulcrais para o pleno desenvolvimento do indivíduo (Benavente e Correia, 1980; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Dias, 1989). A relação pedagógica positiva e significativa é vital para o estruturar códigos de poder (classificação), de controlo (enquadramento) e os fundamentos comportamentais, principalmente, ao nível das aprendizagens (Silva

& Neves, 2006, p. 8). Em concreto, é na sala de aula, que este microssistema se institui com maior preeminência, já que é o lugar onde interagem aspetos multidirecionais inter-relacionados e plenos de sinergias (Formosinho, 1998). Mas, para além do reforço das características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, Bronfenbrenner e Morris (1989) introduzem o conceito de “processos proximais”, enquanto máxima estruturada em diferentes dimensões – pessoa, processo, contexto e tempo - e assente em “formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.994).

Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo (Bronfenbrenner, 1994, p.6).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento da pessoa faz-se de forma contextualizada - família, escola, sala de aula,... Ora, tal como temos vindo a acentuar, o (in)sucesso escolar reveste-se de uma vasta complexidade internacional e circunstancial que gera focagens diversas, centrando-se umas mais na pessoa (características individuais do aluno, estilo de liderança do professor) outras no contexto (organização da escola, organização e desenvolvimento curricular, organização do espaço na sala de aula, ambiente sócio-afectivo da família), outras ainda no tempo (modernidade, pós-modernidade, tecnologias) e outras no processo (prática e relação pedagógicas). Assim, ao invocarmos a perspetiva bioecológica estamos a privilegiar o processo interativo e todo o microssistema que é a escola e o contexto da sala de aula. Nesta lógica, excetuamos, também, um currículo desenvolvido numa perspetiva bioecológica, enquanto currículo aberto, flexível, construído interactivamente e segundo um ‘*processos proximais*’ capaz de estruturar aprendizagens significativas como as que apontam as aprendizagens desenvolvidas pelo Projeto Fénix.

A implementação do paradigma curricular bio ecológico, inscreve em si importantes encadeamentos de natureza pessoal, pedagógica e emocional¹. Originando, assim, um currículo em construção permanente e baseado numa reflexão na e sobre a ação e a exigir uma permanente interação entre os professores (Schön, 1986) e, ainda, o desenvolvimento de competências emocionais² capazes de diminuir comportamentos de insucesso e de alienação da escola por parte do aluno (Bisoto, 2009). As pessoas com inteligência emocional³ bem desenvolvida têm maior facilidade de integração e de relacionamento, porquanto se adaptam com sucesso à dinâmica organizacional, manifestam forte sentido de responsabilidade e de capacidade para a mudança (Goleman, 1995).

A aprendizagem é, essencialmente, “um processo construtivo em que o aluno opera ativamente sobre a informação, com os seus conhecimentos prévios, controlando e dirigindo as suas aquisições” (Tinajero e Páramo, 1998:2). E, assim sendo, cada aluno recebe e processa os dados de modo peculiar, de acordo não só com as significâncias provenientes da interação com os outros, mas também com o seu próprio estilo. Um processo que implica fatores de natureza biológica e cultural, (Ospina, 2005, p.53) e que permite um crescimento peculiar, onde sobressaem os traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis, ao processo de percepção e aprendizagem dos alunos.

¹ E, porque desenvolvimentista, implica um desenvolvimento curricular assente numa perspetiva de continuidade e articulação; porque socio-construtivista, implica que o aluno seja encarado como agente ativo das suas aprendizagens, construídas sobre significados contextualizados, subsunções de aprendizagens significativas; porque implícito na interatividade entre o sujeito e o meio, implica uma relação permanente entre os agentes educativos, nomeadamente entre a família, a escola e a comunidade.

² O desenvolvimento da IE enquanto suporte de um desempenho equilibrado do aluno, para além da evidência que parece mostrar pela simples análise dos traços que a compõem, é destacado por vários autores (cf. Newsome *et al*, 2000); O'Connor & Little, 2003; Parker *et al.*, (2004), Parker *et al.*, 2006) e sustentado por diferentes instrumentos de medição, designadamente, o BarON EQ-i² e o MSCEIT² (Márquez, Martín e Brackett, 2006; TEIQue², 2004).

³ Os defensores da inteligência emocional³ (I.E.), contam que 97% do sucesso do indivíduo não depende do quociente de inteligência (Q.I.), mas sim do quociente emocional (Q.E). Com efeito, há mais de vinte anos que a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1985) suscita novas hipóteses, mormente, no domínio da inteligência emocional (Mayer e Salovey, 1990; Sternberg, 1992; Damásio, 1994; Goleman, 1995), dos estilos cognitivos (Nutkin, 1990) e de aprendizagem (Kolb, 1981; Honey e Mumford, 1988; Keefe, 1998). Um facto justificado por António Damásio (2010), quando ressalva o papel das emoções na homeostase do indivíduo, quer no domínio biológico quer no domínio cultural (Idem).

Uma escola promotora de sucesso não pode continuar a escorar as suas aprendizagens nos modelos de educação homogénea, já que tal tipo de educação está longe de ser equitativa. A individualidade e a especificidade, refletidas pelos estilos cognitivos na aprendizagem não se compadecem com processos de ensino-aprendizagem vivenciados por todos da mesma maneira. Cada “indivíduo constrói modelos da realidade que lhe permitam orientar-se e conhecer grande parte do mundo que o rodeia” (Moreno, Sastre, Bovet e Leal, 2000, p. 78) e organiza de modo peculiar “os dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles originam” (idem).

O sucesso é um fenómeno exigente e complexo (Alves, 2009, p. 2) que demanda da escola uma visão e uma estratégia assertiva e, ainda, metodologias estruturadas em prol dos estilos cognitivos de aprendizagem dos seus alunos e num contexto de aula motivador e respeitador das diferenças de cada um.

O *Projeto Fénix*, consciente desta importância, assumiu e assume este propósito como matriz estrutural do seu projeto e da sua ação. E, nesse sentido, flexibiliza um conjunto de medidas (e.g. organização das turmas, apoio específico e individualizado aos alunos com maiores dificuldades, supervisão sistemática) e, adota uma atitude de reflexão permanente. A qualidade e o sucesso educativo deve convocar cada vez mais a pedagogia diferenciada e uma lógica de gestão flexível do currículo e das organizações.

1.2. A Pedagogia diferenciada e as aprendizagens significativas

Cada aluno é um ser único e, como tal, um sujeito de características específicas. Um *Eu* em processo contínuo e em transformação permanente, que se desenvolve e se estrutura paulatinamente e globalmente (Damásio, 2010, p. 25). Ora, se cada aluno é uma individualidade, tem modos específicos de ser, de pensar e de aprender. E, nesse pressuposto, é portador de um modo próprio de

receber e processar a informação, um estilo cognitivo e uma aprendizagem distinta.

As aprendizagens sustentadas na e pela “zona de desenvolvimento proximal” processam-se na interação com os outros, na relação do *Eu* com o *Outro* e na construção do *Si* (Vygotsky, 2003) e, nessa lógica, o processo de ensino-aprendizagem, enquanto processo único, contextualizado, pleno de significados e significâncias (Ausubel *et al.* 1980), exige uma prática pedagógica diferenciada (Pourtois & Desmet, 1999) e a pedagogia para a autonomia (Santos Guerra, 2002). Neste pressuposto, o enfoque deve centrar-se em processos que reconhecem os pontos em comum e assumem as diferenças como elementos importantes para o ensino-aprendizagem (Formosinho, 1986; Tomlinson, 2008).

Eleger uma pedagogia diferenciada significa reconhecer uma pedagogia múltipla e, nesse desafio, proporcionar "diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada um possa ter uma aprendizagem eficaz" (Tomlinson, 2008, p.13). Todavia, não pode jamais confundir-se com o ensino individualizado, defendido e propalado na década de 70 e, portanto, “um ensino em fragmentos de capacidades, tornando, desse modo, a aprendizagem em algo fragmentado e significativamente irrelevante" (Tomlinson, 2008, p.14).

O ensino que advogamos é um ensino que se estrutura em prol de uma educação global e de uma escola para todos. Isto é, um ensino arquitetado em modos de agir relevantes e significativos, assente na cooperação entre todos os elementos da turma, em trabalhos de grupo e na interação proactiva do grupo. Seguindo a lógica que concorda com o princípio da educabilidade e onde os alunos têm necessidades e ritmos diferentes (Ausubel *et al.*, 1980).

Ao individualismo isolador das premissas do ensino individualizado, contrapõe-se um ensino diferenciado e partilhado, com experiências envolventes de toda a turma. Pois, tal como nos diz Tomlinson,

as turmas diferenciadas funcionam sob a premissa de que as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são

envolventes, relevantes e interessantes. O corolário dessa premissa é que os alunos não irão todos encontrar as mesmas formas de aceder ao ensino igualmente envolventes, relevantes e interessantes (2008, p. 18).

Tal processo, ao firmar-se como envolvente afirma-se igualmente como orgânico e cooperativo. De facto, uma das riquezas reconhecida à pedagogia diferenciada é a partilha de experiências, a monitorização de saberes, já que possibilita interação de conhecimentos e aprendizagens e prefigura a indispensável interatividade e solidariedade social, tão características de uma verdadeira cidadania. Na aprendizagem interativa, todos aprendem com todos, numa partilha de saberes e na consciência socrática de que apenas sabemos que nada sabemos e que se os alunos aprendem com os professores e com os pares, também os professores aprendem com os alunos, numa atitude de reflexão permanente.

Esta consciência de que todos somos agentes numa aprendizagem permanente, numa educação ao longo da vida é uma das tarefas da escola do tempo presente que, ao fazê-lo, deve igualmente

reconhecer as diferenças, não só culturais mas também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades, na pluralidade dos seus alunos, e encontrar estratégias e adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua (Santana, 2000, p. 31).

O reconhecimento das diferenças implica, desde logo a aplicação de estratégias de diferenciação, que devem ter como propósitos indicadores dos estilos cognitivos e de aprendizagem de cada aluno. Diferenciar é romper com a pedagogia magistral, característica da escola elitista, cujos vestígios perduram ainda em muitas das salas de aula das nossas escolas (Perrenoud (1997). É fulcral que as práticas pedagógicas desenvolvidas partam do pressuposto de que todos "os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projetos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis" (Engberg *et al.*, 1995, p. 44).

A pedagogia diferenciada presume que o professor é um construtor de currículo, um profissional que adota estratégias e metodologias apropriadas à aquisição de novas aprendizagens e sempre numa atitude de implicação de cada aluno. "Cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir" (Cadima, 1996, p. 49). Contudo, para que a Pedagogia Diferencial seja eficaz é forçoso que o ensino-aprendizagem seja (i) relevante considerando a experiência do aluno e a sua motivação; (ii) respeite os diferentes ritmos dos diferentes alunos; (iii) promova nos alunos atitudes de investigação e descoberta; e (iv) seja organizado numa perspetiva de resolução de problemas (Morgado, 2004, p. 89).

Aspetos de suma importância quer para o pleno desenvolvimento do aluno, quer para o incremento de competências de autocrítica e de reflexão para explanar os sucessos e/ou as dificuldades de nosso/seu quotidiano. Neste desiderato, assume papel relevante, todo o processo de avaliação que, deve ser um processo contínuo e de natureza formativa, a fim de gerar *feedback* positivos, quaisquer que sejam os resultados atingidos. Pois, quaisquer que sejam os processos e/ou instrumentos de avaliação utilizados, eles não constituem um objetivo em si mesmos, antes

são instrumentos ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objetivo último de promover, tanto quanto possível o sucesso para todos (Morgado, 2004, p. 86).

Do processo de avaliação contínua deve emergir o espírito crítico e a responsabilidade dos alunos e, assim, incitar a sua competência de autonomia e de cooperação. E, conjuntamente, relevar o papel desempenhado pelo professor que, numa atitude de flexibilidade e experimentação, deve planear cuidadosamente as aulas, na certeza de que cada aula é diferente e, por conseguinte,

os planos acerca do uso do tempo, do espaço e dos materiais devem ser ajustados às circunstâncias específicas, dando possibilidade de todas as

crianças participarem ativamente no seu processo de desenvolvimento global (Santana, 2000, p. 40).

A pedagogia diferenciada é um processo cujo ensino está estruturado em prol do aluno e, como tal, busca os seus interesses e evolui num ambiente aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer (Przesmychi, 2000). Nesse horizonte, é uma pedagogia que assenta em princípios de diferenciação de entre os quais se evidencia o papel do professor; reconhece as diferenças entre os seus alunos; mantém impartíveis os processos de ensino e de avaliação; faz com que todos os alunos sejam construtores dos seus saberes; assenta em aprendizagens e desafios exequíveis; ministra conteúdos com sentido; giza os objetivos em conjunto com os alunos, analisando a sua consecução e tem em conta o perfil dos alunos.

Esteios que predizem uma cultura e um ambiente escolar flexível e estruturado em prol de uma escola verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO 2.

2. Cultura(s) e estilos de aprendizagem

A escola, enquanto organização, é detentora de uma cultura específica, que fundamenta a "construção progressiva de uma identidade própria e mais elevada qualidade, face aos desafios de uma perspectiva ecologicamente mais abrangente e cientificamente sustentada" (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004, p. 104). Deste modo e enquanto coletivo a escola "configura-se como um sistema de símbolos, crenças, valores, convicções e atitudes, que podem conduzir ao desenvolvimento de regras de interdependência, ações e comportamentos determinados" (idem).

Este sistema de símbolos e axiologias acaba por sustentar comportamentos específicos, alicerces de uma consciência educativa e pedagógica que, face às potencialidades e necessidades de cada agrupamento de escolas (visíveis no seu Projeto Educativo), desperta projetos, crenças, atitudes, determina, em última instância modos de ser agir coletivos que caracterizam e identificam a práxis socioeducativa envolvente.

A cultura de escola apresenta-se, por um lado, como causa fundamentadora de toda uma maneira de agir, e, por outro, como fruto da mesma, como expressão de toda uma vivência e troca de saberes, como expressão de práticas alicerçadas nas "conceções dos coletivos que as integram", enquanto expressão de "um coletivo reflexivo em ação e em desenvolvimento" (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004, p. 105).

Burilada no cadinho das interações com o meio, a escola não fica imune às tensões da sociedade em que se insere, sendo, por isso, a cultura de escola reflexo de tal interação, fruto de problemáticas que de um meso sistema penetram indelével, mas efetivamente, o microssistema da escola, num efetivo caldear de atitudes e opções socioeducativas, de projetos e realizações.

2.1. Da cultura escolar passiva à cultura escolar comprometida

Etimologicamente ligada a contextos religiosos e agrícolas, o conceito de cultura manifesta hoje uma amplitude semântica mais vasta, porquanto simboliza o pensamento de uma coletividade e representa os modos de vida e valores de uma dada população (Kobi e Wüthrich, 1991, p. 32). É, assim, "um todo complexo que inclui o conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e outras capacidades, adquiridas pelo Homem como membro da sociedade" (Tyler, 1970, p.1).

Claramente, a cultura e o sucesso de uma qualquer organização, dependem dos seus valores e das suas atitudes (Deal & Kenedy, 1982; Peters & Waterman, 1982; Geetz, 1987; Gilbert, 1988) e, também, do modo como orientam e motivam as práticas dentro da instituição (Kobi & Wüthricht, 1991, p. 33) quer em termos de missão, quer nas metas que traça.

A cultura organizacional resulta de um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo à medida que aprende a enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, considerados válidos e que podem ser transmitidos aos novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir esses problemas (Shein, 1985, p.9).

E, nessa lógica, aproxima-se de uma "cultura aprendente", que se constrói de forma exigente e partilhada (Reitter *et al.*, 199; Kobi & Wüthrich, 199; Shein (1985), cujo sentido é conhecer melhor o lado humano das organizações (Chorão, 1992). E, assim, possibilitar "a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural" (Nóvoa, 1992, p. 26). Mas, independentemente da matriz adotada (e.g. racional, humanista, sistémica, política, cognitiva, cultural), sobressaem padrões de conduta, tecnologias e artefactos e valores (Shein, 1985) que relevam a influência dos contextos e que afetam as organizações e as pessoas que a estruturam (Furnham, 1997).

Efetivamente, a cultura organizacional é a base do funcionamento organizacional: define limites, gera um sentido de identidade para os membros, facilita o compromisso, permite manter a estabilidade e unidade da organização, define pautas e normas, orienta e guia os comportamentos das pessoas que nela participam, gerando

um programa perceptivo, emocional e cognitivo, mediante o qual são interpretados os acontecimentos e processos, meios ambientais e organizacionais (significado partilhado) e através do qual se podem resolver problemas de integração interna e adaptação externa (Díaz Hernández, 2005, p. 9)

E a oportunidade para fazer nascer uma identidade que se expressa em valores que fundamentam e orientam a conduta dos seus membros (Thueler, 2001). E, assim, um ambiente *sui generis* (Gomes, 1993, p. 62), composto pela ação/atitude dos seus autores (Brunet, 1991; Tagiuri e Lytuin, 1968) e pela vida da organização - produtividade, a satisfação, a rotação, a adaptação (Campbel et al., 1970; Litwing e Stringer, 1978). Gradualmente, emergem culturas organizacionais mais ecléticas, mais compósitas (Chruden & Sherman, 1982; Gibson et al, 1984) e mais flexíveis (Peiró, 1984) enquanto forma de responder eficazmente aos atuais desafios socioeducativos (Fernández & Asensio, 1989).

Ora, uma das estratégias de combate ao insucesso escolar é uma questão de organização escolar (Verdasca, 1997). E, nesse sentido, há que

repensar os modelos de escolarização, a relação pedagógica, a constituição das equipas educativas, a relação escola-família, se quisermos aspirar a uma resposta educativa mais inclusiva e democrática, onde a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso (diversificado) seja mais do que uma ficção (Alves, 2009, p. 2-3).

E a partir daí construir a autonomia (autêntica) das escolas e a maior participação da comunidade educativa (Guerra, 2002; Alarcão, 2002). Pensar o sucesso escolar, significa empreender e promover uma escola aberta, flexível e dialogante. Dimensões que devem emanar do seu projeto educativo e,

obviamente, da sua cultura organizacional (Sackmann, 1991; Kroeber & Klunckhohn, 1952).

2.2. Ambiente(s) de aprendizagens holísticas

A escola atual é uma escola de grandes ambiguidades e de difíceis desafios.

O magno problema é que esta instituição social [a escola], cresceu mas não se desenvolveu de modo adequado ao novo contexto, reordenando-se profundamente. O sucesso obtido no acesso revelou-se, mais à frente, um insucesso, se medido agora no sucesso obtido por cada aluno. O mesmo modelo de organização do passado, o de uma escola de elites, com pequenos remendos de 'aggiornamiento' e legitimação, entra pelo futuro dentro, como que recuando enquanto avança (Azevedo, 2011, p. 33).

Cada escola é uma e promove/desenvolve um ambiente que regula os comportamentos, atitudes e valores de professores, alunos e restantes elementos da comunidade educativa. A influência das teorias ecológicas e bio ecológicas (Bronfenbrenner, 1979; Habermas, 1984; Bronfenbrenner e Morris, 1998), acentua e determina um ambiente escolar flexível que fundamenta o entendimento de práticas e/ou lógicas de ensino e de aprendizagem diferenciadas. Significa isto que admite a existência de discursos, processos e práticas de regulação escolares dinâmicas, modos de ação e de práticas diferenciadas (Morgado e Pacheco, 2010, p.1). Neste quadro, Thurler (2001) regista que o clima escolar acentua a identidade coletiva e o funcionamento da escola e, nesse processo, confere à escola um peculiar estilo e produtos educativos distintos - rendimento académico, satisfação, motivação, desenvolvimento pessoal, conforme o clima seja mais conservador ou mais aberto (Apodaka *et al.*, 2007)⁴.

⁴ O clima aberto é descrito como participativo, no qual cada indivíduo é e se sente reconhecido. O clima fechado implica em ambiente de trabalho rígido, constrangedor, onde indivíduos não são considerados. Analisando diversas dimensões do processo de trabalho da organização, o clima aberto ou fechado pode ganhar as características de autoritário ou participativo (Lanzoni, 2009, p. 38)

Pensar a escola neste ambiente é desenhar uma personalidade específica, original e cuja evolução se processa lentamente (Fernández e Ascensio, 1998). Apesar disso, uma escola que aprende e que se abre a uma práxis curricular desafiadora e comprometida (Grumet, 1988; Pinar, 2007).

A escola, na medida em que se concretiza numa série de regularidades, tradições, discursos e práticas ritualizadas, que governam a organização e a prática do ensino e da aprendizagem, gera uma atmosfera e uma identidade própria (Morgado e Pacheco, 2000, p.9), porquanto fundamenta o que nela se passa, vive e constrói, num sistema de padrões de significados.

A cultura e o clima de escola remetem-nos assim para a existência, em cada escola, de fatores organizacionais e processos sociais específicos, que relativizam a cultura escolar, enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos e significados (Barroso, 2004).

Efetivamente, escreve Frago (1995), o clima de escola é algo de idiossincrático à própria instituição, sustenta todo um conjunto de sinergias que desenvolvem a dinâmica do funcionamento da escola, as suas ideias, hábitos e representações, que os professores, na sua interação institucional carregam, compartilham e comungam, alicerçando assim um modo específico e comum de pensar, de perceber e de desenvolver. Neste sentido, a escola não pode continuar a ser apenas um veículo transmissor da cultura “externa”, deve sim, ser uma estrutura com cultura própria, sinergias e simbologias específicas e, naturalmente, uma organização com identidade, dotada de autonomia e capaz de direcionar a sua ação para o aluno na sua dimensão total (Leite, 2003). Isto significa que a escola é (deve ser) construtora de uma praxis curricular diferenciada, onde o currículo se configura como um projeto-em-construção (Pacheco e Morgado, 2003).

A escola enquanto organização é detentora de um conhecimento e de uma matriz que a distingue das outras e que se caracterizam por um ambiente percebido pelos respetivos atores e que se reflete na estrutura (Bertrand & Guilemet, 1988, p. 145). Cada escola é um território educativo específico, com

sinergias, simbologias e narrativas próprias, construído a partir do seu clima, praxis e interações entre organizações e agentes educativos.

2.3. Aprendizagens significativas

Parece indiscutível a importância de um bom ambiente escolar para o desenvolvimento criativo e inovador das organizações. De facto, a literatura coeva (Brookover et al., 1978; Marshall, 1981; Thomas & Berk, 1981; Fraser, 1984; Fleith, 2000; Gomes, 2006) enfatiza a atmosfera escolar positiva e flexível como fator necessário para o despontar da melhoria das aprendizagens e para a participação ativa dos seus membros. Dimensão que inclui o esforço do aluno (Alencar e Fleith, 2003; Hasirci e Demirkan, 2003).

A inovação e a melhoria nas aprendizagens assumem particular ênfase nas instituições onde graça um bom ambiente académico, em especial, no contexto da sala de aula. Os estudos na área da investigação educacional revelam esta mesma importância (Doyle, 1968; Brunetti, Cohen, Meyer & Mo10lnar, 1972; Damrom & Rich, 1988; Johnson & Johnson, 1999; Fleirh, 2000), justificando, assim, a percepção positiva dos professores quanto aos efeitos de uma clima flexível e estruturado em prol das aprendizagens dos alunos. MacBeath (2001), destaca, aliás, a importância do clima de escola no/para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de desenvolvimento integral. Porquanto, explica Matias Alves (2003), o bom ambiente escolar promove sentimentos de pertença e, nessa acepção, significa estar em comunidade onde se fomentam e geram saberes e afetos. O *leit-motiv* necessário para a inovação e para o (re)pensar espaços, práticas e, gradualmente, modificar a natureza e os índices de sucesso, mormente, do sucesso educativo.

Colocar a escola ao serviço das aprendizagens de todos os alunos implica, antes de mais, a consciência de que cada aluno é uma realidade específica, com expectativas, motivações, significâncias e estilo cognitivos e de aprendizagens muito próprios. Ora, o modelo de escola transmissora de

conhecimentos tipo pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1986), característica do paradigma da modernidade, inibe e descontextualiza a aprendizagem significativa. O desenvolvimento curricular tem de ser uma construção dialética, flexível, realizada no contexto da sala de aula e adequado ao projeto curricular de turma e ao perfil dos seus alunos. E, isso, implica mudanças quer na organização da escola, quer na organização dos alunos, composição das turmas, estruturação dos tempos escolares e, obviamente, no desenho curricular e conteúdos a desenvolver, que o projeto Fénix tem vindo a provocar (Alves, 2009). Dimensões que requerem um processo de monitorização sistémico e uma supervisão pedagógica sustentada e refletida em ordem a um plano gradual de melhoria.

CAPÍTULO 3.

3. Supervisão pedagógica a base para a melhoria da escola

Assim, a supervisão reconceptualizada, tem no seu horizonte o fator de qualidade, não só no micro contexto da sala de aula, mas em toda a escola. Ou seja, a supervisão pedagógica alarga-se agora

não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, [...] na responsabilidade pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola" (Alarcão, 2000, p. 18).

Evolui-se assim para um modelo de supervisão pedagógica cujo pensamento incide mais "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). Fundamentos que requerem uma atitude mais reflexiva, mais colaborativa e, desta forma, uma escola "que continuamente se pensa a 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).

Pensar a escola da nossa contemporaneidade é estruturar e delinear um modelo de ação capaz de se repensar e melhor responder aos desafios da escola para todos. Um desafio imenso que queremos melhor compreender e, nesse sentido, identificar de que forma a supervisão pedagógica contribui para o sucesso educativo dos alunos e das escolas "Fénix".

3.1. A reconceptualização do constructo

O conceito de supervisão atual resulta de um apurado trabalho de investigação e que reforça a necessidade de uma compreensão. Frequentemente, a supervisão é observada como

um processo hierárquico, impessoal de inspeção, cujas finalidades são o controlo do sistema educativo, dos seus agentes educativos, transformando-os e modelando-os para que reproduzam o próprio, da forma mais fiel possível (Queiroga, 2007, p. 12, cit. Withall & Wodd, 1984).

Ora, este entendimento é hoje problematizado de modo diferente (Duffy, 1998; Leite, 2009; McIntyre & Bird, 1998). Pensar hoje a supervisão pedagógica é pensar na eficácia do ensino e, sobretudo, perceber, compreender a dimensão humana, pessoal e interativa do professor e da sua ação pedagógica (Queiroga, 2007). O que está em causa é aferir da pertinência e dos impactos do processo e das relações interpessoais e organizacionais.

A perspetiva Taylorista, onde se enfatizava a burocratização e a maximização dos resultados e dos produtos não são hoje a causa da supervisão pedagógica. No tempo presente, os horizontes da supervisão são mais amplos e há uma outra relação entre a supervisão e a pedagogia (Vieira, 2009). A supervisão "permite a regulação da qualidade da pedagogia" (Vieira, 2009, p. 200) e, nesse sentido, acentua o objeto preferencial da supervisão, i.e., a função educativa.

E, se no passado recente, a função da supervisão pedagógica estava agarrada ao domínio da formação inicial de professores e/ou da formação contínua de professores, no presente, está intimamente associada ao desenvolvimento profissional da classe docente (Alarcão, 2007, p. 120) e a "um contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para 'si própria', a escola," (idem). Progressivamente, a supervisão alarga os seus domínios de ação, entra no domínio mais "privado" da vida da escola – a sala de aula – e estende-se à escola toda. Uma escola desigual, mas uma escola que "aprende e se desenvolve" (Alarcão, 2002, p. 218). E, portanto, um paradigma novo para uma escola diferente e, sobretudo, um processo mais exigente e mais contextualizado (Alarcão, 2007, p. 120) que pretendem uma

dinamização e acompanhamento do 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 e Tavares, 2003a, p. 154).

A supervisão é, agora, um processo que perpassa todas as dimensões escolares (e.g. práticas pedagógicas, formação socioprofissional dos professores, escola enquanto organização e agente de transformação educativa). Efetivamente,

quando olhamos para o percurso da supervisão notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional [...] no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua, em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica (Alarcão, 2007, p. 120).

Um alargamento que integra novas dimensões (Sullivan & Glantz, 2000), uma nova visão e, sobretudo, uma liderança ressonante (Boyatzis e McKee (2007). Ou seja, uma liderança capaz de promover e consolidar projetos de inovação educativa e atitudes assertivas que ajudam a consolidar a democraticidade da supervisão. E, assim,

uma supervisão baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos" (Alarcão, 2007, p. 120).

Ao basear-se numa reflexão conjunta, participada e partilhada, a supervisão acaba por ter reflexos no clima cultural da escola, na melhoria da qualidade educativa, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, logicamente, no sucesso escolar dos nossos alunos. Um fator de transformação e de democraticidade, porque fator de melhoria e de maior sucesso educativo e, nesta perspetiva, uma função gratificante em prol de uma escola global. Um modelo aberto, flexível e exigente que assumimos enquanto profissional e

supervisora do Projeto Fénix. Nesta ótica, privilegiamos a compreensão e o desenvolvimento profissional enquanto partilha de saberes e enquanto “trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletiva (Brito, 2006, p.45).

3.2. Os modelos de Supervisão

A partilha de saberes e comunhão de experiências, fundamentadoras de um desenvolvimento pessoal e profissional assentam numa matriz de monitorização sistemática e numa supervisão de natureza crítica e reflexiva. Neste quadro, o supervisor valoriza e privilegia os contextos de aprendizagem e atua em prol da melhoria da escola (Gramston, Lipton & Kaiser, citados por Formosinho, 2002, p. 24).

O processo de supervisão, advém da aplicação de determinados princípios e referenciais teóricos. Consideramos, contudo, o modelo como uma estrutura que ajuda a operacionalizar a teoria, mesmo que esta não esteja explicitamente presente. O modelo dá visibilidade, transparência a uma determinada vertente teórica, enquadrando, práticas e teorias. Nas palavras de Sergiovanni & Starrat (1991),

os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas (p. 26).

Nessa perspetiva e de acordo com Fonseca (2006, p. 22), a prática da supervisão adquire estruturas, “sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo” (Idem). E, nesse sentido, ajudam-nos a ler a realidade prática, a realçar premissas e facilitam a construção de caminhos próprios (Fonseca, 2006, p. 28).

Mais, assumir um modelo, pressupõe considerar objetivos, explicitar a teoria e os conceitos que o fundamentam (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24). Ivone Gaspar (2011) refere a existência de mais de três dezenas de “modos” de supervisão. Todavia, explica a mesma autora, as semelhanças entre os modelos não justificam tantas abordagens (Gaspar, 2011, p.2).

É tendo presente esta multiplicidade de “modelos” que decidimos pelos modelos identificados por Gramston, Lipton e Kaiser (citados por Formosinho, 2002, p. 24). Modelos que reúnem características (1) técnicos-didáticos; (2) artísticos-humanistas; e (3) desenvolvimental-reflexivo.

É, a partir destas categorias, que Alarcão e Tavares (2003a, p. 20), sugerem nove novos quadros: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico. Focagens diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional (Neves, 2007, p. 91). Todavia, alertam Alarcão e Tavares (Idem), o que importa pensar não é tanto o tipo de modelo, mas a forma como é utilizado, até porque eles podem coexistir. A forma de atuação é que permite que se expanda, abra horizontes (janela) ou restrinja competências ou potencialidades (muro) do(s) modelo(s). Um pressuposto complexo! Pois, face à inter-relação e permeabilidade dos modelos, o que permite então distingui-los, colocá-los em classificações diferentes?

O que acaba por diferenciar qualquer modelo é, por isso e nas palavras de Alarcão e Tavares (2003a), o “cenário de ação”. Ou seja, as conceções relativamente à interação teoria e a prática; relativas à formação e investigação; relativas à noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; os entendimentos sobre os papéis do supervisor ou professor; as noções de educação e de formação de professores ou supervisores; e o que se relaciona com a assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação (Alarcão & Tavares, 2003a, p. 22). E, assim sendo, a supervisão obriga a um sentido específico e a uma intenção coerente com os seus pressupostos. Os perigos da supervisão

estão latentes⁵ (Tracy, 2002, p. 29). Importa, por isso, definir o modelo e explicitar os fundamentos teóricos que o sustentam, ao mesmo tempo que se definem os objetivos que o orientaram.

3.2.1. Ao modelo do 'Projeto Fénix'

Ao abordarmos, por isso, o modelo de supervisão que tem sustentado a monitorização do desenvolvimento e práxis no Fénix, estamos desde logo a procurar explicitar os seus fundamentos teóricos, a balizar as traves mestras em que ancoram os respetivos fundamentos.

Um dos princípios em que se baseia o modelo é o pressuposto de que a aprendizagem é fruto da interação do indivíduo com o meio social, onde se constrói e desenvolve o 'currículo oculto', base de significância das aprendizagens e efetiva assunção das aprendizagens significativas. É uma aprendizagem que ancora as aprendizagens escolares, num ritmo e estilo específicos de cada um, que importa conhecer, respeitar e, sobretudo, potencializar. Nesse sentido, o modelo de supervisão aplicado no Projeto Fénix, assenta num modelo de monitorização eclético e cujas linhas de ação se inscrevem em três grandes eixos de ação⁶.

Um cenário exigente, que na escola assume especial relevo, ao nível da sala de aula, e em particular, no âmbito do “ninho”. É no “ninho” que se desenvolvem os conhecimentos em inter-relações entre o sujeito e o meio e entre este e o sujeito, numa perspetiva bioecológica, onde não só o indivíduo influencia o sujeito, mas também este interage e influencia o próprio meio. Assume aqui destaque a pedagogia diferenciada e a pedagogia cooperativa enquanto alicerces

⁵ Nomeadamente ao nível de: 1) criar um esforço competitivo entre os adeptos de vários modelos, no sentido da submissão da comunidade educacional; 2) conduzir a investigação e prática através de um modelo apenas; 3) permitir aos modelos (mesmo aos modelos múltiplos) limitar e definir as nossas perceções.

⁶ A saber: i) matriz holística e socioconstrutivista de Vygotsky, 2003; ii) matriz interacional do modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris, 1998; e iii) matriz da análise reflexiva da práxis de Schön, 1987.

de interação, das aprendizagens significativas, que o professor tem de gerir e o supervisor articular, numa práxis de reflexão conjunta, de partilha e colaboração solidárias.

A monitorização exerce-se sobre o processo, sobre as práticas e sobre a avaliação. Trata-se de uma supervisão que privilegia a reflexão conjunta e a partilha, numa atitude de motivação permanente por parte do supervisor, que, para além de coordenar e articular tem que ser capaz de escutar, de dialogar, de partilhar e receber experiências. A supervisão, visa aqui a contínua construção do conhecimento pela e na análise reflexiva. É o desenvolver de uma cultura reflexiva de escola, onde o professor/supervisor 'prático reflexivo' (Schön, 1987) se apresenta como um "aprendiz na dialética ação reflexão (Zeichner, 1987) capaz de por em prática os objetivos do Projeto e, nesse propósito, criar uma prática reflexiva na e sobre a ação desenvolvida e desenvolver na escola a cultura reflexiva e de articulação e interação entre os vários elementos participantes no projeto.

O modelo desenhado é o que convoca e invoca a natureza transformadora e a orientação emancipatória (Flávia Vieira, 2009, p. 202), onde a reflexão e partilha se apresentam como base do processo para o sucesso, onde a flexibilidade e a inovação são ao mesmo tempo fator e produto de uma atitude reflexiva.

3.3. O papel do supervisor

É função do supervisor garantir o bom ambiente escolar. Nesse sentido, deve "encorajar os professores a trabalhar em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora" (Alarcão, 2007, p. 120). A qualidade do ensino e da aprendizagem são o mote a seguir. O importante é gerar uma dinâmica interativa de reflexão e de trabalho cooperativo. Uma lógica exigente e uma ação complexa, porquanto mexe com as relações interpessoais e as sensibilidades da própria comunidade educativa. Apesar disso, a supervisão

fomenta (deve fomentar), a problematização das práticas pedagógicas e a flexibilidade curricular (Guerra, 2000).

É facto que a supervisão assume agora outras exigências que vão muito para além do ato de fiscalizar o funcionamento da escola. Ela intenta postular uma atitude colaborante, motivadora e geradora de melhores condições e, assim, criar verdadeiras oportunidades de reflexão, onde "os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário" (Alarcão, 2007, p. 120). No tempo presente, mais do que implementar novos projetos e/ou novas medidas de regulação, importa criar ambientes onde a partilha de saberes e/ou as dúvidas sejam o motor para bem-fazer. Ao supervisor compete essencialmente apoiar, motivar e desenvolver uma atitude dialógica, onde as narrativas se partilham, comunguem e se enriqueçam mutuamente. Um desafio constante, mas que nos garante a exequibilidade e a sustentabilidade do processo e da boa aprendizagem. A base é o diálogo e o apoio mútuo (Chaves e Amaral, 2000, p. 82). Falar da supervisão é, falar de reflexão, de desenvolvimento profissional, de uma pedagogia diferenciada e diferenciadora e, sobretudo, da qualidade da educação. "A tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação" (Ribeiro, 2000, p. 90).

Alicerces necessários para o exercício da supervisão eficaz que congrega saberes, dúvidas, compromissos e a responsabilidade de melhor equacionar o quotidiano escolar e o sucesso dos alunos. Todavia, a consecução destas ações-enquanto-investigação apenas será conseguida se alicerçada numa supervisão crítica e ecológica ao nível "das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissional, da gestão de projetos educativos, enfim, de tudo o que se possa desenvolver no âmbito das funções sociais que estão cometidas à escola" (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p. 83). É, efetivamente, nestas transições ecológicas que se desenvolve o processo de supervisão, que as funções do supervisor se equacionam, desenvolvem e consolidam, numa dinâmica de narrativa dialógica.

É este todo em mudança dinâmica que traduz, no fundo, a globalidade do processo de aprendizagem organizacional e que função do supervisor enquadra e motiva através da "consolidação da atitude de reflexão teórica, conceptualização prática, ação, avaliação e reflexão sobre a ação" (Garmston & Wellman, 1994).

De facto, a teoria de supervisão, que defendemos e praticamos no desenvolvimento do 'Projeto Fénix', assente numa práxis democrática, da construção do *eu solidário*. Baseada no diálogo e na partilha de conhecimentos, estratégias e análise reflexiva sobre toda a prática desenvolvida, mais não é do que a reflexão de uma das principais funções do supervisor nestes contextos de desenvolvimento de projetos: propiciar e consolidar a investigação e a inovação em contextos locais, numa partilha socioprofissional de trabalho. É, nas palavras de Gramston, Lipton & Kaiser (2002), o reflexo de uma das vertentes mais visíveis da função do supervisor enquanto fator do desenvolvimento pessoal e social dos seus pares e dos elementos da comunidade educativa, enquanto mediador do desenvolvimento organizacional e profissional.

A comunidade é uma rede complexa de interações, ou como preferem Gamstron, Lipton e Kaiser (2002, p. 112), de relações interdependentes, que se baseiam e consolidam, como vimos, numa cultura de escola, numa cultura organizacional comum e "na autoridade autónoma dessa mesma cultura" (Zohar e Marshal, 1994, p. 99).

O papel de uma supervisão baseada em tais padrões é fundamental para o desenvolvimento da comunidade educativa que promove nos professores, novas perspetivas acerca do seu trabalho, acerca da sua ligação à instituição, acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Rosenholtz, 1991, p. 3). A escola "renascida", onde se constroem significados, simbologias, a partir de vivências, convoca todos os membros da comunidade escolar, na firme intenção de aumentar a capacidade e a eficácia do sistema. Circunstância que acentua a importância das funções do gestor intermédio, enquanto supervisor (Vieira, 2009, p. 203) e enquanto elemento chave para a transformação dos modos de agir na escola.

A reflexão conjunta na e sobre a ação desenvolvidas, numa clima dialógico, são a condição fundamental para o desenvolvimento criativo e inovador de projetos, para a alteração de práticas isoladas e isoladoras, para a criação do “eu solidário”. Uma missão desafiadora, dados os constructos e a própria “cultura socioprofissional docente” (Benassuly, 2002, p. 185). Ponderar as dificuldades recorda que para ser professor reflexivo é preciso ter em conta as implicações socioculturais e políticas do trabalho do professor, todo ele envolto em fatores de ordem cultural e organizacional, em simbologias de experiências e práticas pessoais.

Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam a sua prática quotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço dos seus mundos vividos e no espaço social (Benassuly, 2002, p.190).

Na prática de supervisão que, procuramos implementar uma atitude dialógica de reflexão sobre a ação, convictas de que o saber docente se constrói e alicerça na prática refletida, se produz na inseparabilidade entre a teoria e a práxis. De resto, uma prática que segue de perto os modelos referidos por Alarcão (2003), enquanto experiência docente de um espaço de produção de conhecimentos que precisam de ser criticamente consolidados por uma reflexão sobre a sua prática profissional, o que acaba, inexoravelmente por se refletir na qualidade e criatividade de desenvolvimento de projetos, pela qualidade organizacional e de cultura de escola.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos (as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de flexibilidade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo

como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (Alarcão, 2003, p. 44).

E, nessa lógica, o professor não se constrói nem consolida do dia para a noite. Há todo um conjunto de constrangimentos e práticas que por vezes dificultam este indispensável enraizamento. É com diálogo, cooperação e partilha de experiências que se pode progressivamente redimensionar a consciência profissional, a consciência do *saber-fazer*, para uma nova maneira de *saber-ser* na profissão docente.

Assim, a função do supervisor, que queremos assinalar é, fundamentalmente a de um promotor de desafios, ou, como diria Smith (1996), de um amigo crítico. Isto é de alguém que acompanha a prática, o desenvolvimento de um projeto e, portanto, um supervisor que é um permanente motivador da aprendizagem e da formação contínua. Nesta medida, a supervisão acaba por fazer com que "todos sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal" (Delors, 1996, p. 15).

Tendo como base insofismável o diálogo e a empatia, a supervisão que defendemos e procuramos pôr em prática assume-se, em última análise, como prescrevem Boyatzis e McKee (2007), uma efetiva âncora da qualidade e eficácia do 'Projeto Fénix', onde a monitorização dos acontecimentos, processos e estratégias é crítica solidária e sistematicamente realizada, na convicção de que o bem-estar é condição primordial para uma verdadeira eficácia no trabalho, para uma liderança ressonante, para uma inovação e criatividade organizacional.

Uma escola que aprende, só aprende na e pela reflexão, na e pela crítica sistemática. Esta reflexão e crítica, enquanto vertentes institucionais, enquanto bases ancoradoras de uma cultura organizacional e profissional, serão os efetivos promotores da consciência dos princípios de adequação curricular, do princípio da diversidade, do princípio da homogeneidade relativa, do princípio da formação na ação, do princípio da flexibilidade do princípio do envolvimento (Alves, 2009, p. 14-15) e do princípio do desenvolvimento pessoal profissional e organizacional,

efetivos fundamentos teóricos, pedagógicos e educativos do 'Projeto Fénix', do projeto para o sucesso escolar.

II PARTE.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Metodologias e Estudo Empírico: desenho do estudo

1. Tema da Investigação

O elevado índice de insucesso e abandono escolares que se verificavam nas escolas do Agrupamento em questão, antes da génese do referido projeto, serviram de alerta para a necessidade de alterar as práticas pedagógicas, para mudar as estruturas de desenvolvimento curricular, para adaptar novas estratégias e pedagogias, no respeito pela diferença, pela individualidade, pelos ritmos de aprendizagem e conhecimento dos alunos. Tal diferenciação pressupunha, à partida, que seria possível fazer com que tais alunos melhorassem o seu desempenho escolar, encontrassem na escola um motivo e fonte de aprendizagem e não apenas uma obrigação que os 'aprisionava' durante parte significativa do dia e da sua juventude. Procurava-se essencialmente desenvolver-lhes as competências indispensáveis para que, face às constantes mudanças e solicitações do meio eles se tornassem capazes de *saber ser em cada aqui e agora* existenciais, numa atitude de cidadãos críticos, autónomos, interventivos e conscientes.

A experiência que fomos acumulando ao longo destes três anos de trabalho, a par das dificuldades sentidas e das expectativas criadas, enformaram o cadinho onde se foi consolidando a nossa motivação, onde se consolidou a nossa intenção.

2. O território de Intervenção

A sede do Agrupamento onde foi implementado o 'Projeto Fénix' é sede de uma Escola EB 2,3, apresenta uma população de cerca de 700 alunos. Outros

tantos alunos estão distribuídos pelas quatro escolas EB1 do agrupamento e pelos três Jardim-de-infância, das três freguesias que constituem o Agrupamento Vertical. É um agrupamento que reúne nas suas freguesias características de ruralidade e urbanidade, com um tecido social diversificado, característica desta mescla (quadro I).

Quadro I. Alunos do Agrupamento, 2010-2011

Ano de escolaridade	N.º de Alunos
Pré-Escolar	83
1.º Ano	88
2.º Ano	125
3.º Ano	110
4.º Ano	114
5.º Ano	126
6.º Ano	129
7.º Ano	116
8.º Ano	139
9.º Ano	144
PIEF	26
CEF	57
TOTAL	1257

O agrupamento Vertical de Escolas em análise caracteriza-se por um dinamismo sociocultural e educativo, de onde se destaca a relação com a comunidade, elemento fulcral neste projeto, que mais não é do que a operacionalização de uma das vertentes do Projeto de Educação do citado Agrupamento, que apresenta como princípio orientador a procura de '*uma escola inclusiva, para valores, a caminho do sucesso*'. Este dinamismo e especificidade são relevados no próprio Projeto Educativo do Agrupamento, quando se refere explicitamente que

o Agrupamento é caracterizado pela valorização das relações humanas, onde se destaca a solidariedade entre todos os agentes educativos. O empenho e a motivação de toda a comunidade educativa criam uma identidade escolar própria, aberta à inovação e ao meio envolvente. Justifica-se a oferta educativa variada e a diferenciação de estratégias

que pretendem respeitar as diferenças, gerando novas oportunidades e novas aprendizagens. (P.E.A., p. 27)

É a defesa de uma escola efetivamente inclusiva, respeitadora e potencializadora das diferenças, como condição de base da igualdade de oportunidades, da igualdade no sucesso do desenvolvimento das competências que preparam para a vida. É o que se pode, aliás, constatar nos objetivos do referido Projeto Educativo, quando se preconiza uma escola inclusiva, para os valores, a caminho do sucesso, com o conseqüente respeito pelas

diferenças e diversidade do meio escolar, características estas que se baseiam na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os princípios serão presididos pela máxima 'semear os valores', que assentam num fim aglutinador, que é crescer na diferença (P.E.A., p. 4).

Procura-se assim e em última análise, uma intervenção adequada na vida de cada um "traçando projetos plurais, que se articulam num único caminho: o crescimento do Indivíduo (P.E.A., p. 26). Foi, aliás esse espírito o que presidiu à escolha da denominação escolhida para o Agrupamento 'Campo Aberto', ancoragem encontrada no poeta Sebastião da Gama (cf. P.E.A., p. 8),

Tudo frutificou

O campo estava aberto

Deu aconchego e raiz

A todas as sementes

Sucesso escolar, educativo e pessoal que o Agrupamento assumiu como vertente essencial da sua ação, face ao abandono e insucesso escolares constatados, contexto que despoletou o surgimento do já referido 'Projeto Fénix' que, na esteira das '*Escolas Eficazes*' representa uma tentativa de resposta à problemática do insucesso e abandono escolares, numa maneira diferente de encarar a organização escolar, numa resposta às idiossincrasias socioculturais, à cultura e clima de escola.

3. Do Projeto à Problemática

Uma das dinâmicas caracterizadoras do 'Projeto Fénix' assenta na Supervisão Pedagógica, que é efetuada de modo sistémico e sistemático, numa perspetiva de formação na e sobre a ação. Hoje, mais do que nunca, o professor tem a consciência de que para ser eficiente e eficaz necessita de uma formação continuada, numa perspetiva de *'professor aprendiz'* (Leite e Orvalho, 1995), essência do conceito de *life long learning* (Formosinho, 2002, p.10). Neste sentido e ainda de acordo com Júlia Formosinho (2002, p.11) o professor é "*considerado um ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho [...] que precisa de formação e suporte contextualizados...*". Tal formação e suporte terão de ser devidamente suportados por uma supervisão sistemática, repensada, reconceptualizada.

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualizações, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (Formosinho, 2002, p.12).

O Projeto Fénix, na medida em que implica inovação organizacional e pedagógica, exige aos participantes uma aprendizagem específica, uma formação contextualizada, só possível através do rigor de uma supervisão, onde o supervisor assume o papel de orientador, de verdadeiro 'nó górdio' da indispensável reflexão na e sobre a ação. Esta reflexão será condição indispensável da reconceptualização de objetivos e estratégias conducentes a uma boa relação pedagógica, a uma aprendizagem de qualidade, a uma *escola eficaz*.

A importância do processo de supervisão, enquanto fator de uma formação adequada e contextualizada, capaz de tornar a aprendizagem no contexto da sala de aula mais eficaz é salientada nos clusters apontados por

MacBeath e sua equipa (2001, citados por Alves, 2009, p.3), que a incluem no oitavo indicador, o do apoio ao ensino.

Uma supervisão crítica, cooperada, será, por isso, a base de uma reflexão sobre a ação desenvolvida, apresentando-se, como plausível fator de securização por parte dos participantes no projeto, como efetivo sustentáculo de um desempenho eficiente e eficaz, de um *ensino resolutivo* (Alves, 2009, p.9), como condição de sucesso.

Fruto de uma reflexão conjunta e socio construtivista, a supervisão reconceptualizada facilita a abertura à inovação, à situação, aos outros e a nós mesmos, condição basilar para a construção de uma escola contextualizada, com identidade própria e à procura de respostas eficazes para a problemática que envolve o seu território educativo.

Por tudo o que acaba de referir-se, fácil se torna concluir da importância do processo de supervisão no projeto Fénix. Base de uma permanente reflexão sobre a ação desenvolvida, este processo torna-se a chave da própria eficácia do projeto, já que nele e através de uma construção coletiva, assentam as efetivas bases da mudança.

Neste sentido, o problema que se coloca no nosso estudo é o de analisar até que ponto o processo de supervisão desenvolvido no Projeto Fénix tem contribuído para a eficiência e eficácia daquelo outro, tem sido fator de qualidade educativa, tem sustentado as bases da inovação pedagógica, organizacional e relacional nas Escolas em que se insere.

4. Inventário da Investigação Produzida

O Projeto Fénix, no contexto do qual se desenrola o nosso estudo, é relativamente recente já que, como foi referido, tem apenas três anos de existência. Como tal, natural se torna que os estudos de investigação no seu campo sejam ainda restritos, realçando-se, no entanto, o desenvolvimento de dois

estudos, no âmbito de graduações académicas de Mestrado na Universidade Católica. O primeiro desses estudos, levado a cabo por Luísa Moreira (2009), sob a orientação de Joaquim Azevedo, aborda sobretudo a operacionalização e impacto da inovação pedagógica emanada do e pelo projeto. Realça-se o sucesso, quer a nível académico, quer individual, quer social e organizacional, a dimensão interprofissional do projeto, a formação centrada na ação e a mais-valia do apoio externo (Alves, 2009).

O segundo estudo, se autoria de Marco Martins (2009), debruça-se fundamentalmente sobre o impacto do projeto no sucesso escolar dos alunos.

A demanda pelo sucesso dos alunos é um suposto objetivo de todas as escolas. A existência de projetos que possam contribuir para o sucesso educativo dos alunos é uma aparente evidência recorrente em todas as Escolas/Agrupamentos do país. O mesmo se verifica no Agrupamento estudado, onde existe uma comunidade extremamente empenhada e disponível à inovação e à mudança. [...] nos projetos desenvolvidos pelo Agrupamento existe uma procura de qualidade, pela eficácia do sucesso dos alunos. (Martins, 2009, p. 27-28).

Dado o pouco tempo de vida do Projeto as conclusões dos estudos têm de ser encaradas com cuidado, concedendo-lhes uma dimensão relativa. Todavia, e pese embora tal circunstância, é notória a conclusão dos dois estudos nos benefícios desta iniciativa educativa e pedagógica, na afirmação da convicção clara de que *"a escola existe para servir melhor os alunos. Todos os alunos"* (Alves, 2009, p.25).

Assente numa questão polémica, que é a da organização das turmas de acordo com a homogeneidade ou heterogeneidade, o Projeto Fénix veio evidenciar as potencialidades do recurso inovador a um misto destas duas soluções, enquanto meio de ultrapassar as limitações de um e outro critério. Apesar de, como refere Matias Alves (2009), a literatura privilegiar a superioridade educativa da heterogeneidade, o projeto em questão veio mostrar que é possível uma organização capaz de respeitar com maior propriedade os interesses e os níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, os seus estilos

cognitivos e de aprendizagem, promovendo assim a maximização do sucesso do aprendiz.

Os dois estudos, anteriormente referidos, levados a cabo no domínio do Projeto Fénix, trataram os indicadores com provável maior visibilidade, nomeadamente o sucesso escolar e o sucesso organizacional. Foram domínios que ficaram para já analisados, o que, à partida não recomendava nova análise tão próxima no tempo, sob o risco de nos repetirmos num paralelismo investigativo. Tal facto fez com que procurássemos outro indicador relevante, razão pela qual optámos pelo indicador da supervisão.

No que respeita propriamente à supervisão reconceptualizada, enquanto fonte de formação pessoal e profissional e enquanto vetor de *ethos*, diversos têm sido os estudos efetuados, destacando-se, desde logo os de Schön já na década de oitenta do século passado e os de Gerald Firth e Edward Pajak, na década de 90. Entre nós, para além dos trabalhos de Alarcão e Tavares (1987), vários têm sido os trabalhos desenvolvidos neste domínio, destacando-se, entre outros, os de Idália Sá-Chaves (2000), Júlia Formosinho (2001) e Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008). O papel da supervisão nos processos de construção e identidade profissional e a influência dos contextos nesses mesmos processos têm dominado a tónica dos estudos anteriormente referidos, o que acaba por sustentar teoricamente a nossa perspetiva de análise.

A problemática da supervisão é uma problemática já antiga no domínio das Ciências da Educação, nomeadamente no que respeita à formação inicial de professores. Todavia, a sua conceção reconceptualizada e numa perspetiva socio-construtivista e ecológica, como pretendemos, é mais recente, assentando na década de 90 com os estudos de Schön (1987), Bronfenbrenner (1990), e Hargreaves (1994), entre outros. Mais do que uma supervisão inspetora, pretende-se, naquela perspetiva, uma supervisão socio-construtiva, sustentadora de um perfil reflexivo, assente na reflexão sobre a prática, contextualizada num meio específico e sustentada por uma ótica de análise clínica. É a supervisão que temos procurado praticar, que defendemos como vertente de um ensino de qualidade, como fator de um professor profissionalmente reflexivo.

5. Relevância e pertinência do estudo a realizar

As conclusões dos estudos de investigação realizados até agora em torno do Projeto Fénix vieram revelar, entre outras conclusões, a importância deste projeto na confiança da ação desenvolvida, na inovação organizacional e pedagógica, no sentido de fazer com que a escola apresente respostas adequadas a todos e cada um dos alunos (Alves, 2009). Tais atitudes contribuíram para uma maior motivação dos alunos com dificuldades, para uma notória minimização do abandono escolar e do insucesso académico.

Este projeto, no entanto, não se resume exclusivamente na inovação organizacional das turmas Fénix, os 'Ninho', antes implica toda uma estrutura de cooperação e inovação pedagógica, só possíveis com uma efetiva e sistemática supervisão. Supervisão que começa logo pela entidade responsável pela monitorização do Projeto, a Universidade Católica do Porto, que vai acompanhando a evolução do mesmo, com a indispensável e fundamentadora formação aos intervenientes; supervisão que se estende ao próprio Agrupamento, onde os coordenadores acompanham o desenvolvimento quotidiano do Projeto, e, numa atitude socio construtiva, procuram que os intervenientes mais diretos, os professores, tenham todo o apoio, quer no que respeita ao material, quer à superação de dificuldades pontuais e/ou contextuais. Acompanhamento crítico que, por outro lado, reflete em conjunto sobre as metas a alcançar, monitoriza as dificuldades encontradas, discute as estratégias utilizadas, pondera os resultados conseguidos, no sentido de melhorar sempre e cada vez mais; supervisão que não pode esquecer os próprios alunos, que acompanha no seu desenvolvimento e aprendizagem, ciente de que só uma aprendizagem efetivamente significativa e cada vez mais autorregulada, pode conduzir ao sucesso académico pretendido; supervisão que se estende, finalmente, às próprias famílias, elemento crucial de todo o processo e onde imperioso se torna um desconstruir de constructos, para alicerçar uma nova perspetiva de aprendizagem, baseadas essencialmente no *saber fazer* para poder *saber ser*.

Deste modo, o processo de supervisão apresenta-se, na ótica do presente estudo, como a charneira de todo o projeto, assumindo, por isso e em nosso entender, indiscutível relevância na sua eficiência e eficácia. A análise do processo de supervisão na estruturação e desenvolvimento do Projeto poderá ser fonte de mais-valia, na medida em que realçará a importância do conhecimento enquanto fruto do exercício de reflexão partilhada, plurimetodológica e intercontextual (Sá-Chaves, 2000).

Conjugando, numa atitude crítica e reflexiva, as vertentes de orientação e aconselhamento, intrínsecas ao próprio conceito de supervisão, conclui-se pela importância do processo supervisivo, enquanto fator da reconstrução contínua do conhecimento pessoal "em função da capacidade para processar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que, as múltiplas relações de socialidade lhe aduzem" (Sá-Chaves, 2000, p.128), como é o caso do processo implícito no Projeto.

Neste contexto, a análise do processo de supervisão poderá, em nosso entender, contribuir para tornar mais visível o rosto de toda a riqueza e estrutura de inovação que ele contempla, as virtualidades e plausíveis lacunas que apresenta.

6. Questões e Objetivos de Investigação

Fundamentado o quadro teórico, importa explicitar a questão que nos move, já anteriormente afluída, e especificar os objetivos que vão orientar o estudo. A questão reside fundamentalmente em analisar o processo de supervisão que monitoriza o projeto Fénix. Pretendemos aferir de que forma a supervisão reconceptualizada se apresenta como fundamento do sucesso educativo, pela via da inovação pedagógica e da melhor relação pedagógica interpares e de desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, as intenções do nosso estudo são:

I. Caracterizar o modelo de supervisão desenvolvido no Projeto Fénix.

- II. Identificar a natureza das práticas de supervisão pedagógica no Projeto Fénix;
- III. Verificar se a supervisão pedagógica promove a relação pedagógica interpares;
- IV. Analisar se a reflexão na e sobre a ação contribui para um melhor desempenho profissional.

Face ao problema definido e aos objetivos traçados, ocorrem plausíveis hipóteses a confirmar por via do trabalho empírico e que equacionámos como:

H1 - Na medida em que é sustentada por uma reflexão na e sobre a ação e pela partilha interativa entre os diversos agentes, a supervisão desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix propicia o desenvolvimento do paradigma do professor reflexivo;

H2 - Ao servir de monitorizador para todo o processo educativo e de ensinagem desenvolvido no Projeto Fénix, o modelo de supervisão pedagógica desenvolvido fundamenta uma aprendizagem significativa, diferenciada, sistemicamente sustentada e inovadora;

H3 - Assente numa perspetiva organizacional inovadora, que procura conciliar a homogeneidade com a heterogeneidade das turmas, a aprendizagem desenvolvida no Projeto Fénix encontra na supervisão desenvolvida o sustentáculo da motivação dos agentes intervenientes e a base da qualidade educativa desenvolvida.

7. Procedimentos Metodológicos

Etimologicamente encarada, a metodologia, compreende o conjunto de caminhos seguidos no desenvolvimento e consecução de uma investigação⁷. O primeiro passo neste processo é, proceder ao desenho global do estudo, de onde se releva, de acordo com Borg e Gall (1996) a definição do problema, cuja

⁷ Derivado do Grego, o étimo em análise provém do lexema *odós* (caminho), do prefixo *metá* (através de) e do sufixo *Logia* (tratado).

delimitação condiciona todo o estudo, já que dele emanam os objetivos e as próprias hipóteses.

Uma vez definido o problema, equacionados os objetivos e propostas as hipóteses há que escolher os processos e técnicas que confirmem sistematicidade e rigor ao processo de investigação, começando-se pela fundamentação teórica que contextualiza o estudo nas diversas teorias englobantes à temática em análise. É um processo que abarca a consulta de obras e artigos de referência, a pesquisa das investigações desenvolvidas na área e a respetiva contextualização ao estudo. Foi o que fizemos, analisando alguns dos estudos mais relevantes no domínio da nossa investigação.

Alicerçado epistemologicamente o estudo, importa dar-lhe consistência empírica através do trabalho de campo, onde se define a amostra, se escolhe o instrumento de recolha de dados e se define a técnica de análise e tratamento dos mesmos. No nosso caso, optou-se por um conjunto de vinte entrevistas dirigidas a supervisores do Projeto Fénix, analisados através da técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004, p.27) se apresenta como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações", com duas funções indissociáveis: "uma função heurística e uma função de administração de provas" (Ibidem, p.25). Deste modo e ainda na opinião do mesmo autor, a técnica de análise de conteúdo pode globalmente encarar-se como

um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p.37).

A interpretação do conteúdo destas mensagens tem como objetivo fundamental o estabelecimento da correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a que o corpo das hipóteses acabe por ser confirmado através dos dados analisados e das técnicas de análise (Bardin, 2004), adiante pormenorizadas.

7.1. Definição da Amostra

Um dos primeiros procedimentos da pesquisa empírica consiste na escolha da amostra, na qual se procura o entendimento dos respetivos elementos sobre o objeto do estudo. Tendo em conta que qualquer amostra tem de se mostrar como representativa de um universo e que o será se “as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione, 1997, p.30), optámos, por escolher para amostra da nossa pesquisa, o conjunto de professores supervisores do Projeto Fénix nos Agrupamentos de Escolas onde este vem sendo implementado, num total de 43, como se pode constatar no Quadro II.

Quadro II. Escolas onde vem sendo implementado o 'Projeto Fénix

Escolas com Fénix (solicitadas para a entrevista)	Escolas com Fénix (participaram na entrevista)
AE Abade Correia da Serra - Serpa	
AE de Mora	
AE de Cercal	AE de Cercal
AE de Avis	
AE de Arronches	
AE de Vila Boim - Elvas	AE de Vila Boim - Elvas
AE de Mário Beirão -Beja	
AE de Campo Maior	
EB1 de Mourão	
AE de Alvalade do Sado	
AE de Arraiolos	
Escola Secundária de Ponte de Sôr	Escola Secundária de Ponte de Sôr
EB1 de Alcáçovas - Viana do Alentejo	EB 1 de Alcáçovas - Viana do Alentejo
AE Conde de Vilalva - nº 4 de Évora	
AE António Bento Franco- Ericeira	AE António Bento Franco- Ericeira
AE D. Nuno Álvares Pereira, Tomar	
AE Alexandre Herculano - Santarém	
AE Sta. Iria de Azóia	
AE José Afonso-Alhos Vedros-Moita	
AE Elias Garcia - Sobrado da Caparica	
AE de Azambuja	
Escola Secundária Pdr.António Vieira - Santiago do Cacém	
AE Álvaro Velho - Barreiro	
Escola Secundária de Camarate	Escola Secundária de Camarate
AE Vila Velha de Rodão	
AE Teixoso/Vasco da Gama - Covilhã	
AE Dr. João Rocha-Pai - Vagos	AE Dr. João Rocha-Pai - Vagos
AE Dr. João Rocha-Pai – Vagos 1º ciclo	AE Dr. João Rocha-Pai – Vagos 1º ciclo

AE Mões - Castro Daire	
AE do Mogadouro	
AE S. Roque e Nogueira-Ângelo Azevedo	AE S. Roque e Nogueira-Ângelo Azevedo
AE Caldas das Taipas - Guimarães	
AE Francisco Torrinha - Porto	AE Francisco Torrinha - Porto
AE Frei Manuel de Santa Inês/Baguim	
AE Infante D. Henrique- Porto (Gomes Teixeira)	AE Infante D. Henrique- Porto (Gomes Teixeira)
AE de Lousada	AE de Lousada
AE Padre Américo - Campo - Valongo	AE Padre Américo - Campo - Valongo
Escola Secundária de Monção	Escola Secundária de Monção
AE Resende/Esc. Sec. c/3 Dom Egas Moniz	
AE Profª. Diamantina Negrão, Albufeira	AE Profª. Diamantina Negrão, Albufeira
AE Pe. António Martins de Oliveira ⁸ , Lagoa	
AE SALIR	
AE Paula Nogueira	
AE D. Afonso III	AE D. Afonso III
AE de Beiriz	AE de Beiriz
AE de Beiriz – 1º ciclo	AE de Beiriz – 1º ciclo

Das escolas/professores(as) contactadas, apenas 18 (39,1%) responderam à entrevista, constituindo estas a amostra do nosso estudo (Quadro III).

Quadro III Conjunto de professores supervisores

Escola/Agrupamento	Idade	Género	Grupo de Recrutamento	Nº Prof. coordena
AE de Lousada	39	M	300	8
Escola Secundária de Ponte de Sôr	52	F	500	7
EB1 de Alcáçovas, Viana do Alentejo	43	F	500	8
AE Padre Américo, Campo Valongo	45	F	250	7
AE S. Roque Nogueira, Ângelo Azevedo	35	F	300	8
AE Profª Diamantina Negrão, Albufeira	36	F	500	7
AE Infante D. Henrique - Porto (Gomes Teixeira)	46	M	300	12
AE do Cercal	34	M	300	7
Escola Secundária de Monção	41	F	300	9
AE António Bento Franco - Ericeira	47	F	300	6
AE Dr. João Rocha -Pai - Vagos	45	F	300	6
Escola Secundária de Camarate	41	M	300	8
AE Vila Boim - Elvas	38	F	220	6
AE Francisco Torrinha - Porto	42	F	500	9
AE Dr. João Rocha -Pai - Vagos	41	F	110	7
AE D. Afonso III	48	F	110	6
AE de Beiriz	46	F	330	10
AE de Beiriz - 1.º Ciclo	53	M	110	10

Dos entrevistados, 5 (28%) são do género masculino, enquanto os restantes 13 (72%) pertencem ao género feminino, o que nesta variável nos dá

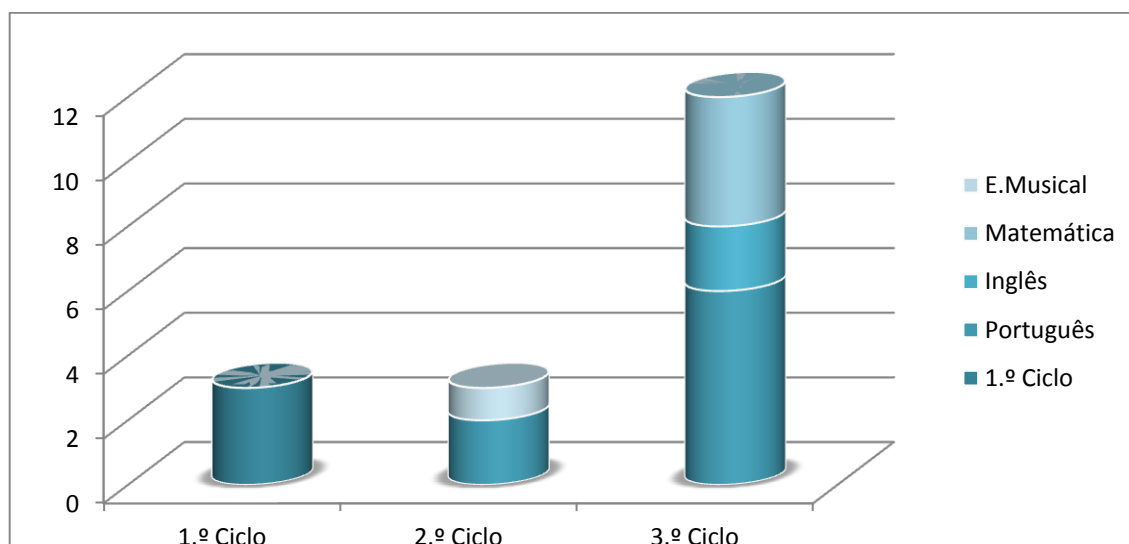
⁸ Ex Jacinto Correia, Espamol

uma categoria modal do feminino, colocando, por outro lado, a nossa amostra dentro dos parâmetros nacionais, onde prevalece o género feminino (INE, 2010).

Outra variável identificativa do perfil da amostra é a idade, cuja média se situa nos 42,8 anos, sendo a categoria modal de 41 anos. À partida é uma média de idades que pode fazer delinear uma amostra com experiência profissional, se atendermos a que a maior parte começa a lecionar por volta dos 25 anos, o que indicia condições para o exercício da supervisão.

A categoria modal do grupo de recrutamento a que pertencem os professores da amostra corresponde ao grupo 300, ou seja a professores do terceiro ciclo que lecionam Português. Aliás, no que se refere às distribuições por ciclos de ensino há 3 que são do primeiro ciclo, 3 do segundo e 12 do terceiro, sendo que este último nível de ensino representa dois terços da amostra. Correlacionando os ciclos com as respetivas áreas de ensino, verifica-se que a área disciplinar onde prevalecem os supervisores da amostra é a de português, como se pode verificar pelos dados do gráfico 1.

Gráfico 1- Prevalência de supervisores por ciclos e áreas disciplinares



7. 2. Recolha de Dados: a entrevista

Diversos são os instrumentos de que o investigador pode lançar mãos para recolher os dados que vai analisar. Para a recolha e obtenção de dados do nosso estudo recorreremos à entrevista, instrumento que, na opinião de Bogdan e Biklen (1994, p 134) "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo". Neste sentido, a entrevista é um processo de interação bidirecional, que permite perceber as representações, atitudes e opiniões que não podem inferir-se por meio das observações (Festinger et al., 2000, p.314).

Como se sabe, a entrevista pode assumir diversas modalidades, em função do modo como se estrutura, administra, de acordo com a finalidade, com o tipo de diretividade na condução da mesma, com o número de participantes, como, aliás, se pode concluir pela análise do Quadro IV.

Quadro IV. Tipos de entrevistas

<i>Número de Participantes</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Individual</i>• <i>Grupal</i>
<i>Grau de Estruturação</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Estruturada</i>• <i>Semi Estruturada</i>• <i>Não Estruturada</i>
<i>Grau de Diretividade</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Diretiva</i>• <i>Não Diretiva</i>
<i>Finalidade</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>De Diagnóstico</i>• <i>De Seleção</i>• <i>De Investigação</i>

Fonte: (Moreno, 1997, p. 193)

Por outro lado, o grau de estruturação da entrevista prende-se com um conjunto diversificado de critérios que podem ir desde os conteúdos à dinâmica da interação (Haynes, 1998) à estruturação e administração das perguntas (Moreno, 1997), podendo então obter-se uma entrevista estruturada ou semiestruturada, quando, no último caso, a entrevista é composta por um

conjunto de questões abertas e com uma sequência previamente fixada (Moreno, 1997, p.193).

Atendendo às potencialidades da entrevista semiestruturada, nomeadamente à sua flexibilidade, optámos por tal tipo para instrumento da recolha dos dados do estudo, tendo como parâmetros referenciadores das questões constitutivas do guião as variáveis imanentes das hipóteses do mesmo. A fim de testar a fiabilidade do guião procedemos à sua aplicação a um professor da nossa confiança e que não fez parte da amostra e cujas respostas nos permitiram validar o guião (Anexo A).

Aprovado o guião procedemos à respetiva distribuição. Para tal começámos por fazer o inventário das escolas onde funcionava o Projeto Fénix, enviando para os seus diretores, por correio e por correio eletrónico, o respetivo guião com o pedido de ser distribuído aos supervisores (Anexo B). Foi um processo moroso, dada a pouca adesão dos referidos professores e que acabou por limitar a nossa amostra a cerca de 40% do universo possível de supervisores do projeto.

Recebidas as entrevistas passámos à respetiva categorização, numerando-as de acordo com a ordem de entrada. Depois, procedeu-se à respetiva leitura e análise, seguindo, para tal, a diretrizes de Bardin (2004). Dado que as questões da entrevista, como se referiu anteriormente, tinham sido elaboradas em referência com as variáveis implícitas nas hipóteses, as categorias ou dimensões de análise que orientaram a análise das entrevistas foram também elas elaboradas em relação com as mesmas. Deste modo a análise foi, como veremos, essencialmente temática e transversal (Bardin, 2004, p.62), tendo como pontos referenciais da respetiva categorização dos dados as dimensões anteriormente referidas e que surgem equacionadas no Quadro V.

8. Análise de Dados

O índice de participação das pessoas/instituições no processo das entrevistas foi de 39,1%. Das 18 pessoas convidadas para o estudo, apenas 16 responderam as questões organizadas de forma a identificar os eixos/dimensões de análise (Quadro V):

Quadro V. Dimensões de análise

Dimensões de análise	
I. O projeto Fénix	q1. Expetativas em relação ao projeto Fénix q2. Influências pedagógicas e educativas
II. Supervisão	q3. O conceito e o impacto q4. Contributo socioprofissional q5. Perfil do Supervisor
III. Supervisão do Projeto Fénix	q6. Avaliação do Projeto Fénix q7. Formação q8. O modelo de supervisão

Da auscultação total das entrevistas, a primeira impressão é positiva quer no que concerne à concretização das expetativas, quer em relação à influência da supervisão para o processo de inovação pedagógica e educativa. Contudo, uma análise mais profunda permite identificar situações-problema que se centram, principalmente, no campo da gestão do tempo e da concretização das tarefas que a supervisão exige.

8.1. O projeto Fénix

Das duas dimensões consideradas no Eixo 1. (q1 - expetativas em relação ao projeto Fénix e q2 - influências pedagógicas e educativas) as respostas foram no sentido de que as expetativas geradas em relação ao projeto Fénix eram as que definiam os objetivos para o programa. Isto é, a “melhoria dos resultados, recuperando alunos com níveis negativos e potenciando a obtenção

de melhores resultados para os outros alunos, diferenciação pedagógica, diferentes dinâmicas de sala de aula” (Esc, 2011).

Com o início do projeto Fénix criou-se a expectativa de que seria possível melhorar as condições de aprendizagem dos alunos envolvidos e, como tal, aumentar o sucesso educativo dos mesmos (Esc, 2011).

O que significa dizer que as expetativas se estruturaram em ordem à maior participação e maior sucesso dos alunos. Promover o sucesso é a grande meta do projeto e, assim sendo,

as expetativas criadas ao longo destes anos foram, sem dúvida, positivas, uma vez que este projeto nos permitiu repensar um conjunto de estratégias, que nos levou a concretizar práticas individualizadas de ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e permitindo, desta forma, minimizar comportamentos menos corretos dos alunos que, por sentirem dificuldades no acesso ao conhecimento, se desligaram (entre aspas) da escola (Cv, 2011).

As minhas expetativas eram as de que esta era a oportunidade para melhorar os resultados dos alunos, o seu desempenho [...] e, também, mostrar à comunidade que de facto a escola está preocupada com todos os seus alunos. [...]. A nível pessoal, acreditei que com este projeto seria possível implementar o ensino diferenciado [...] (Eva, 2011)

É verdade que o Fénix, criou expetativas objetivas?

Pessoalmente, o projeto foi encarado com seriedade, responsabilidade, com muita motivação, vontade de participar em algo inovador e vontade de atingir o sucesso (Ael, 2011).

Mais,

criaram-se expectativas, a nível da escola e de sala de aula, quanto à recuperação, evolução e consolidação das aprendizagens dos alunos, quanto à recetividade e envolvimento dos professores, dos alunos e

encarregados de educação e até na forma como se iriam organizar as horas letivas das disciplinas envolvidas no projeto com a movimentação dos alunos entre turma e ninho (Ael, 2011).

As expectativas criadas incidiram sobre o progresso e sucesso escolar dos alunos, maior e melhor rentabilização do tempo, gestão do currículo e um maior acompanhamento por parte dos encarregados de educação (AaIII, 2011).

Efetivamente, é uma expectativa que tem muito a ver com a mudança efetiva de atitudes, de diferenciação e de inovação" (Avb, 2011). É, uma

outra conceção da organização escolar, que supere a via da uniformidade e que altere a sua estrutura interna (gestão participativa, normas, espaços, tempos, gestão da sala de aula, etc.) e valide a diferença, [...] numa redefinição dos métodos de ensino, pois o currículo, a avaliação, os métodos de ensino vão sendo elaborados em função de uma única tipologia de alunos [...] Quanto às expectativas, a nível interno, é de envolvimento e empenhamento máximo por parte dos professores na prossecução dos objetivos traçados para a sua implementação. [...] estamos perante um projeto que nos alerta para a diferença e induz-nos a um trabalho de reflexão, de trabalho de grupo, de mudança, de procura incessante por novas estratégias que permitam dar resposta a um universo tão diferenciado de alunos (Ab1, 2011).

Trata-se de um modelo de organização e de uma metodologia exigente, por isso curial para ativar a participação e a cooperação no sentido da melhoria gradual da escola e das aprendizagens. E, "de uma forma mais abrangente, reduzir os níveis de insucesso escolar" (Bf, 2011).

Daqui ressalta que as expectativas se inscrevem, preferencialmente, no quadro do sucesso escolar dos alunos. Todavia, há testemunhos que tinham outras expectativas como, por exemplo,

existência de tempo comum de trabalho colaborativo entre os professores [...] troca de experiências e estratégias [...] e articulação curricular (Ael, 2011).

Uma escola interessada em promover o sucesso e uma relação pedagógica saudável. Por isso, é importante, "mostrar à comunidade que de facto a escola está preocupada com todos os seus alunos" (Eva, 2011). Promover, assim, uma escola inclusiva, "que nos alerta para a diferença e induz-nos a um trabalho de reflexão, de trabalho de grupo, de mudança, de procura incessante por novas estratégias que permitam dar resposta a um universo tão diferenciado de alunos" (Ab1, 2011). Uma escola onde os pais são corresponsáveis pelo processo e sucesso educativo dos seus filhos (Esps, 2011).

Quando questionados sobre se as expetativas (de partida) se haviam concretizado (q6), das 18 pessoas inquiridas, a maioria (n=12), e portanto 75%, respondeu de forma afirmativa. O que se constata é que há "um maior envolvimento de todos" (Esm, 2011), a "taxa de sucesso cresceu significativamente" (Esc, 2011), os "alunos com dificuldades sentem maior satisfação e facilidade em as superar [dificuldades de aprendizagem] (Esm, 2011) e, há um maior esforço para "motivar os alunos que tinham perdido a confiança na escola e em si próprios" (Cn, 2011). Os restantes (n=6) referem que só "parcialmente" as expetativas de partida (e do projeto) forma cumpridas. "Alunos com grandes dificuldades dificilmente conseguem atingir níveis da turma-mãe" (Abf, 2011). Mais, há "resistência de alguns alunos" (Eva, 2011).

Acerca das influências pedagógicas e educativas⁹ (q2) do projeto Fénix, verificamos que "as grandes alterações foram ao nível do número de alunos dentro de cada sala" (Avb, 2011) e, portanto, ao nível da organização das turmas. Concretamente, os "alunos passaram a estar agrupados pelo critério de nível de proficiência homogéneo, o que permitiu adequar de forma mais concreta o modo de ensino aos alunos (Esc, 2011). E, nessa circunstância, verifica-se a "divisão dos alunos com mais dificuldades, isto é, a constituição de ninhos (Ajr, 2011). Ou

⁹ Esta questão remete para pontos de organização das turmas, trabalho docente, estratégias de ensino e processo de avaliação.

seja, “os alunos foram separados em dois grupos que trabalham em salas separadas “ (Eva, 2011).

Em termos pedagógicos, “foi alterada a dinâmica da sala de aula, os recursos utilizados e a abordagem dos conteúdos (Ec, 2011). O que significa dizer, que “na sala de aula é possível trabalhar de uma forma mais próxima” (Eaa, 2011) e, criar “uma dinâmica da sala de aula” (Aft, 2011) mais interativa por via de “tarefas propostas aos alunos” (idem) e, nessa estratégia, “as aulas têm um caráter mais íntimo” (Egt, 2011) e mais produtivo.

As influências inscrevem-se, também, “ao nível do trabalho em equipa entre os docentes, pois passou a ser feito tudo em grupo (Avb, 2011), porquanto se fomentou “a cooperação entre os professores “ (Esm, 2011). Neste contexto,

o projeto contribuiu claramente para a existência de tempo comum de trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas envolvidas, que, por um lado, estreitou laços de relacionamento entre os professores e, por outro lado, permitiu que se instalasse uma forma de trabalho partilhado na construção de materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação, troca de experiências e estratégias, numa efetiva prática de flexibilização curricular (Ael, 2011).

E, também, ao nível da avaliação já que a “a avaliação passou a ser aferida de forma mais coletiva e os momentos de avaliação adequaram-se ao ritmo de aprendizagem de cada grupo/turma (Esc, 2011). Privilegiando, assim “o ritmo de aprendizagem dos alunos (Esps, 2011).

8.2. Supervisão

O Eixo 2 é constituído por duas dimensões: impacto da supervisão (q.3) e contributo socioprofissional da supervisão (q.4). Neste quadro, as respostas foram no sentido de que a supervisão teve “grande impacto” ao nível da interação e motivação com os docentes participantes no projeto e, que as evidências se

destacam ao nível da “articulação entre várias entidades e intervenientes” (Esc, 2011). O sentido, foi o de “otimizar as potencialidades do projeto” (Idem).

Na prática,

falar de supervisão pedagógica num contexto 'Fénix' significa falar de motivação dos docentes envolvidos no projeto, de os fazer pensar nas práticas pedagógicas e atitudes que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas, colaborativas por parte dos alunos (Cv, 2011).

Uma supervisão do tipo reconceptualizada promove a cooperação entre os docentes, cujo “foco de intervenção pedagógica é a promoção da relação pedagógica e do trabalho colaborativo entre docentes (Eva, 2011). E, nesse pressuposto, “o foco de intervenção da supervisão pedagógica teve em vista a coordenação eficaz das práticas pedagógicas” (Ab, 2011) e, conjuntamente, fez “a verificação da implementação e do funcionamento das atividades pedagógicas (Egt. 2011). Um desafio complexo que requer flexibilização curricular e a monitorização dos resultados.

A supervisão pedagógica incide na liderança de uma equipa de professores de forma a monitorizar a gestão do currículo e avaliação, tentando conseguir uma melhor qualidade de ensino (Aft, 2011).

E, assim, a supervisão propõe, por um lado a criação de um bom ambiente de aprendizagem e, por outro, promove “o sucesso escolar dos alunos, tendo em vista as suas aprendizagens e integração (AaIII, 2011). De todo o modo,

neste projeto a supervisão incide também na avaliação dos resultados dos alunos e no grau de satisfação dos alunos, professores e encarregados de educação em relação ao trabalho desenvolvido (Aft, 2011).

A ideia é promover uma efetiva cooperação e assim, “servir de elo de ligação entre os diferentes elementos envolvidos na consecução do Projeto, fomentando a cooperação e solidariedade profissional (Esm, 2011). O que se pretende é “trabalhar de forma, a que toda a atividade pedagógica seja levada a

cabo com o máximo de consciência, responsabilidade e organização (Idem). Um desafio imenso, porquanto “significa criar, acreditar, agir, comunicar, escutar, organizar, colaborar e incentivar (Eva, 2011). A lógica da supervisão nesta perspectiva, “significa acompanhamento próximo e permanente do desenvolvimento do processo, das atividades desenvolvidas pelos docentes” (Ael, 2011) e, também, orientação e o “delinear de estratégias e metodologias ao nível dos grupos de trabalho (Esps, 2011).

Importante é, “promover a articulação entre todos os intervenientes envolvidos no projeto [...] para refletir em conjunto sobre os constrangimentos sentidos e os benefícios que destes projetos provêm” (Ab, 2011). A supervisão pode então entender-se, essencialmente como um processo de coordenação colaborativa, de cooperação entre todos os elementos da comunidade educativa. E, por isso, representa,

a preocupação constante na existência de um trabalho cooperativo e partilhado entre docentes, constantemente avaliado, promovendo a diferenciação pedagógica. Ainda a colaboração ativa em parceria com os encarregados de educação (AaIII, 2011).

O maior impacto constata-se ao nível do “acompanhamento próximo” (Ael, 2011) e na autonomia das ações que os professores são capazes de imprimir e desenvolver (Idem). Na verdade, “houve maior envolvimento dos colegas das disciplinas que não estão diretamente envolvidas no projeto a trabalhar em prol do mesmo (Ec, 2011) e no que respeita a “procedimentos e funcionamento dos ninhos e o acompanhamento dos alunos” (Ec, 2011). Para além da melhor relação pedagógica entre professores, há ainda a evidenciar, “a criação de circuitos de comunicação entre a escola e os encarregados de educação (AaIII, 2011), um fator relevante na/para a promoção do sucesso educativo dos alunos das escolas Fénix.

Sobre a prática profissional (q4), os testemunhos sugerem uma nova atitude dos professores, sobretudo no que respeita à reflexão em ação. Nesta dimensão, referem que a coordenação do Projeto Fénix exigiu uma “reflexão periódica” (Cv, 2011) e que “todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto

Fénix enriqueceu a atuação enquanto profissional responsável e competente” (Cv, 2011). A participação no Fénix, tem vindo a promover uma ação “ativa e reflexiva” e, também, a necessidade de “um processo de colaboração colegial, verdadeiro e empreendedor “(Ab1, 2011). Tudo, “numa dialética reflexiva que possibilita e fundamenta as indispensáveis reformulações (Eaa, 2011). E, o “empenhamento por parte dos docentes de modo a obterem resultados concretos que alterem os números do insucesso (Esps, 2011).

8.3. Supervisão do projeto Fénix

A terceira dimensão é equacionada a partir de quatro questões: perfil do supervisor (q5); formação (q6); a avaliação da prática de supervisão no Projeto Fénix (q7) e, por último o modelo de supervisão (q8). O Projeto Fénix exige um dado perfil para a função de supervisor? A esta questão, a maioria das pessoas inquiridas (n=15), o que representa 83,3%, reitera a necessidade de um “perfil específico”. Dos restantes três, 2 entendem que não e 1 não sabe/não responde.

Questionados sobre a natureza do perfil, responderam de forma assertiva que as principais dimensões são as de liderança, a capacidade de diálogo e de saber escutar, a capacidade de motivação dos docentes, a experiência profissional, a capacidade de organização e articulação, uma boa capacidade de comunicação, a disponibilidade e a verticalidade, sustentadora de um clima de transparência e confiança (Quadro VI).

Quadro VI. Principais características do perfil do Supervisor

Inquiridos	Respostas
Eaa	liderança, capacidade de estabelecer diálogo entre as diferentes partes
Cv	predisposição para o trabalho coletivo; capacidade de liderança e de mediação de conflitos e oposições, capacidade de resolver problemas
Ael	deve ser um docente com experiência profissional de vários anos, que revele motivação, disponibilidade, espírito de liderança e abertura á inovação, e que possua, de preferência, formação específica.
Ael	deve ser um docente com experiência profissional de vários anos, que revele motivação, disponibilidade, espírito de liderança e abertura á inovação, e que possua, de preferência, formação específica
AaIII	creio que deve ser preferencialmente um docente com experiência em prática

	pedagógica
Ab1	deve ser um líder, não no sentido de líder isolado, mas antes o líder inserido em grupos de trabalho, exercendo uma liderança colegial, partilhada e democrática [...] Assim deve mobilizar os agentes educativos numa ação conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação...
Aft	o supervisor deve ser alguém com capacidade de liderança, de organização e de gestão de situações de conflito
Esm	dinamismo, organização e cooperação são capacidades fundamentais
Esc	diplomático, procurando ouvir e acolher as propostas mais consensuais dos vários intervenientes, e um bom comunicador, uma vez que o sucesso do projeto passa pela capacidade de transmitir a informação de forma clara e motivadora, capaz de mobilizar a comunidade educativa, criando expectativas elevadas
Eva	bom comunicador e atento aos aspetos das relações interpessoais, em particular no quotidiano da escola. E acima de tudo com grande vontade de trabalhar, acreditar em si e nos outros
Cv	saber ouvir, dividir responsabilidades; ser conhecedor da realidade da escola, mais especificamente das turmas diretamente envolvidas no projeto; ter abertura ao diálogo, ter iniciativa e ser firme
Ab	deve ser uma pessoa disponível, organizada, tolerante, que gosta não só de orientar e refletir sobre o trabalho que está a ser desenvolvido pelo docente na sala de aula, mas também de criar uma relação de confiança, de diálogo, de orientação e acompanhamento
Ajr	deverá ser um promotor de um clima de transparência e confiança

Neste quadro, ressalta que as dimensões privilegiadas são sobretudo as de consciência e trabalho cooperativo entre os professores e supervisores (n=14), com a respetiva partilha de experiências e materiais, a articulação entre os diversos ciclos e elementos envolvidos (n=12), o desenvolvimento da cultura reflexiva, a implementação da pedagogia diferenciada (n=13), a melhoria da qualidade de ensino e minimização do insucesso escolar (n=6), a disponibilidade, o envolvimento e motivação dos docentes (n=6), a disponibilidade e acompanhamento da equipa da U.C., o crescimento social e profissional dos docentes e do autoconceito dos alunos (n=3).

Relativamente à Formação (q7) para o desempenho da função de supervisor, as respostas dadas são pouco expressivas. Apenas 7 (38,8%) dos 18 inquiridos, responderam afirmativamente (Quadro VII).

Quadro VII. Formação na supervisão do projeto Fénix

Inquiridos	Respostas
Eaa	existiu no ano transato, proporcionada pela equipa Ama Fénix de Beiriz
Ajr	de salientar...a possibilidade que nos é dada de participar em Encontros/Ações de Formação, promovidos pela equipa AMA Fénix
Cv	sim, ao longo dos dois anos em que estive envolvida no projeto realizaram-se várias ações de formação, no sentido de orientar os coordenadores na sua tarefa de liderança
Eva	a formação que tive foi realizada no âmbito do projeto Fénix e teve a ver com a relação Pedagógica e 'Coaching Educativo'
Esc	ao longo dos dois anos de projeto realizaram-se várias formações apropriadas ao 'cargo', nomeadamente formação em 'coaching' educativo
Ael	enquadrada no projeto Fénix, foi disponibilizada, periodicamente formação ao longo dos últimos anos
Cv	salientar o acompanhamento prestado pela Universidade Católica, uma vez que promoveu diversas ações de formação de elevada qualidade, que nos orientou neste projeto (

Por último, solicitamos uma avaliação, tipo SWOT¹⁰ sobre o seu papel, enquanto supervisores no/do Fénix. A ideia é melhor conhecer a perceção que cada um tem em termos de efeitos da supervisão - positivos e/ou negativos (Quadro VIII).

Quadro VIII. Avaliação SWOT da supervisão no Projeto Fénix

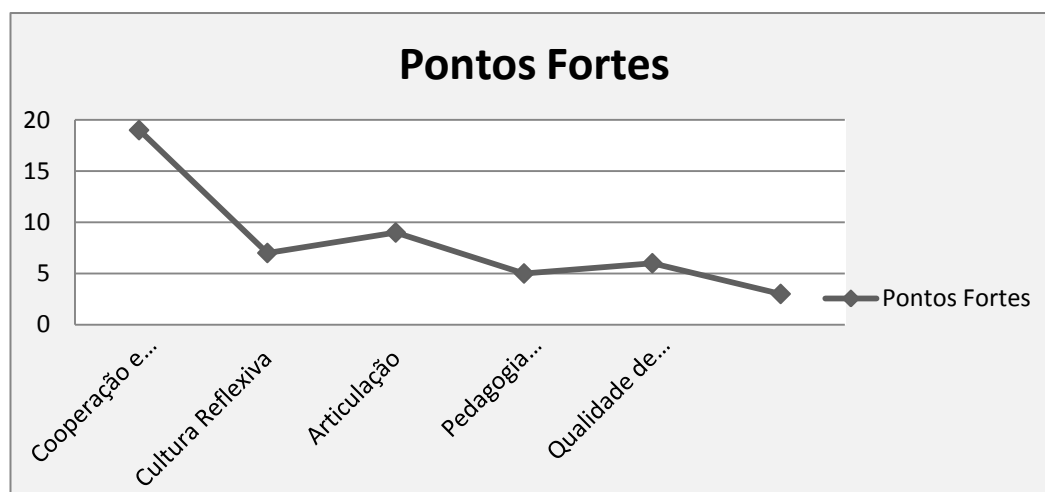
Pontos Fortes	Respostas
<i>Avb</i>	<i>orientar o trabalho em equipa, fazer a ligação entre os três ciclos, apoio prestado pela equipa que acompanha o projeto</i>
<i>Esc</i>	<i>a articulação entre os vários agentes inseridos no projeto</i>
<i>Ab</i>	<i>maior articulação entre os docentes</i>
<i>Esc</i>	<i>o incremento de práticas de trabalho cooperativo, com maior partilha de estratégias e materiais entre os docentes</i>
<i>Esm</i>	<i>trabalho cooperativo entre os professores, troca de opiniões e metodologias</i>
<i>Cv</i>	<i>o espírito de partilha, de interajuda, de companheirismo e união, vivenciados por todos os professores envolvidos no projeto</i>
<i>Esps</i>	<i>elaboração de materiais, preparação de aulas e definição de estratégias conjuntas de atuação dos professores envolvidos no projeto</i>
<i>Eaa,</i>	<i>rigor e maior trabalho de equipa entre os professores</i>
<i>Esc</i>	<i>a atenção percurso pedagógico dos alunos, permitindo que estes mudem</i>

¹⁰ A análise SWOT, proveniente do mundo empresarial, começa também a aplicar-se à análise dos projetos da escola e do seu desempenho enquanto organização na sua relação com o meio. É um tipo de análise que foi desenvolvido por Keneth Andrews e Roland Christensen, dois professores da Harvard Business School e cuja designação resulta da conjugação das palavras iniciais que orientam as quatro vertentes axiais do processo: *Strenghts* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças). Deste modo, a análise SWOT corresponde à identificação por parte de uma organização, de forma integrada, dos principais aspetos que caracterizam a sua posição estratégica num dado momento, tanto a nível interno como externo (forma como a organização se relaciona com o meio ou com os seus projetos)

	<i>de grupo, de acordo com os seus progressos e carências</i>
<i>Esm</i>	<i>maior conhecimento dos alunos com vista à superação de dificuldades</i>
<i>Eva,</i>	<i>definição e implementação de estratégias/metodologias para a superação das dificuldades dos alunos</i>
<i>Abf</i>	<i>redução do insucesso escolar nas turmas intervencionadas; melhoria do auto-conceito dos alunos habitualmente com dificuldades</i>
<i>Ajr</i>	<i>sempre acreditámos que todos os alunos da sala de aula são capazes e sempre os valorizámos, [...] de modo a fazê-los sentirem-se capazes e importantes</i>
<i>Cv</i>	<i>salientar o acompanhamento prestado pela equipa da Universidade católica</i>
<i>Ab1</i>	<i>aumentou a cultura reflexiva</i>
<i>Ael,</i>	<i>disponibilidade de acompanhamento aos professores</i>

Numa perspetiva sinótica, podemos resumir os pontos fortes da avaliação do processo de Supervisão no projeto Fénix, tendo em consideração os dados do gráfico 2, que nos remetem para dimensões tão importantes como as da articulação (n14), liderança (n=6), reflexão sobre a ação (n=13), partilha e cooperação (n12), maior rigor e qualidade de ensino (n=6), redução do insucesso escolar (n=6), acompanhamento da U. Católica, disponibilidade, crescimento pessoal a profissional, autoconceito dos alunos (n=3).

Gráfico 2. Sinopse dos Pontos Fortes da Supervisão no Projeto Fénix



Quanto às principais debilidades ou pontos fracos, aferimos que as dificuldades emergentes são de natureza organizacional e educativo-pedagógica, sendo que as primeiras (critérios de seleção, tempo disponível, coordenação

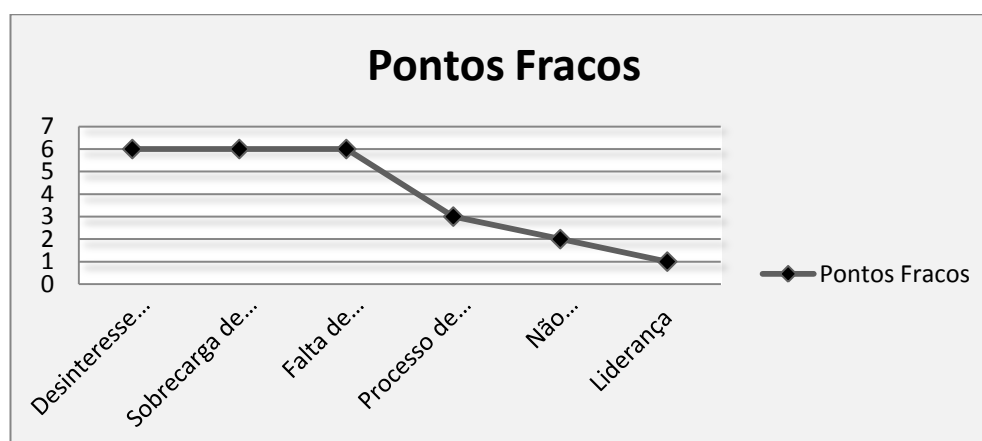
horária (n=4), formação em locais distantes (n=3), colocação dos professores (n=6) são as mais destacadas pelos entrevistados (Quadro IX).

Quadro IX. Principais debilidades na supervisão do Projeto Fénix

Pontos Fracos	Respostas
Ab	<i>critérios de seleção</i>
Avb	<i>poucas horas para a coordenação/supervisão</i> <i>poucas horas para coordenação</i>
Ajr	<i>escassez de tempo e incompatibilidade de horários</i>
Esc	<i>falta de tempo na mancha horária dos docentes, por forma a permitir reuniões em condições favoráveis</i>
Eva	<i>acumulação de serviço por parte dos professores dificulta a disponibilidade para momentos de reunião</i>
Cv	<i>dificuldade em mobilizar os docentes na frequência das ações de formação propostas pela U.C., já que isso implicava a falta às aulas</i>
Avb	<i>a formação disponibilizada é sempre em locais distantes</i>
Ab	<i>professores que são colocados a trabalhar no projeto, muitas vezes com um perfil inadequado para lecionar as turmas Fénix</i>
AaIII,	<i>colocação tardia dos professores ao abrigo do Projeto (...)</i> <i>a impossibilidade de haver continuação dos professores colocados ao abrigo do Projeto</i>
Egt,	<i>faltas de condições de trabalho, apesar dos esforços da gestão da escola</i>

A representação gráfica dos pontos fracos ou debilidades do processo de Supervisão no Projeto Fénix, poderá ser um contributo para uma perspetiva mais global, razão pela qual os enquadrámos nos dados do gráfico 3.

Gráfico 3. Pontos Fracos da Supervisão



E, quanto às ameaças, podemos afirmar, serem muito semelhantes às dimensões referidas nos pontos fracos e, desta forma, são relativas ao tempo, à carga horária (n=4), à colocação dos professores envolvidos no projeto (n=6), envolvendo quer a dimensão dos critérios (n=2), quer o tempo em que a mesma é feita (n=4), a formação em locais longínquos (n=3), a falta de recursos materiais (n=3), o desinteresse de alguns alunos e encarregados de educação (n=5) e a falta de uniformização das fichas de avaliação (n=3), (Quadro X).

Quadro X. Ameaças na Supervisão no Projeto Fénix

Ameaças	Respostas
<i>Avb</i>	<i>poucas horas de coordenação; formação em locais distantes</i>
<i>Esc</i>	<i>falta de tempo na mancha horária dos docentes; pouco envolvimento direto dos Enc. Educação</i>
<i>Esm</i>	<i>gestão de tempo e excesso de trabalho dos professores</i>
<i>Cv</i>	<i>dificuldade em mobilizar os docentes para a formação, já que implica faltar às aulas.</i>
<i>Eva</i>	<i>acumulação de serviço por parte dos professores; conseguir a verdadeira tomada de consciência por parte dos Enc. Educação</i>
<i>Ael</i>	<i>não concretização do envolvimento total dos docentes da escola</i>
<i>EspS</i>	<i>necessidade que os alunos ganhem responsabilidade pela sua aprendizagem e adotem atitudes de empenhamento e vontade</i>
<i>Ab1</i>	<i>fragilidade na ação mediadora dos colegas de trabalho; critério de seleção de líderes não está claramente definido</i>
<i>Ab</i>	<i>perfil inadequado dos docentes para lecionar turmas Fénix; permanente desinteresse de alguns alunos</i>
<i>Ec</i>	<i>monitorização individual dos alunos e das disciplinas</i>
<i>AaIII e Aft</i>	<i>falta de uniformização de fichas de avaliação</i>
<i>Egt</i>	<i>condições de trabalho, apesar dos esforços da gestão</i>

No que respeita às oportunidades, foi possível traçar um quadro, relativamente amplo de dimensões, destacando-se: a procura de um maior envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (n=5), um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares (n=5), a melhoria das condições físicas da escola (n=3); adequar a formação às especificidades de cada ciclo (n=2); envolvimento do departamento de Educação Especial (n=1); presença de dois professores na sala de aula e continuidade dos mesmos docentes no projeto (n=2); maior disponibilidade horária para a supervisão (n=6); uniformização de parâmetros

objetivos para a avaliação de supervisores (n=4); mais formação (n=2) e mais acessível (n=4) (Quadro XI).

Quadro XI. Sugestões e oportunidades para a melhoria da supervisão no Projeto Fénix

Oportunidades	Respostas
<i>Avb</i>	<i>mais horas de formação e em locais mais perto</i>
<i>Esc</i>	<i>uniformização e objetividade nos parâmetros de avaliação de supervisores</i>
<i>Ab</i>	<i>disponibilidade horária para poder acompanhar os professores</i>
<i>AaIII</i>	<i>continuidade dos docentes envolvidos no Projeto</i>
<i>Ajr</i>	<i>presença de dois professores na sala de aula; permuta de professores</i>
<i>Aft</i>	<i>envolvimento do departamento de Educação Especial</i>
<i>Ajr1</i>	<i>adequar a formação às especificidades de cada ciclo</i>
<i>Egt</i>	<i>a procura de um maior envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares, a melhoria das condições físicas da escola</i>

Campos que nos parecem fulcrais para o bom desempenho da supervisão, pensando, sobretudo, no que são objetivos do Fénix o combate ao insucesso e abandono escolares, a par de uma cultura de escola mais colaborativa e profissionais reflexivos.

Efetivamente, um maior empenhamento dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos, a par de melhores condições de desempenho, quer relacionadas com os recursos físicos, quer com a colocação e continuidade de professores no projeto, e com o contributo de uma formação mais específica e de proximidade (pese embora o reconhecido envolvimento e disponibilidade da equipa da U.C.), ajudarão a um desempenho de maior qualidade, certamente mais eficiente e eficaz na consecução dos referidos objetivos.

Já no que se relaciona com a questão 8, natureza do modelo de supervisão desenvolvido no Fénix, o que se constata é que a perceção dos inquiridos se centra nas características de um modelo flexível e motivador,

...falar de supervisão pedagógica num contexto 'Fénix' significa falar de motivação dos docentes envolvidos no projeto... (Cv, 2011)

de monitorização sistémica e sistemática, assente no diálogo,

significa criar, acreditar, agir, comunicar (falar e acima de tudo escutar), organizar, colaborar, incentivar (Eva, 2011),

E portanto, num processo de

acompanhamento próximo e permanente do desenvolvimento do processo, das atividades desenvolvidas pelos docentes (Ael, 2011).

De facto, o modelo de supervisão adotado é um modelo promotor da cooperação e de uma atitude reflexiva, de autonomia.

A existência de um tempo comum de trabalho colaborativo entre os professores [...] troca de experiências e estratégias [...] e articulação curricular.

Paralelamente,

de os fazer pensar nas práticas pedagógicas e atitudes que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas... (Cv, 2011)

Trata-se, efetivamente de uma “dialética reflexiva que possibilita e fundamenta as reformulações (Eaa, 2011) e, “partilha e colaboração que promove uma análise e reflexão sobre as práticas (Ajr1, 2011). E, nessa lógica, uma qualidade educativa conseguida pela equipa, num processo interativo e de articulação e de maior enriquecimento pessoal e profissional.

A supervisão pedagógica incide na liderança de uma equipa de professores de forma a monitorizar a gestão do currículo e avaliação, tentando conseguir uma melhor qualidade de ensino (Aft, 2011);

servir de elo de ligação entre os diversos elementos envolvidos no Projeto, fomentando a cooperação e solidariedade profissional (Esm, 2011)

...todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Fénix enriqueceu a atuação enquanto profissional responsável e competente (Cv, 2011)

e, conseqüentemente, de sucesso escolar

melhorar, diferenciar e inovar as aprendizagens para que os alunos atinjam o sucesso (Ajr, 2011)

o empenhamento por parte dos docentes de modo a obterem resultados concretos que alterem os números do insucesso (Esp, 2011)

É, por isso um modelo cuja natureza consubstancia desde logo o incentivo à criação, à partilha, a uma melhor e maior comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa.

A preocupação constante na existência de um trabalho cooperativo em partilhado entre os docentes [...] ainda a colaboração ativa em parceria com os encarregados de educação (AaIII, 2011)

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da análise dos dados das entrevistas ressaltam três teses que se afiguram essenciais para validar as hipóteses anteriormente enunciadas: por um lado, o modelo de supervisão que nos remete para um modelo de supervisão reconceptualizada, democrática e libertadora (Flávia Vieira, 2009), sustentador e fomentador da cultura de reflexão na prática docente; por outro lado, e a partir da sua própria natureza (das práticas ou dos modelos teóricos da fundamentação), o modelo apresenta-se como potencializador da relação pedagógica interpares, numa prática reflexiva na e sobre a ação desenvolvida e que contribui decisivamente para um melhor desempenho profissional, terceiro aspeto ou tese do estudo. O modelo de supervisão desenvolvido no Fénix é um modelo que nos conduz à consecução dos objetivos orientadores do estudo como veremos de seguida, e que configuram uma conceção de supervisão pedagógica, onde “as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direção emancipatória” (Flávia Vieira, 2009, p. 198), numa perspetiva de formação pessoal e profissional, numa ótica de melhoria da qualidade do desempenho, pois que, como refere Alarcão (2007, p. 120), “quando olhamos para o percurso da evolução da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional”.

1. Natureza do Modelo de Supervisão Pedagógica no Projeto Fénix

A supervisão pedagógica, vimo-lo na fundamentação teórica, nomeadamente no capítulo terceiro, sofreu ao longo do último século uma evolução, passando de uma prática de *imitação artesã* e de uma tendência predominantemente fiscalizadora (Alarcão, 2003; Alarcão e Tavares, 2003a) para uma interação, para uma reflexão conjunta sobre e na ação educativa desenvolvida (Sá-Chaves, 2000; Alarcão e Roldão, 2008), numa prática onde “a compreensão e o crescimento/desenvolvimento profissional é fruto da partilha de

saberes, é fruto, enfim, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletiva" (Brito, 2006, p.45), alicerçada em valores da democracia e "pressupondo que as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direção emancipatória" (Flávia Vieira, 2009, p.197). É a denominada *supervisão reconceptualizada*, que é o modelo que emerge dos dados das entrevistas e cuja natureza e características vamos sumariamente discutir.

A natureza de um modelo de supervisão pedagógica prende-se assim com as teorias que a suportam, se bem que, e independentemente do papel regulador e explicador de umas e outras, "as teorias que mais determinam as opções de quem pratica a supervisão e a pedagogia sejam aquelas que os profissionais constroem em estreita relação com a sua ação local" (Segall, 2004, citado por Flávia Vieira, 2009, p. 200). Por outras palavras é na ação que se desenvolvem e patenteiam as características identificadoras da natureza do modelo de supervisão pedagógica, expressa na interação de uma ação colaborada e de práticas democráticas (Anderson, 2007). Por outro lado, convém ter presente que quando pensamos num modelo, estamos a recorrer a um "conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes" (Bonniol & Vial, 2001, p. 11) e que acabam por legitimar os mecanismos de interação e a fundamentação das opções técnicas em referenciais imanentes a uma alegada teoria ou prática educativa (Rodrigues, 2006)

As características definidoras da natureza do modelo de supervisão pedagógica desenvolvido no projeto Fénix assentam fundamentalmente na perspetiva enunciada por Flávia Viera (2009). De facto, a natureza do modelo desenvolvido apresenta-se como característica do modelo de supervisão reconceptualizada, de tendências democráticas, já que a liderança exercida pelo supervisor é "uma liderança colegial, partilhada e democrática" (Ab1, 2011), onde a partilha de saberes se constrói numa prática de supervisão que fomenta "a cooperação e a solidariedade profissional" (Esm, 2011) e de efetivo fator de "motivação dos docentes envolvidos no projeto, de os fazer pensar nas práticas pedagógicas e atitudes que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas,

participativas, colaborativas” (Cv, 2011). Nessa lógica, assume-se como uma ação de "acompanhamento próximo e permanente do desenvolvimento do processo", estruturada, numa atitude de "disponibilidade permanente" (Ael, 2011). Conjuntamente, vai "identificando os constrangimentos e propondo orientações para os superar” (Abf, 2011).

Ao falar-se de supervisão reconceptualizada, enquanto modelo desenvolvido no Fénix, estamos a aproximar-nos do conceito do modelo de supervisão clínica que, como se referiu na fundamentação teórica, é um modelo onde se atua

de dentro para fora, pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos pares que [...] procuram a interação do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança (Goldhammer & Cogan, 1987, p. 137).

Sendo por isso, um modelo assente numa reflexão conjunta, crítica, sistemática e coletiva, que ajuda a "melhorar, diferenciar e inovar as aprendizagens para que os alunos atinjam o sucesso" (Ajr, 2011), que sustenta uma “pedagogia diferenciada de acordo com as capacidades dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem” (Ajr, 2011) e uma prática assente na "partilha e colaboração, que promove uma análise e reflexão sobre as práticas" (Ajr1, 2011).

Ao evidenciar tais características e ao convencionar uma prática colaborativa e de partilha, o modelo de supervisão do Projeto Fénix, como a prática da *supervisão reconceptualizada*, adota e organiza as práticas da supervisão na partilha e na colaboração, na reflexão conjunta sobre as práticas, no sentido de melhorar o sucesso educativo atingindo assim os objetivos identificados no número 1 e 2 do nosso estudo e que procuravam caracterizar o modelo de supervisão desenvolvido no Projeto Fénix, identificando a natureza das práticas de supervisão, respetivamente.

2. O Modelo de Supervisão e a Relação Pedagógica

O terceiro objetivo do estudo pretendia verificar se este modelo de supervisão promovia a relação pedagógica interpares. A análise dos dados e os testemunhos recolhidos “acentuam a colaboração, a partilha, a articulação” (Egt, 2011), como base da reflexão sobre as práticas (Ajr1, 2011) e evidenciam a relação pedagógica interpares gerada ao longo do processo. Se pensarmos no conceito de supervisão referenciado por Flávia Vieira (1993), concluiremos que a supervisão é, neste estudo, um processo de monitorização sistemática da prática pedagógica, porquanto resulta de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor (Soares, 2010). Nesta perspetiva, a supervisão, tem como objeto a prática pedagógica do professor e, nessa matriz, a função principal é a monitorização de tal prática, a reflexão e a experimentação. Processos desenvolvidos em conjunto, numa interação entre pares e que implica "partilha e espírito colaborativo" (Ajr, 2011). Mais, "uma preocupação constante na existência de um trabalho cooperativo e partilhado entre docentes" (AaIII).

O processo de supervisão que identificamos vive ancorado nas "trocas de experiências e de boas práticas" (Ec, 2011), na “maior articulação entre os intervenientes no processo” (Ab, 2011) e, ainda, na “ação mediadora entre profissionais” (Ab1, 2011).

Por isso, estamos capazes de afirmar que o processo de supervisão desenvolvido pelos supervisores do projeto Fénix adota uma matriz centrada na cooperação e na reflexão conjunta das suas práticas. Um modelo cuja aplicação é a da supervisão reconceptualizada e uma linha que vai para além dos cenários da sala de aula e se estende, tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), a um

“contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p. 18).

Nesta sequência, a supervisão do projeto Fénix, assenta na cooperação entre os elementos implicados no projeto e releva o diálogo e compromisso entre e interpares, de forma a valorizar a relação pedagógica e assim, cumprir o terceiro objetivo do presente estudo.

3. Modelo de Supervisão e Reflexão na e sobre a Ação

A supervisão reconceptualizada visa a promoção da cultura reflexiva, a reflexão permanente na e sobre a ação, enquanto processo de desenvolvimento e a consolidação do perfil do prático reflexivo, enquanto sustentáculo de um melhor desempenho profissional. Neste quadro, o objetivo número 4 do estudo procurava, precisamente analisar se o modelo de supervisão desenvolvido no Fénix, ao assentar na reflexão sobre e na ação, melhorava o desempenho profissional dos docentes. E, se é verdade que a cultura reflexiva “não tem tradição no nosso país” (Vieira, 2009, p.199), é igualmente verdade que começa já a instituir-se uma metodologia reflexiva assídua, como a que verificamos, nos testemunhos dos supervisores do Fénix. A supervisão no Projeto Fénix desenvolveu a “*escola reflexiva*” e, nesse sentido, há que concordar que, para além de implementar um modelo reflexivo de análise, instituiu, também, uma atitude inovadora em termos organizacionais e pedagógicos.

Na primeira parte deste trabalho - fundamentação teórica – tivemos oportunidade de analisar diferentes conceitos de supervisão pedagógica e, a partir deles, verificar que o modelo de supervisão identificado por Alarcão e Roldão (2008), enquanto modelo de/para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, particulariza a reflexão sobre e na ação. O propósito é, permitir a partilha interativa, avaliar estratégias e processos e, ainda, caminhar para uma pedagogia de autonomia (Freire, 2002).

O modelo de supervisão desenvolvido no Fénix, questiona os resultados e o desempenho dos docentes e dos alunos. E, nesse questionamento, “aumenta a cultura reflexiva [...], promove o desenvolvimento dos professores no que diz

respeito à evolução a nível pedagógico e didático, e o seu empenhamento numa atitude de autorrenovação colaborativa" (Ab1,2011). Exercício interessante, sobretudo ao nível do desenvolvimento profissional e, obviamente, pessoal e social. Com esta atitude de partilha, solidariedade e de espírito cooperativo, é possível "crescer sob o ponto de vista pessoal e social" (Ab1, 2011). E, ao mesmo tempo, refletir sobre a realidade e "reorganizar todo o trabalho. Reflexão essa que é feita na prática, através da partilha de estratégias e práticas" (Ajr1, 2011).

Afirmção objetiva e uma atitude proactiva em prol de uma maior reflexividade dos nossos atos. "O envolvimento de todos os docentes para que os alunos progredam nas suas aprendizagens, sempre num partilhar de informações e de estratégias tem sido sempre na lógica do trabalho cooperativo" (Ab, 2011).

Quando se reflete e se partilham experiências, aprende-se sempre, pois, são estas interações e "processos de partilha e de colaboração que promovem uma melhor reflexão sobre as práticas" (Ajr, 2011) e nos fazem crescer enquanto profissionais. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem, estrutura-se a partir da reflexão. "Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Fénix enriqueceu a minha atuação enquanto profissional responsável e competente" (Cv, 2011), isto porque aumentou e ativou a participação e desencadeou uma atitude "reflexiva, integrada num processo de colaboração, colegial, verdadeiro e empreendedor" (Ab1, 2011).

Assim sendo, consideramos ter atingido o objetivo 4 do estudo, bem como a sua hipótese 1, que pressupunha o desenvolvimento do perfil do professor reflexivo pelo processo de supervisão do Fénix.

4. A Supervisão, a Aprendizagem Diferenciada e a Motivação

Vimos na fundamentação teórica, aquando da caracterização do modelo, que uma das suas finalidades era a promoção do sucesso escolar através de uma aprendizagem diferenciada e significativa. Para o conseguir, o Projeto estabelecia uma metodologia de inovação organizacional e educativa e um modelo de

supervisão rigoroso. A máxima é monitorizar todo o processo e, a partir dela, criar sustentabilidade e sistematicidade pedagógica. Princípios que constituem os pressupostos das hipóteses 2 e 3 do estudo, e que, sumariamente, vamos discutir.

A aprendizagem significativa, vimos atrás, traduz-se por uma aprendizagem individualmente contextualizada, assente em conhecimento e significâncias do aluno. O “currículo oculto” de cada aluno é uma vertente fundamental na consolidação e significância dos seus conhecimentos, já que "a educação não intencional influencia a intencional" cabendo à escola "neutralizar os poderes negativos e estimular os poderes positivos dessa 'componente oculta' da educação que cada um possui, para que saia fortalecida" (Valadares e Graça, 1998, p.11). De facto e segundo Ausubel (1980, p.36) o aluno só aprenderá novas ideias "se e só se estas forem incorporadas de modo não arbitrário e substantivo na sua estrutura cognitiva", ou seja quando os novos conhecimentos são incorporados em determinadas ideias e conhecimentos relevantes pré-existentes, adquiridos, na sua maioria, na educação informal, num continuum entre a “aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica” (Ausubel, 1980).

Um processo construído “de dentro para fora” e por via de interações de cada um com o meio, caldeado nos ritmos de aprendizagem de cada um. Nessa lógica, importa adequar as aprendizagens, numa atitude de pedagogia diferenciada e não seguindo um modelo curricular “de tamanho único” e igual para todos (Formosinho, 1987).

É pois, nesta prática organizacional e educativa inovadora, monitorizada pela supervisão pedagógica, que se desenvolve a pedagogia diferenciada no Fénix e se sustenta a aprendizagem significativa. A supervisão pedagógica no Fénix incide "na liderança de uma equipa de professores, de modo a monitorizar a gestão do currículo e avaliação, visando a melhor qualidade de ensino" (Aft, 2011).

A implementação das turmas de nível de proficiência, combinam estruturas flexíveis e

práticas individualizadas de ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e permitindo, desta forma minimizar comportamentos menos corretos dos alunos que, por sentirem dificuldades no acesso ao conhecimento, se 'desligaram da escola" (Cv, 2011).

Especificamente, importa "melhorar os resultados dos alunos, o seu desempenho com aprendizagens efetivas" numa atitude positiva e "dinâmica de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de conhecimento efetivo" (Eva, 2011).

A criação de "grupos mais pequenos e mais homogêneos ao nível dos saberes", apresenta-se como um fator de inovação organizacional e educativa, porquanto permite criar "condições para o ensino-aprendizagem favoráveis à evolução gradual de cada aluno" (Ec, 2011) e, paralelamente, o maior sucesso do alunos. A monitorização pedagógica, levada a cabo pela supervisão, foi a bússola da/para a aprendizagem, possibilitando um desenvolvimento sistémico, sustentado e inovador, "uma prática pedagógica mais atenta e adequada às necessidades dos alunos" e, assim, "a otimização do processo de ensino-aprendizagem" (Cv, 2011).

O clima de motivação gerado entre a população docente, fica expresso "na existência de um trabalho cooperativo e partilhado" (AaIII, 2011) e na necessidade de "transmitir a informação de forma clara e motivadora" (Esc, 2011). A "motivação dos docentes [...] impõe uma atitude de responsabilização entre os pares e entre a instituição (Cv, 2011) ao mesmo tempo que consolida "uma relação de confiança, de diálogo, de orientação e acompanhamento" (Ab, 2011) e "práticas pedagógicas e atitudes que estimulam atitudes autónomas, participativas e colaborativas" (Cv, 2011). O clima "sentimento de bem-estar"(Aft, 2011), experienciado, reflete "o grau de satisfação dos alunos, professores e encarregados de educação" (Aft, 2011).

Face, pois, aos dados, parece evidente que o modelo/processo de supervisão no projeto Fénix, pela monitorização desenvolvida, é sustentáculo de uma aprendizagem significativa, de uma pedagogia diferenciada e fonte de

motivação e bem-estar dos docentes no/para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o que vem confirmar as hipóteses 2 e 3 do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo teve como motivação inicial analisar o papel da supervisão no Projeto Fénix, enquanto suporte da finalidade última daquele projeto: a promoção do sucesso escolar e a formação pessoal e social dos agentes nele, intervenientes. Ou seja e por outras palavras, foi nosso objetivo perceber até que ponto o processo de supervisão que vem sendo desenvolvido se apresentava como efetiva âncora de sustentação, quer do projeto, quer dos objetivos, quer ainda das práticas. Claramente, o visado era aferir se a aplicação de uma estratégia de organização e prática pedagógica inovadoras, inibe o insucesso e o abandono escolares.

O recurso a um referencial teórico foi fundamental para a clarificação das noções operacionais do estudo, para contextualizar o Projeto e respetivos objetivos, delinear o perfil de profissional sustentador de toda a práxis conducente ao alcance daqueles, o *profissional reflexivo*, considerar as mudanças e inovações organizacionais, pedagógicas e socioeducativas subjacentes ao projeto e respetiva operacionalização e resultados.

Referiram-se e sustentaram-se assim as inovações organizacionais (divisão das turmas por níveis de proficiência, desenvolvimento da pedagogia diferenciada) ao mesmo tempo que foi relevado o papel da supervisão e do modelo desenvolvido, quer no perfil do professor reflexivo, quer numa práxis de cooperação e colaboração, ao mesmo tempo causa e efeito daquele outro.

A análise das entrevistas, instrumento que escolhemos como meio de recolha da opinião dos supervisores envolvidos no projeto Fénix a nível nacional, vieram evidenciar um conjunto de dados pertinentes para atingir os objetivos e fundamentar as hipóteses do estudo, como se referiu na discussão dos dados.

Efetivamente e na medida em que todo o processo de supervisão se alicerça na reflexão conjunta, na partilha de opiniões, sugere-se desde logo o perfil de um professor reflexivo, a ponderar em conjunto os pontos fortes e fracos do projeto, a considerar e partilhar estratégias e materiais, numa atitude de

cooperação, partilha e reflexão conjunta. Ser supervisor implica "servir de elo de ligação entre os diferentes elementos envolvidos na consecução do projeto, fomentando a cooperação e solidariedade profissional (de modo que) toda a atividade pedagógica seja levada a cabo com o máximo de consciência, responsabilidade e organização " (Esm). Ou seja, ser supervisor é ser capaz de provocar a reflexão e, conjuntamente, ativar a participação de todos e de cada um. Pois, pensar as práticas pedagógicas e atitudes é pensar e estimular novos modos de concretizar a nossa profissionalidade e o nosso próprio desenvolvimento pessoal. Numa palavra, e em suma, a supervisão, quando "baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autodirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autónomos" (Alarcão, 2007, p. 120) é o sustentáculo do perfil de profissional reflexivo, de uma otimização do desempenho. "Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Fénix enriqueceu a minha atuação enquanto profissional responsável e competente" (Cv, 2011) e, ainda a ideia de que só pela nossa implicação é possível fazer a diferença e combater o insucesso escolar.

Uma prática pedagógica diferenciada, assente na distribuição de alunos por níveis, que privilegia o indivíduo e o individual, tem necessariamente de alicerçar-se numa estrutura organizacional eclética e reflexiva. A formação de turma por níveis e a criação dos 'ninhos' é um importante passo na promoção do sucesso educativo, social e relacionais dos nossos alunos. Um processo exigente e uma estrutura dinâmica que só sobrevive e se desenvolve se formos capazes de implicar cada um no seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. A articulação e a cooperação entre uns e outros, é essencial, porquanto daqui nasce a vontade para mais e melhor fazer.

O tradicional trabalho individualizado do professor deu lugar à existência de encontros formais/informais entre os docentes para troca de experiências e de materiais, de esclarecimento de dúvidas, bem como de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos (partilha de expectativas/angústias e de dificuldades sentidas), e a forma como os alunos deveriam ser avaliados (Ab, 2011).

Na verdade, “o projeto fénix e a cooperação entre os professores, alterou a gestão dos recursos humanos e proporcionou um ensino de maior qualidade, mais personalizado e mais diferenciado. Todos ganharam” (Esm, 2011).

Daqui ressalta que o Fénix tem atingido os objetivos a que se propõe e, nesse sentido, muito tem contribuído para o maior sucesso escolar dos alunos; que favorece a cooperação entre professores, alunos e encarregados de educação e que o processo de supervisão é a base necessária para a reflexão ativa e construtiva de modos de agir diferenciados e a âncora reguladora do sistema.

No entanto, e como será de esperar, há naturalmente constrangimentos, debilidades sistémicas, pontos menos positivos. De entre as principais debilidades detetadas, sobressaem as questões relativas à colocação de professores com preparação específica e a continuidade dos docentes do/no projeto "A colocação tardia dos professores ao abrigo do Projeto [...] e a impossibilidade de haver continuação destes professores" (AaIII, 2011), "os critérios de seleção dos professores para o Projeto" (Ab, 2011); o número e exigências a realizar/desenvolver "escassez de tempo e incompatibilidade de horários" (Ajr, 2011), "acumulação de serviço por parte dos professores que dificulta a disponibilidade para momentos de reunião" (Esc, 2011); a dificuldade em frequentar as indispensáveis ações de formação, quer pela distância, quer pelos horários, "a formação disponibilizada é sempre em locais distantes" (Avb, 2011), "dificuldade em mobilizar os docentes para a frequência das ações de formação propostas pela U.C, já que isso implica faltar às aulas" (Cv, 2011), o perfil e formação dos professores selecionados "professores que são colocados a trabalhar no projeto muitas vezes com um perfil inadequado" (Ab, 2011), a par do alheamento de muitos encarregados de educação e de alguns alunos e de falta de condições "falta de condições de trabalho, apesar dos esforços da gestão da escola" (Egt, 2011).

Tal como o modelo apresentado, também este trabalho tem limitações. A primeira é o número de pessoas entrevistadas. É facto que a amostra a que inicialmente nos propusemos era bem superior (n= 43), já que englobava todos os

supervisores do projeto a nível nacional. A todos foi enviado um pedido de colaboração e embora nem todos tenham correspondido, o que nos parece digno de realce são os que connosco participaram e se disponibilizaram a contribuir com o seu testemunho.

Fica, no entanto, a convicção de que fizemos o possível e que pautamos este trabalho por princípios de rigor e por uma reflexão cuidada e sustentada nos propósitos que indicámos. Assim, foi nossa intenção, identificar, caracterizar e perceber o impacto do modelo de supervisão no cumprimento dos objetivos do projeto Fénix.

Pessoalmente, o estudo constituiu um momento de enriquecimento próprio e profissional, já que nos possibilitou uma reflexão cuidada sobre o trabalho de supervisão e os modos de o concretizar e/ou aplicados em diferentes estabelecimentos de ensino da rede de escolas Fénix.

Os objetivos do estudo foram, cremos, globalmente atingidos e as hipóteses confirmadas. Parecendo-nos, no entanto, que a leitura dos resultados tem de ter em consideração o âmbito e limitações da amostra.

Como **conclusão** e síntese final podemos afirmar que o processo de supervisão no Projeto Fénix, se apresenta como um modelo flexível, aberto ao diálogo e à cooperação, assumindo uma perspetiva e uma prática de supervisão reconceptualizada, e que, como tal, se apresenta:

1). *como real fator de monitorização das atividades educativas, numa articulação sistémica e sistemática das mesmas.* A experiência e a análise dos dados, remete-nos para essa realidade. A reflexão conjunta e a problematização dos factos permite relevar o impacto da monitorização assídua no que o melhor desempenho e eficácia das ações desenvolvidas e/ou a desenvolver;

2). *como promotor de um clima de reflexão,* porquanto consolida e sustenta uma atitude de diálogo que paulatinamente concorre para um clima aberto de reflexão e de desenvolvimento curricular; A promoção da relação pedagógica reflexiva e do trabalho cooperativo entre docentes é característica de uma comunicação democrática e de uma liderança partilhada e de compromisso;

3). como promotor do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores. O exercício de uma prática de supervisão do tipo reflexiva ativa o desenvolvimento de uma "*consciência de responsabilidade e organização*" (Esm, 2011) distintiva e de melhoria gradual da escola e do sucesso dos alunos. "No Fénix, as minhas responsabilidades enquanto professor, exigem uma reflexão periódica e uma prática pedagógica mais atenta e adequada às necessidades dos alunos" (Cv, 2011);

4). como ancorador de uma inovadora atitude de cooperação e partilha, já que se apresenta como "elo de ligação, cooperação e solidariedade profissional" (Esm, 2011) e, também, como instrumento de grande desafio intelectual e organizacional. A supervisão permite e fomenta o trabalho em grupo e a oportunidade para pensar diferente a gestão e organização curricular;

5). como fator de sucesso educativo e inovação organizacional. Neste campo, os resultados tendem a mostrar resultados positivos, quer em termos académicos, quer em termos relacionais e de socialização; é óbvio que esta premissa se verifica por força da pedagogia diferenciada e de uma maior relação pedagógica entre professor/alunos e aluno/professor

6). como 'janela' da visibilidade de pontos fortes e verdadeiras oportunidades para uma escola cada vez mais inteligente e mais dialogante. A liderança partilhada, reflete a capacidade um maior diálogo entre e interpares. E, neste domínio, ganha força a natureza das relações interpessoais geradas a partir de dentro da escola e em prol do sucesso dos seus alunos. Importa ainda evidenciar a "maior motivação dos docentes" (Cv, 2011) e, também, a maior responsabilidade e autonomização pessoal e profissional adquirida ao longo deste processo.

7). como base de uma *continuada reflexão sobre os pontos mais débeis* existentes e evidenciados nas entrevistas. Nem tudo são rosas, nem tudo é positivo no desenvolvimento do Projeto. Por essência, qualquer projeto é um lançar de um conjunto de intenções, de planos e estratégias, que, também essencialmente, são necessariamente perfeitáveis, aperfeiçoáveis, contextualizáveis. Há sempre lacuna, limitações, pontos menos conseguidos. E

disso tiveram plena consciência os entrevistados ao apontarem, entre outros, alguns pontos fracos de entre os quais podemos destacar quatro dimensões principais: a). a formação dos supervisores, b). a colocação dos professores no âmbito específico do projeto, c). a adesão da Comunidade Educativa, nomeadamente das famílias, de alguns alunos e mesmo de alguns professores cujas áreas não são alvo direto da influência do Projeto e d). a sobrecarga de trabalho por parte dos supervisores.

a). Quanto à *formação* importa evidenciar que 44,4% dos inquiridos não frequentaram qualquer tipo de formação e 16,6% frequentaram formação “tipo” geral. Circunstância que foi justificada pela “sobrecarga de trabalho”, pelo “desajustamento de horários”. Há uma dificuldade real para não frequentar as ações de formação propostas. “Frequentar estas sessões significa(va) faltar às aulas” (Cv, 2011) e grande disponibilidade pessoal e familiar já que “a formação é sempre em locais distantes (Avb, 2011).

b). A colocação de docentes é uma questão de suma importância, porquanto está por definir a natureza dos critérios que cooperam para a sua seleção. Há professores colocados a trabalhar no Projeto, “com um perfil inadequado para lecionar turmas Fénix” (Ab, 2011). A colocação tardia dos professores gera situações-problema de complexa decisão e dificulta o sucesso das ações.

c). Apesar de o “Fénix” ter nascido da comunhão da/com a Comunidade Educativa, continua a ser necessário uma atitude proactiva e esclarecedora do clarificadora do processo de ensino e de aprendizagem, em particular aos pais/encarregados de educação, alunos e à população docentes em geral. “O desinteresse por parte de alguns encarregados de educação” (Ab, 2011) e a falta de “um envolvimento total dos docentes da escola” (Ael, 2011), são verdades percebidas e vividas pela maioria dos supervisores (n= 11).

d). O excesso de tarefas é outro ponto importante a enfatizar. As exigências administrativas crescem às atividades de supervisão, complexificando e dificultando o bom desempenho profissional. “Há poucas horas para a coordenação/supervisão” (Avb,2011), “escassez de tempo e

incompatibilidade de horários" (Ajr, 2011) que importa refletir/equacionar com as "lideranças de topo". A "falta de tempo na mancha horária dos docentes, por forma a permitir reuniões em condições favoráveis" (Esc, 2011), obriga a um esforço suplementar e acumulação de serviço.

Mesmo assim, os dados apontam que a supervisão desenvolvida no âmbito do Projeto Fénix é uma supervisão assente numa matriz de cariz democrática e de proximidade, onde a cooperação, o empenhamento e a motivação para a consecução dos princípios do Fénix. O Fénix, tem na sua essência a promoção do sucesso educativo e igualdade de oportunidades; fá-lo através de três pilares de base: inovação organizacional, inovação pedagógica e didática e supervisão humanista, sistémica e sistemática.

O Fénix revela-se como é uma estratégia positiva para a redução do insucesso e abandono escolares, porquanto altera a cultura de escola e possibilita atitudes positivas e de cooperação. Mais, permite desenvolver competências de cidadania, de responsabilização, de espírito crítico, de cooperação e solidariedade pessoais e institucionais, numa palavra, de uma dinâmica emancipatória e de autonomia que a supervisão "ajuda" a emergir.

Ao terminar, cito Joaquim Azevedo (2011) para dizer que, também nós acreditamos que "que não há futuros fechados" (p.345) e que somos nós quem faz a diferença. "Armados das nossas capacidades, temos de manter aberto o campo das possibilidades e cultivar esse campo" (Idem) em cada aqui e agora, em cada momento, na convicção de que as pessoas e as instituições aprendem continuamente e ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição) Coimbra: Edições Almedina.

ALARCÃO, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. SÁ-CHAVES, *Formação, conhecimento e Supervisão*. Aveiro: U. Aveiro.

ALARCÃO, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. (2002). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S.Paulo: Cortez.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003a). *Supervisão e Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Imedina.

ALARCÃO I. (2007). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência*. In *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119 - 128.

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. DO C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALENCAR, E. & FLEITH, D.(2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: EdUnB

ALMEIDA, P. (2008). Diferenciação pedagógica. In educacaoespecial.madeira-edu.pt/.../diferenciacao_pedagogica.pdf

ALONSO, R. (2009). *Éxito escolar para todos*. In *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 50*, pp. 131-151

ALVES, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção*. Porto: ASA

ALVES, J. (2009). *O Projecto Fénix e as condições de Sucesso num contexto de Alargamento*. Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

ALVES, J. & MOREIRA, L. (2011). *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

ARANA, A. (2010). Clima organizacional e integração no trabalho: um estudo de caso. In *Actas do XIII Seminário em Administração (SEMEAD)*, pp. 2177 - 2186.

AUSUBEL, D.; NOVACK, J. & HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional*. S.Paulo: McGraw-Hill.

AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, J. & ALVES, J. (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

BALANCHO, M. & COELHO, M. (2004). *Motivar os Alunos*, Lisboa: Texto Editora.

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BELTRÁN, L. (1998). *Procesos, estratégias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BENASSULY, J. (2002). *A formação do professor reflexivo e inventivo*. In C.

LINHARES & M. LEAL (orgs.) *Formação de professores, uma crítica à razão e às políticas hegemónicas*. Rio de Janeiro: DP&A

BERTRAND, Y. & GUILLEMET, P. (1988). *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

BISSOTO, M. (2009). *O Fracasso na escola*. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 81 - 98.

BOGDAN, R. & BILKEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

BORG, W., & GALL, M. (1996). *Educational research*. Nova Iorque: Longman.

BOYATZIS, R. & McKee, A. (2006). *O poder da liderança emocional*. Lisboa: Papyrus

BRITO, A. (2006). *O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a*. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º38/7, pp. 41-47.

BRONFENBRENNER, U. (1996/1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Do original inglês *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*, 1979, Universidade de Harvard)

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. (1998). The Echology of developmental process. in W.Damon & R.M.Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology*, vol.1:*Theoretical Models of human development*, pp. 993 - 1028. N. York: Wiler.

BROOKOVER, W .& SCHWEITZER, J. & SCHNEIDER, J. & BEADY, C.; FLOOD, P. & WISENBAKER, J. (1978). *Elementary social climate and school achievement*. In *American Educational Research Journal*, 15, pp. 301-318

BRUNETTI, F.; COHEN, E.; MEYER, J. & MOLNAR, S. (1972). *Studies of team teaching in the open-space school*. In *Interchange*, 3, pp. 85-101.

CABRERA, J. (2006). *La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje*. [www. monografias.com](http://www.monografias.com)

CADIMA, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. In *NOESIS*, n.º 40, pp. 48-51.

CAMPBELL. J.; DUNETTE, M.; LAWLER, E. & WEICK, K. (1970). *Managerial perfomance and effectiveness*. N.lork: McGraw Hill

CANÁRIO, R. (Org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R.; ROLO, C. & ALVES, J. (1997). *A parceria Professores/ Pais na Construção de uma Escola do 1.º Ciclo*. Lisboa: M.E.

CANAVARRO, J. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: texto Editores.

CAPUCHA, L. et al. (Coord.) (2009). *Mais Escolaridade - realidade e ambição*. Lisboa: M.E.

CARNEIRO, I. (2005). *Insucesso escolar: o tamanho do cérebro também conta*. In *Jornal de Notícias* de 28.02.2005, consultado em Novembro de 2010 em <http://ciberia.aeiou.pt/gen.pl.stories>.

CASTRO, S. & CASTRO, B. (2006). *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación*. In *Revista de Investigación*, n.º 58, pp. 83-102

CHAO, L. & HUANG, J. (2003). *A Study of field Independence versus Dependence of School Teachers and University Students un mathematics*. In *Perceptual and Motor Skills*, 97, pp. 873-876

CHARTLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed

CHORÃO, F. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP.

CHRUDEN H. & J SHERMAN, A. (1982). *Administración de personal*. Gudalupe: Compañía editorial continental S. A.

CORREIA, J. (1999). *Os lugares comuns na formação de professores*. Porto: ASA.

COSTA, V. (2000) *A escola de ontem, de hoje e de amanhã*. In *Revista Gil Vicente*, n.º 1, 4ª série, p. 108 - 115.

COSTA, V. (2007). *Dependência/independência de campo, ou a importância dos estilos cognitivos na aprendizagem*. In *Revista ELO 15*, pp. 279 - 287.

DAMÁSIO, A. (2003). *A Consciência de Si*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

DAMÁSIO, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.

DAMROM, E. & RICH, Y. (1988). *Sex differences in attitudes toward school: Student self-reports and teacher perception*. In *British Journal of Educational Psychology*, 58., pp. 350-355.

DEAL, T. & KENEDY, A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, M.A: Addison-Wesley.

DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para ao século XXI). Porto: ASA.

DIAZ HERNÁNDEZ, A. (2005). *Auditoría del clima y cultura de seguridad en la empresa*. (Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Valencia).

DOYLE, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In Witrock, M. (ed.). *Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan.

DUFFY, F. (1998). *The Ideology of Supervision*. In G.FIRTH & E. PAJAK (Ed.) *Handbook of research on school supervision*. N.York: MacMillan, pp. 181-179.

ENGBERG, M., ORVALHO, L. & MALPIQUE, M. (1995). *O professor aprendiz*. Lisboa: M.E.

FERNÁNDEZ, M. & ASENSIO, I. (1989). *Concepto de clima institucional*. In *Apuntes de Educación*, 32, pp. 2-4. Madrid: Universidade Complutense.

FESTINGER, L. et Al. (2000). *A Theory of cognitive dissonance*. N.York: Row Peterson.

FORMOSINHO, J. (1987). Um Currículo pronto a vestir, de tamanho único. In *Cadernos de Análise Sociológica da Educação*, Braga: U. Minho.

FORMOSINHO, J. (1998). De serviço do Estado a Comunidade Educativa - Uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53.86.

FORMOSINHO, J. (1999). A Escola primária: de ciclo terminal de educação obrigatória ao ciclo integrado de educação básica. In *Cadernos PEPT 2000*, n.º 20. Lisboa: M.E.

FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FRAGO, V. (1995). *historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 0, pp. 63-82.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (21 ed.) S. Paulo: Paz & Terra.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A, (1991): *What's worth fighting for? Working together for your school*. Andover, MA: Regional Labs.

FURNHAM, A. (1987). *The psychology of behavior at work: the individual in the organization*. Brighton: Psychology Press

GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCÍA, C. & GALLEGO, D. (2006). Si Yo enseño bien... por qué no aprenden los niños? In *Actas del II Congreso Internacional Master de Educación*.

GARMSTON, R. & WELLMAN, B. (1994). *Developing the adaptive organization*. Paper presented for national Education Association. Washington DC.

GARMSTON, R.; LIPTON, L. & KAISER, K. (2002) A Psicologia da Supervisão. In Oliveira- Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

GERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Gedisa

GASPAR, M. (2011). Estruturas da supervisão pedagógica e seus alicerces ou Modelos de Supervisão pedagógica e suas implicações teóricas. In *Ensinar & Aprender*, Revista Eletrónica para professores, formadores e educadores, Fevereiro de 2011.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta.

GIBSON, J. et Al. (1984). *Organizações: comportamento, estrutura, processos*. São Paulo : Atlas, 1981.

GILBERT, P. *Gérer le changement dans l'entreprise*. Paris: Éditions ESF.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: temas e Debates.

GOMES, R. (1993). *Cultura de escola e identidade de professores*. Lisboa: Educa.

GONÇALVES, A. (2006). Dimensiones del clima organizacional. In monografias <http://www.calidad.org/articles/dec97/dec97.htm>

GOODENOUGH, W. (1971). *Culture, language and society*. Reading: Addison-Wesley.

GRAMSTON, R.; LIPTON, L. & KAISER, K. (2002). *Novos Objectivos: supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional*. In J.O.FORMOSINHO, (Org.) *A Supervisão na formação de professores II*. Porto: Porto Editora, pp. 102-118.

GRUMET, M. (1998). *Woman and teaching*. Amherst: The University of Massachussets Press

HALL, R. (1996). *Organizaciones, Estructura, Procesos y Resultados*. México: Printice Hall.

HARRIS, B. (2002). *Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. (2002). Porto: Porto Editora.

HASIRCI, D. & Demirkan, H. (2003). Creativity in learning environments: The case of two sixth grade art-rooms. In *Journal of Creative Behavior*, 37, pp. 17-41.

HAYNES, S. (1998). *Principles of behavioral assessment*. N.York: Gardner Press

HONEY, P. & MUMFORD, A. (1986) *Using our Learning Styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.

JOHNSON, W. & Johnson, A. (1999). *Assessing perception of school climate among jordanian students in English-speaking schools*. IN *Psychological Reports*, 84, pp. 395-397.

KADIJEVICH, D. & KRNJAIC, Z. (2004). Is Cognitive style related to link between procedural and conceptual mathematical knowledge? In *The 10^o International Congress on Mathematic Education*.

KEEFE, J. (1988) *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.

KEEFE, J. & THOMPSON, S. (1987) *Learning style theory and practice*. Reston, VA: NASSP.

KOBI J. & WUTHRICH H. (1991). *Culture d'entreprise, modes d'action. Diagnostic et intervention*. Paris: Nathan.

KOLB, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

KOLB, D. (1985) *LSI (Learning Style Inventory): User's guide*. Boston: McBer & Company

KOLB, D. (1993). *Self-Scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: Mcber & Company

KROEBER R. & KLUNCKHONH, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: M.A.Papers.

LANZONI, S. (2009). *Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

LEITE, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. In *Educação Social*, vol.29, n.º 105, pp. 197-217.

LEITE, C. (2003). *O Currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Gulbenkian.

LEWIN, K. (1948). *Resolving Social Conflict*. Nova York: Harper & Brothers.

LEWIN, K. (1988). *La teoria del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós

LIMA, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIMA, L. & THORD, E (1995). *Metodologias de **Investigação** em Ciências Sociais*. Braga: Universidade do Minho.

LITWIN, G. & STRINGER, R. (1978). *Motivation and organizational*. Boston: Harvard University.

LIMA, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: I.E.C. - U.M.

LIMA, L. (2000). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas*. In A.CATANI & R.OLIVEIRA (Orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.

LUK, S. (1998). *The relation between cognitive style and academic achievement*. In *British Journal of Educational Technology*, vol.29, n.º 2, pp. 137 – 147

MARCHESI, A. & GIL, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza

- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. Atlas. S.Paulo
- MARTÍNEZ, P., MARTÍN, R. & BRACKETT, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and Academic Achievement in High School Students. In *Psicothema*, 18, supl. pp. 118-123
- MARTINS, M. (2009). *A Escola faz a diferença: o projecto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de Mestrado (polic.).
- McINTYRE, D. & BYRD, D. (1998): Supervision in teacher education. In G.FIRTH & E. PAJAK (Ed.) *Handbook of research on school supervision*. N.York: MacMillan, pp. 409 -427.
- MORAN, J. (2007) *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. S.Paulo: Papirus.
- MORENO, S. (1997). La entrevista. In FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y CARBOLES, J.A.I., *Evaluación conductual*. Madrid: Pirâmide, S.A.
- MOREIRA, L. (2009). *Projecto Fénix - Um Projecto de Inovação Pedagógica: Operacionalização e Impacto no Agrupamento Campo Aberto -Beiriz*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Dissertação de Mestrado (polic.)
- MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. & LEAL, A. (2000). *Conhecimentos e mudança - os modelos organizadores na construção do conhecimento*. S. Paulo: Unicampo Editora.
- MORGADO, J. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas.. In *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*, 39 - 60. . Porto: Edições ASA.

MORGADO, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

MORGADO, J. & PACHECO, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: ASA

MORGADO, J. & PACHECO, J. (2009). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. Braga: Universidade do Minho.

MORRIS, D. (1990). *O Contrato animal*. Rio de Janeiro: Editora Record.

MUÑOZ, J.; GONZÁLEZ, M. & DOMÍNGUEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. In *Revista iberoamericana de Educación*, n.º 50, pp. 41-64.

NEVES, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. In *Saber (e) Educar*, n.º 12, pp. 79 - 95.

NEVES, J. (2001). *Clima e cultura organizacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

NEWSOME, S.; DAY, A. & CATANO, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. In *Personality and Individual Differences*, 29, pp. 1005-1016.

NÓVOA, A. (1992). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: D.Quixote

NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: ASA

OCDE (2001). *Education at a glance. OCDE indicators*. Paris: OCDE

O'CONNOR, R., Jr. & LITTLE, I. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. In *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1893-1902.

OLIVEIRA, M. (2000). O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

OSPINA, M. (2005). Estilos cognitivos. In Revista *Creando*, 2, n.º 5, pp. 5-8.

OSPINA, M. (2005). Estilos cognitivos. In *Revista Creando*, Ano 2, n.º 5, U:N.C., pp. 5-18

PACHECO, J. & MORGADO, J. (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2006). *Currículo, teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

PÁRAMO, M. (2002). Los estilos cognitivos. In Actas do VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad. Santiago de Compostela: USC

PEIRÓ, J. (1984). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED

PEIRÓ, J. (1990). *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU

PETERS, T. & WATERMAN, R. (1982). *In search of excellence*. S. Francisco: Harper and Row.

PETRIDES, K. e FURHAM, A. (2000). *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence*. In *Sex Roles*, 42, pp. 449-461.

PETRIDES, K., FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. In *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 277-293.

PINAR, W. (2007). *Intellectual advancement through disciplinary: vertically and horizontally in curriculum studies*. Berkeley: Mccutchan Publishing Company.

POURTOIS, J. & DESMET, H. (1999) *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

PRZESMYCHI, H. (2000). *La Pedagogia de lo contrato didact*. Barcelona: GRAÓ.

QUEIROGA, C. (2007). *Supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D.Henrique (policopiada).

REITTER, R.; CHEVALLIER, F.; LAROCHE, H.; MENDOZA, C. & PULICANI, P. (1991). *Cultures d'Enterprise*. Paris: Vuibert.

REVILLA, D. (1998). *Estilos de aprendizagem*.
<http://www.pucp.edu.pe/temas/estilos/html>. (consultado em 2010)

REYNOLDS, D. & TEDDLIE, C. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.

RIBEIRO, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação de Mestrado, U.Aveiro

RIBEIRO, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. ALARCÃO, *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 87-96.

RODRIGUES, M. & Sá-CHAVES, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola: a relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J.A.COSTA, A.I.ANDRADE, A.N.MENDES & N.COSTA, *Gestão Curricular, percursos de investigação*. Aveiro: U. Aveiro

ROJAS, J. (1978) *La Planeacion de la Educacion Superior*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

ROOBINS, S. (2002). *Comportamento organizacional*. S.Paulo: Prentice Hall

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão - Contributo nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: U. Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. & AMARAL, M.J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário ao eu solidário*. In I. ALARCÃO, *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 79 – 8

SACKMANN, S. (1981). *Cultural Knowledge in organizations*. London: Sage.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: U. Aveiro

SALOVEY, P. & MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.

SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradición*. Madrid: McGRaw Hill.

SANTANA, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. In *Escola Moderna*, n.º 8, 5, pp. 30-41.

GUERRA, M. (2002). *A Escola que aprende*. Porto: ASA

SCHENEIDER, B. & HALL, D.T. (1982). Toward specifying the concept of work climate. In *Journal of Applied Psychology*, 56 (6), pp. 447-455

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. S.Francisco: Josey-Bass

SHEIN, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. S. Francisco: Jossey-Bass.

SILVA, C. (2006). A Relação dinâmica transferencial entre professor e aluno no ensino. In *Ciências e Cognição*, vol.8, pp. 164-170.

SCHMECK, R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMIRCICH, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm of understanding organizations and ourselves' In P.J.FROST, *Organizational culture*. Beverly Hills: sage Publications, pp. 55-72.

SOLÉ, I. & COL, C. (2001). Os Professores e a concepção construtivista. In C.COLL et al. *O Construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA

STERNBERG, R. (2000). The concept of intelligence. In R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*: Cambridge: Cambridge University.

TAGIURI, R. & LITWIN, G.H. (eds.) (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Cambridge, M.A. : Graduate School of Business Administration, Harvard University.

TINAJERO, C. & PÁRAMO. M. (1997). Field dependence-independence and academic achievement: a re-examination of their relationship. In *British Journal of Educational Psychology*, n.º 67, pp 199-212

TINAJERO, C. & PÁRAMO, M. (1998). Dependencia-independencia de campo y aprendizaje estratégico. In *International Journal of Educational Research*, n.º 29, pp. 251-262

TINAJERO, C. & PÁRAMO, M. (1998a) Field dependence-independence and academic achievement: a review of research and theory. In *European Journal of Psychology of Education*, n.º 2, pp. 227-251

THURLER, M. (2001). *Inovar no interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.

TOMLINSON, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

TYLER, E. (1970). *Primitive Culture*. New York: Bergman ed.

VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora

VYGOTSKY, L. (2003). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes

WESCHLER, S. (2007). Estilos de pensar e criar: Impacto nas áreas educacional e profissional. In *Psicodébate, Psicologia e Debate*, pp. 207-218.

ZEICHNER, K. & LISTON, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, vol. 57 (1), pp. 1-22.

ZOHAR, D. & MARSHALL, I, (1994). *The quantum society*. N. York: William Morrow and Company, Inc.

ANEXOS