

## A supervisão: Funções e Competências do Supervisor Supervision: Functions and Skills of the Supervisor

**Natividade Maio**  
natisomaio@gmail.com

**Helena Santos Silva**  
UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
helsilva@utad.pt

**Armando Loureiro**  
UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
aloureiro@utad.pt

### Resumo

Este artigo pretende apresentar uma análise da Supervisão Escolar, entendida como o factor de sustentabilidade da escola, que a complexidade dos tempos de hoje determina que seja elencada como “organização que aprende”. Perspectivar a escola como organização que aprende, afirma-se um caminho difícil, que exige o empenhamento de todos numa aprendizagem contextualizada, colaborativa, interactiva, cooperativista e reflexiva, com vista à melhoria dos processos educativos. No sentido de tornar possível a compreensão dos supervisores, numa organização que aprende, optou-se por fazer emergir a especificidade das suas funções e competências, enquadradas na legislação em vigor.

**Palavras-chave:** *Supervisor, supervisão pedagógica, supervisão escolar, organizações aprendentes, desenvolvimento profissional.*

### Abstract

This article presents an analysis of school supervision, understood as the school's sustainability factor. The complexity of our days determines that school is to be seen as a “learning organization”. To imagine school as such seems to be a difficult path, which requires the commitment of all in a contextualized, collaborative, interactive, cooperative and reflective learning process, having the improvement of the educational processes as goal. In order to make the understanding of supervisors possible in a learning organization, it was chosen to bring out the specificity of their functions and competences, supported by the legislation.

**Keywords:** *Supervisor, supervising teacher, school supervision, learning organizations, professional development.*

### Introdução

A sociedade actual vive marcada por uma evolução vertiginosa onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a insegurança, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação. Viver em constante transformação exige uma melhor e maior qualificação de todos exigindo-se, cada vez mais da escola enquanto construção social, a preparação dos seus “neófitos”.

Esta realidade traz novos desafios à escola e aos profissionais da educação, que não mais se compadecem com uma *visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas imunes às lutas e conflitos que se dão longe dela* (Oliveira e Formosinho, 2002, p.9); nem com a concepção do professor como um técnico de ensino confinado aos problemas do seu espaço da sala de aula.

À escola de hoje, para responder a esta realidade multifacetada, pede-se que se assuma com uma identidade própria que lhe é conferida pelos elementos que constituem a sua comunidade educativa e, com esta seja capaz de se auto-governar e auto-regular, de modo a responder com eficácia ecológica aos problemas concretos que se lhe colocam na sua acção educativa.

Pensar na qualificação da escola e dos professores, como via para enfrentar os desafios do nosso século, leva-nos ao reconhecimento da importância que tem a preparação profissional destes agentes educativos como vectores de mudança dos contextos sociais. É num referencial desta natureza que somos levados a perspectivar de que forma a supervisão, entendida como a orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e informado (Alarcão e Tavares, 2003), pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações/organizações aprendentes.

As estruturas de coordenação, supervisão e demais participantes desse processo pedagógico precisam de se esforçar para acompanhar as novas características dessa sociedade, que se apresenta de forma complexa, dinâmica e desafiadora. Tratando especificamente das funções supervisivas, constatamos que, neste início de século, o foco do trabalho dessas estruturas da educação se têm vindo a modificar devido às referidas mudanças. Nesse sentido e ao contrário do que acontecia no passado, fica afastado qualquer indício, de que o trabalho do supervisor deva estar centrado no controle puro e simples do trabalho do professor.

(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora (Medina, 2004, p.32).

Dessa forma, podemos constatar que a acção do supervisor está longe de uma função mecanizada e baseada numa rotina burocrática, como acontecia há décadas atrás, uma vez que, na actualidade, se torna necessário e se espera que o mesmo desenvolva acções baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, onde o professor se torna o principal instrumento dessa reflexão e não um agente a ser controlado no interior das escolas, que aplique de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor.

As características do ensino e as finalidades da escola dos nossos dias requerem uma atitude intencional, em todos os actos. O sucesso educativo dos alunos, a par do desenvolvimento organizacional, são exigências sociais, que não se compadecem com rotinas. As práticas educativas no contexto da escola actual exigem uma acção concertada,

dos papéis supervisivos, a nível dos órgãos de gestão (conselho geral; a direcção; o conselho pedagógico e o conselho administrativo), assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de ano, ciclo ou curso).

Convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, actores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os órgãos de gestão onde se define e se assegura a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projecto Educativo. Importa referir ainda que, no seio destas mesmas estruturas, se podem criar dinâmicas de trabalho em equipa, partilha de experiências individuais e colectivas, trabalho cooperativo, dinamização de trabalhos de investigação, potenciadores da dimensão formativa que os locais de trabalho podem assumir.

Para delimitar o campo da investigação, a estrutura do trabalho formaliza-se em duas partes: uma primeira, de natureza teórica e investigativa, sustentada por alguns autores e uma segunda parte, de cariz mais prático-investigativo, através da análise de normativos legais em vigor em Portugal.

Assim sendo, baseando-nos numa revisão da literatura, propomo-nos, no primeiro ponto, tecer as funções e as competências do supervisor e no segundo e último ponto, naquele que consideramos de teor mais prático, traçar o desenho do perfil do supervisor consignado nos diplomas legais.

### **Funções e competências do supervisor**

A função do supervisor é de *ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais* (Alarcão e Tavares, 1987, p. 65). Wallace (1991), citado por Vieira (1993), distingue duas formas clássicas de perspectivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da actuação do professor e a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta e se co-responsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspecção.

De igual forma Oliveira e Oliveira (1997), reitera que ao supervisor (no âmbito da formação contínua) compete:

criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio,

de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento (p. 20).

Assim, constitui-se objectivo central da actuação do supervisor, numa perspectiva formativa e facilitadora, promover o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e activa do professor no seu processo de formação (idem, 1997). Ribeiro (2000) refere-se, igualmente, ao supervisor como *alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso...* (p. 89).

Stones (1984), citado por Vieira (1993), refere que a “super-visão” é a qualificação necessária para se ser supervisor. Prossegue dizendo que a actividade do supervisor é bastante complexa uma vez que essa super-visão deve ser constituída por várias “capacidades” (pessoais) sequencialmente relacionadas: (i) Visão apurada - para ver o que acontece na sala; (ii) Introvisão - para compreender o significado do que lá aconteceu; (iii) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer; (iv) Retrovisão - para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu; (v) Segunda-visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Para Alarcão e Tavares (1987, p. 55-56) supervisor e professor são actores/dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos são *adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação - reflexão - acção - reflexão...* Para que tal aconteça, os autores reiteram que o supervisor para além de competências pedagógicas, didácticas, metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos. Esta ideia é corroborada por Vieira (1993), uma vez que reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, *o imperativo de uma formação especializada* (p. 29).

Alarcão e Tavares (1987) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Pretende-se com elas maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num *melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem* dos alunos, através de *um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem* (p.85-86).

Supervisionar na sala de aula, comporta a ideia de entreaajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interacção consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e acção *do e com* o professor (Ribeiro, 2000). Quando a reflexão é colaborativa, com interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão e Roldão, 2008). Para isso, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e

professor, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a reflectir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho (idem, 2008). Schön (1987) salienta que a qualidade da supervisão surge associada à promoção da capacidade de reflectir criticamente, sobre a acção profissional. Alarcão e Roldão (2008) sustentam que a qualidade da supervisão surge associada ao critério de promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional na linha conceptual da formação do professor reflexivo advogado por Schön (1987).

Numa escola entendida como ‘organização que aprende’, conceito desenvolvido por Senge (1999), equivalente ao conceito de escola reflexiva, largamente explanado por Alarcão (2002), o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par. Senge (1992), *in* Bolívar (1997, p. 83-84), define organizações que aprendem como *organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto.*

Assim, segundo estes autores a supervisão não se pode restringir ao domínio da sala de aula – o da supervisão pedagógica. Antes deve encarar, fundamentalmente, dois níveis: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e consequente influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais – supervisão escolar – e respectiva influência na vida das escolas. No paradigma acima aludido da escola como organização que aprende, a aprendizagem é um processo contínuo, renovado. Ao reavaliar o conceito de supervisão, Alarcão (2002) determina o seu objecto como sendo a dinamização e o 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 colectivas. Desta forma, confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade(s) de aprendentes, alargada(s) a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma, é a da participação e responsabilização de todos que a compõem.

Nesta perspectiva, e numa visão a que Alarcão (2002, p.233) designa por “macroscópica”, encontra a função principal do supervisor que é a de *apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos.* Mas a função principal para a investigadora pode ser desdobrada em outras

funções, que em nosso entender, são fundamentais para o desenvolvimento da escola que aprende:

- Colaborar na elaboração do Projecto Educativo de forma esclarecida, com a interiorização do seu papel e do papel dos outros participantes;
- Colaborar no processo de avaliação do estabelecimento de ensino e respectivas implicações e regulações;
- Criar e apoiar culturas de formação de índole experiencial e investigativa;
- Colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores (colegas) e funcionários;
- Dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens.

Na mesma direcção nos encaminha Oliveira (2000) ao considerar que, *na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisorio* (p. 47).

Seja uma supervisão pedagógica, seja uma supervisão mais alargada – escolar, é de primordial importância um supervisor capaz de promover uma relação personalizada e afectiva, para poder acompanhar de perto o formando/professor, colocando a tónica na observação/reflexão do ensino e na colaboração e entajuda dos colegas. Assim, a supervisão encerra, em si, uma abordagem reflexiva sobre as práticas dos professores e privilegia as relações interpessoais e o clima relacional, a partilha de saberes e a entajuda no desenvolvimento pessoal e profissional entre os pares (Oliveira e Oliveira, 1997).

Para se fazer supervisão, Alarcão (*in* Prefácio de Vieira, 1993) descreve um conjunto de competências e funções, que são fundamentalmente: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. Quanto a esta última função refere que, embora a avaliação seja essencial ao processo de monitoração da prática pedagógica e esteja sempre subjacente no processo de supervisão, deve ser encarada, isso sim, no seu sentido formativo e não classificativo (p. 33). Alarcão e Roldão (2008, p.56) defendem que:

A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) Como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detectar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.

Partindo de uma pequena resenha dos contextos supervisorios do Reino Unido, encontramos um conjunto de competências inerentes ao desempenho do cargo de

supervisão. Segundo Sergiovanni (1991), as listas de competências foram aparecendo para marcar o lugar da Administração Educacional, onde se perfilam dez categorias de competências que apontam para uma gestão especializada. São elas:

- Comportamentos de liderança;
- Proficiência na comunicação;
- Capacidade de liderar grupos;
- Capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- Capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;
- Competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais (Sergiovanni, 1991, p.18-21).

Segundo o mesmo autor, listas de competências mais recentes são mais descritivas e valorizam as que se encontram ligadas à aprendizagem e ao ensino.

Tendo como ponto de partida as dimensões do conhecimento profissional do professor que têm vindo a ser caracterizadas por vários autores, nomeadamente por Shulman (1987), e partindo do princípio assumido por Alarcão (2002, p. 234) *de que o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado*, a autora elenca as competências do supervisor por analogia com as do professor. Enfatiza a sua dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, exigindo-se, correlativamente, do supervisor, competências cívicas, técnicas e humanas das quais destaca as seguintes:

- **Competências interpretativas** – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- **Competências de análise e avaliação** – de acontecimentos, projectos, actividades e desempenhos;
- **Competências de dinamização de formação** – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar acções de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- **Competências relacionais** – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.

Há, ainda, que enquadrar algumas destas funções e competências dos supervisores, entre outras, à luz do quadro normativo-legal português, que a seguir se indicam.

### **A supervisão à luz do quadro normativo-legal português**

No Dec. Lei 75 /2008, art.º8 (*in* DR I. 1ª, Série n.º 79), a autonomia é uma faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. Cada Agrupamento de Escolas tem órgãos de gestão e administração próprios, que asseguram a participação de toda a comunidade educativa de modo a integrar as escolas nas comunidades, de forma a estabelecer as interligações do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas. Assim, de acordo com o art.º 10.º, são órgãos de gestão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas: o conselho geral, o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão colegial de direcção estratégica das linhas orientadoras da actividade da escola. É a este conselho que cabe promover a abertura da escola ao exterior, bem como a sua integração nas comunidades locais, pois que assegura a participação dos professores, do pessoal não docente, das famílias, das autarquias e das organizações de carácter social, cultural e científica (art.º 11.º). A este órgão cabe, ainda, a aprovação das regras fundamentais do funcionamento da Escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projecto Educativo, Plano de Actividades), e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Actividades).

O director é o órgão de administração e gestão e é eleito pelo conselho geral. É ao director que cabe liderar o agrupamento ou escola não agrupada. É o “rosto” do agrupamento pois é ele o primeiro responsável perante a comunidade e pelo desempenho do mesmo. Com o objectivo de reforçar a liderança na escola é atribuído ao director o poder de designar os responsáveis dos departamentos, que são as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O conselho pedagógico é o *órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (...) nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente* (art.º 31). Este órgão é presidido, por inerência, pelo director. Têm assento neste órgão os coordenadores de departamento, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, elementos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos. É a este órgão que compete a elaboração de três dos instrumentos em que se alicerça a autonomia do agrupamento de escola: o seu projecto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianuais.

O projecto educativo é o documento que consagra a orientação educativa (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas e escolas não agrupadas se propõe cumprir a sua função educativa do art.º 9, a)).

O Regulamento interno é o documento que define o regime de funcionamento (...) de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, bem como dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar do art.º 9, b)).

Planos anual e plurianual de actividades são os documentos de planeamento que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução do art.º 9, c)).

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia do agrupamento que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho (art.º 42). É a estas estruturas que cabe a articulação e gestão curricular de acordo com o currículo nacional, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupos de alunos, a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso e a avaliação do desempenho do pessoal docente (art.º 42). No âmbito da organização das actividades cabe assegurar a articulação entre a escola e as famílias (art.º 44).

Assim, partindo de uma experiência anterior em que se permitiu que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer, o actual estatuto propõe-se alterar esta situação, deixando reservado à categoria superior, de professor titular o exercício de funções de coordenação e supervisão (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, in Estatuto da Carreira Docente (ECD), p. 501). Por sua vez, este, no seu art.º 35, n.º4 reserva aos professores de categoria superior, os professores titulares, além das funções inerentes à categoria de professor, as seguintes funções:

- a coordenação pedagógica de ano, ciclo ou curso;
- a direcção de centros de formação das associações de escolas;
- a coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes;
- o exercício de funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório;
- a elaboração e correcção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente;
- a participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular.

A função de supervisão aparece-nos, neste diploma - Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril (DR I. 1<sup>a</sup>, Série n.º 79) - associada ao exercício de cargos de gestão e gestão intermédia.

A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares, onde se encontram representados os grupos de recrutamento por áreas disciplinares (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais, Expressões e Educação Especial). Esta articulação curricular deve promover uma verdadeira cooperação entre todos os docentes, de modo a procurar adequar o currículo às necessidades dos alunos (art.º 43).

Aos Coordenadores de Departamento, bem como ao Director da escola cabe, de acordo com o estipulado no art.º 43 do ECD intervir no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente. Assim, de acordo com o art.º n.º 3 do dec. reg. 2/2008 (DR, I.ª Série, n.º 7) enunciam-se os seguintes objectivos do processo avaliativo:

- melhorar os resultados escolares dos alunos com a qualidade das aprendizagens;
- proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de reconhecimento do mérito e da excelência;
- contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente;
- permitir a inventariação das necessidades de formação;
- detectar factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em conta a melhoria dos resultados escolares;
- promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Dos nove objectivos enunciados, oito remetem para uma supervisão de índole formativa, sendo que o objectivo de diferenciar os melhores profissionais nos conduzem para uma supervisão de cariz sumativo. Assim, o espírito que está subjacente à avaliação do desempenho docente é, genuinamente, de carácter regulador visando, em última instância, a melhoria do sistema. De notar, ainda, que o ECD no seu art.º 44, relativamente ao processo de avaliação do desempenho, prevê o preenchimento pelo avaliado de uma ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional. De acordo com o art.º 11 do diploma regulamentador da avaliação do desempenho, o preenchimento desta ficha é um dever do docente, servindo este processo o propósito de funcionar como uma garantia do envolvimento activo e responsabilização no processo avaliativo e melhorar

o seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. Nesta perspectiva, o professor ao avaliar-se está a reflectir sobre as suas práticas, servindo-lhe a sua auto-avaliação como um referente para o seu crescimento profissional, que inclui a auto-supervisão (levada a cabo pelo próprio professor).

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho (*in* DR, I.ª Série n.º 79) no art.º 4º cabe ao conselho de docentes e departamento curricular as seguintes competências, sem prejuízo de outras a fixar no Regulamento Interno:

- Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
- Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento, quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo;
- Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens;
- Identificar necessidades de formação dos docentes;
- Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

A organização das actividades da turma é da competência dos educadores de infância e do 1.º CEB; pelo conselho de turma, nos 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do secundário, sendo que este conselho integra os professores da turma, dois representantes dos encarregados de educação e, no caso do ensino secundário, além destes elementos, um representante dos alunos. No conselho de turma, o papel do director de turma reveste-se de vital importância, pois que é o responsável pela promoção da cooperação e envolvimento de todos - pais, os alunos e restantes professores - de forma a encontrar as estratégias mais adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. Convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, actores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os

órgãos de gestão onde se definem e se asseguram a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projecto Educativo.

Da análise das competências, a desenvolver pelas estruturas intermédias, deriva uma supervisão de carácter genericamente formativo, pois que procura uma dinâmica de envolvimento e de crescimento de todos os intervenientes no processo educativo de forma a atingir um maior desenvolvimento organizacional, encaminhando-nos para processos interactivos de desenvolvimento profissional e organizacional.

Tal como temos vindo a defender e a abordar ao longo deste trabalho, a escola que aprende exige um profissional, cujo domínio de acção envolva além da actividade da sala de aula, o domínio da participação na organização, bem como um conhecimento profissional muito vasto que se vai aprofundando ao longo da sua carreira profissional, numa perspectiva de formação ao longo da vida, mergulhada num ambiente de supervisão colaborativa, balizada pela prática sistemática da reflexão.

## **Conclusão**

As mudanças que se vêm operando na sociedade impõem novas formas de pensar a escola e os profissionais da educação. Assim, a escola para conseguir cumprir cabalmente os seus desígnios, tem de consolidar a sua autonomia, sendo que para a atingir plenamente, necessita de se assumir como uma realidade em constante desenvolvimento e aprendizagem, o que passa, em primeiro lugar, pelo investimento no desenvolvimento profissional e organizacional. Ao professor desta “escola” pede-se que seja um profissional que pensa a escola e a profissão. Que seja um profissional crítico-reflexivo, cuja acção, se pretende, extravase o domínio da sala de aula e se alargue ao domínio da organização: nos seus projectos, no âmbito da sua comunidade educativa e se perspetive como um profissional em desenvolvimento ao longo da vida.

Pede-se à supervisão e ao supervisor ajuda e apoio ao professor ao longo da sua trajectória profissional, de modo que este se torne melhor professor e que, em simultâneo, os seus alunos também aprendam e se desenvolvam. Assim, o supervisor e a supervisão devem ser encarados numa perspectiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e activo no seu processo de desenvolvimento.

Relativamente à interpretação que fizemos dos normativos acerca da supervisão, releva:

- Uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão: uma gestão de topo – o Director; uma gestão intermédia – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de ano, ciclo ou curso e Director de Turma.
- Uma supervisão de cariz formativo, que encontramos, fundamentalmente, nos órgãos de gestão intermédia, dado que, tal como já o reflectiu Oliveira (2000), ocupa um lugar na comunidade escolar que lhe permite o reconhecimento das fragilidades e pode ser um elemento dinamizador de interações positivas entre os actores educativos, fomentando a partilha, a experiência, a cooperação, potencializadoras de contextos formativos no interior das escolas.
- Uma supervisão de carácter sumativo, portanto instrumental, ligada ao processo da avaliação do desempenho docente, a qual consideramos desejável, desde que não se restrinja a um mero processo burocrático e administrativo de controlo, mas que se afirme como elemento regulador do sistema;
- Uma supervisão que incide sobre todos os domínios de intervenção profissional do professor, uma vez que quer a supervisão pedagógica da responsabilidade do coordenador de departamento, quer a supervisão a cargo do Director, incidem sobre os diferentes campos de intervenção profissional docente;
- Um supervisor cujo perfil se consubstancia nos princípios formulados para o perfil profissional do professor, mas com um valor acrescentado pela experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão, bem como pela formação obtida, especializada ou não, que lhe conferem maior autoridade perante os pares.

Como mote de reflexão deixamos, por último, duas preocupações: (i) a falta do reconhecimento das competências e conhecimentos dos avaliadores, situação que ressalta, actualmente, nas questões que opõem professores à tutela; (ii) reconhecimento que deve ser assente entre todos como um pressuposto vital para a função supervisiva, pode vir a pôr em causa a confiança e a própria autoridade destes supervisores e, tendo como ponto de referência os alicerces em que se funda a ‘escola que aprende’: a partilha, o trabalho em equipa, a cooperação e cultura comum. Por último, deixamos à reflexão o facto de que encontrando-se o processo supervisivo/Avaliação docente, muito interdependente de questões de progressão e diferenciação na carreira, não poderá, por essa forma, minar os próprios valores que estão subjacentes a este ideal de escola? Fica a questão para reflexão e até um caminho a explorar em futuros estudos.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. In Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- Alarcão, I.; Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Tavares, J.(1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In Canário, R. (org), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 79-100.
- Medina, A. (2004). Supervisor Escolar: parceiro Político-Pedagógico do Professor. In Rangel, M.; Silva; C.(orgs.). *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. 10. Campinas: Papirus, p.32.
- Oliveira, L.; Oliveira, M. (1997). O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.170-175.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar, In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.43-54.
- Oliveira, J., Formosinho (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p.89-94.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. (1999). *The fifth Discipline. The Art and the Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. (1991). *The Principalship. A effective practice perspective*. Boston: Ally and Bacon.
- Shulman, L. (1997). Communities of learners and communities of teachers. Mandel Institute (monograph).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher – a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Legislação

- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (nomeadamente o Artigo 42.º, n.º1 e Artigo 45.º, n.º2); O Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, In DR I.ª série, n.º 79 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário;

Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho, *In DR*, I.ª série, n.º 120 – Regime da Prova Pública e do Concurso de acesso para lugares da Categoria de Professor Titular;

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário;

Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio, *In DR*, I.ª série, n.º 98 – Regime de primeiro concurso de acesso para lugares da Categoria de Professor Titular;

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *In DR* I-A: 5568-5575 – Perfil geral do Professor do Ensino Básico e Secundário;

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, *In DR*, I.ª série, n.º 7 – Regulamentação do sistema da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário;

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho (revogado art.º 71), *In DR*, I.ª série, n.º 79 de 22 de Abril de 2008. Competências das Estruturas de Orientação Educativa.