



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*DINÂMICAS DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE – UM ESTUDO DE VISÕES E
PRÁTICAS EM ESCOLAS CATÓLICAS*

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Eulália Maria Borges Correia

Porto, setembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*DINÂMICAS DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE – UM ESTUDO DE VISÕES E
PRÁTICAS EM ESCOLAS CATÓLICAS*

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Eulália Maria Borges Correia

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, que no seu modo simples de serem e de viverem, apostaram na minha educação, inculcaram-me o valor do esforço e do trabalho, o gosto por aprender e a importância da perseverança.

À minha Irmã que, quando mais precisava de mim, soube ser paciente e compreender as minhas ausências.

Aos meus Amigos, que foram tolerantes com a minha ansiedade e que nunca deixaram de me incentivar, apoiar e ajudar ao longo destes meses, simultaneamente tão desafiantes e tão trabalhosos.

Às Irmãs do meu Externato, que sempre confiaram e acreditaram que conseguiria percorrer o caminho até ao fim.

Aos Professores do Curso de Pós-graduação em Administração Educativa, cujas aulas me despertaram para um novo desafio, e me incentivaram a prosseguir-lo.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão pela simpatia e disponibilidade com que sempre acolheu os meus pedidos de ajuda, pela sua presença discreta mas constante no decurso da orientação deste trabalho, e, muito especialmente, pela coerência que mostrou entre o que sempre a ouvi defender quando era sua aluna e a sua atuação enquanto orientadora, dando-me pistas de trabalho, fazendo recomendações, mas respeitando sempre a minha individualidade e autonomia ao guiar-me na descoberta do caminho do meu próprio desenvolvimento profissional.

RESUMO

O desenvolvimento profissional de um docente é um longo e diferenciado processo que, encontrando na formação inicial a sua primeira etapa, não é da sua única e exclusiva responsabilidade mas também da instituição em que trabalha pois dele se espera que resultem benefícios diretos para os alunos e para a própria escola enquanto organização.

Neste trabalho procedeu-se à análise dos Projetos Educativos e dos Regulamentos Internos de um conjunto de escolas católicas propriedade de diferentes congregações religiosas e de uma diocese, bem como à análise das respostas dos Diretores a um questionário, a fim de conhecer as suas visões e práticas de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes que trabalham nas suas escolas.

Os resultados do estudo indicam que as escolas católicas analisadas privilegiam, em termos de desenvolvimento profissional, a formação pessoal dos seus professores; que o processo de supervisão, quando existe, visa, sobretudo, o cumprimento da lei que obriga as escolas particulares e cooperativas a procederem à avaliação de desempenho dos seus docentes, e não tanto a melhoria das práticas e do conhecimento profissional do docente, estando aquele processo fortemente centrado nas chefias de topo; que os dispositivos/técnicas utilizadas minimizam o recurso à observação de aulas e que os efeitos resultantes limitam-se ao enfoque na formação. Estes resultados revelam, ainda, uma discordância entre o pensar e o agir.

Seria importante que, no futuro, as escolas católicas encarassem o desenvolvimento profissional docente com a importância que o mesmo merece e que implementassem processos supervisivos conducentes à melhoria do desempenho docente e da qualidade da ação educativa, no quadro da cultura que lhes é específica.

ABSTRACT

A teacher's professional development is a long and differenced process that, having in the initial training its first stage, is not the teacher's sole responsibility but also of the institution he works for, since it is hoped that this development will result in direct benefits for the students and for the school itself, as an organization.

In this work, Schools' Educational Projects and Internal Regulations of a set of Catholic Schools, own by different Religious Congregations and by one diocese, were analysed, as were the answers of the Headmasters to a questionnaire, so as to get to know their views and practices in promoting the professional development of the teachers who work in their schools.

The research results show that the studied Catholic Schools favour, as far as professional development is considered, the personal formation of their teachers; that the supervising process, when it exists, is remarkably centred in top managers and is implemented to ensure the compliance with the law which states that all private and cooperative schools have to evaluate their teachers and not to aim the improvement of the professional knowledge and practices of the teachers; that the devices/techniques implemented scarcely involve the observation of lessons and that the supervising process has consequences just in training. These results also show the existent discrepancy between thought and action.

It would be important that, in the future, the Catholic schools would face the professional development of teachers with the importance it has and would implement supervising processes which lead to the improvement of the teachers' performance and of the quality of their educational action, in accordance to their specific cultural framework.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL.....	5
CAPÍTULO 1 - MARCAS IDENTITÁRIAS DAS ESCOLAS CATÓLICAS.....	5
1.1 <i>Evolução, natureza e missão</i>	5
1.2 <i>Projeto Educativo</i>	52
1.3 <i>Ambiente educativo</i>	56
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES	62
2.1 <i>Identidade profissional e profissão docente</i>	62
2.2 <i>Dimensões de desenvolvimento profissional: reflexão sobre a ação, formação e trabalho colaborativo</i>	77
2.2.1 “Reflexão-na-acção”	78
2.2.2 <i>Formação</i>	83
2.2.3 <i>Trabalho colaborativo</i>	86
2.3 <i>A importância do desenvolvimento pessoal e profissional nas escolas católicas</i>	87
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL.....	90
3.1 <i>Gestão e liderança no contexto escolar</i>	93
3.1.1 <i>Gestão e liderança</i>	93
3.1.2 <i>Funções de liderança</i>	95
3.1.3 <i>Estilos de liderança</i>	97
3.1.4 <i>Tipos de liderança</i>	98
3.1.5 <i>A especificidade da gestão e da liderança nas escolas católicas</i>	100
3.2 <i>Supervisão pedagógica e melhoria</i>	103
3.2.1 <i>O papel da supervisão</i>	103
3.2.2 <i>Práticas de supervisão</i>	108
3.2.3 <i>A avaliação de desempenho docente no contexto do processo de supervisão</i>	112
3.2.4 <i>A relevância da supervisão pedagógica nas escolas católicas</i>	117

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	119
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO E DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO	119
1.1 <i>Seleção do contexto e dos sujeitos de investigação</i>	119
1.2 <i>Metodologia e opções</i>	121
CAPÍTULO 2 - TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	123
2.1 <i>Análise documental</i>	123
2.2 <i>Inquérito por questionário</i>	125
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	129
3.1 <i>Análise dos Projetos Educativos e dos Regulamentos Internos</i>	129
3.2 <i>Análise dos questionários realizados aos Diretores das Escolas Católicas</i>	145
3.2.1 <i>Secção I – Informação Biográfica</i>	145
3.2.2 <i>Secção II – Caracterização da escola</i>	149
3.2.3 <i>Secção III – Análise do Desempenho dos Docentes</i>	160
3.2.4 <i>Secção IV – Lideranças Mobilizadas no Processo Supervisivo</i>	186
3.2.5 <i>Secção V – Visão e Dispositivos de Supervisão</i>	197
3.2.6 <i>Secção VI – Efeitos da Supervisão</i>	212
CAPÍTULO 4 - SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS	222
CAPÍTULO 5 - REFLEXÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
LIVROS E ARTIGOS	239
WEBLIOGRAFIA	249
ANEXOS	253
ANEXO I – PESQUISA DE TESES E DISSERTAÇÕES	254
ANEXO II – EXEMPLO DE <i>EMAIL</i> DE PEDIDO DE COLABORAÇÃO NA RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO	255
ANEXO III – PROPOSTAS/SUGESTÕES FORMULADAS NO DECURSO DA APLICAÇÃO DE UM TESTE DO PROJETO DE QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES	256
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES	257

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral autorreflexiva lewiniana	82
Figura 2 – Domínios da Competência e da Excelência de uma Escola (segundo Sergiovanni) .	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho Metodológico	121
Quadro 2 – Estrutura da análise de conteúdo aos Projetos Educativos	125
Quadro 3 – Estrutura do questionário aplicado aos diretores.....	126
Quadro 4 – Conteúdos dos Projetos Educativos	129
Quadro 5 – Referências explícitas nos Projetos Educativos (N=16).....	134
Quadro 6 – Referências a determinadas palavras-chave nos Regulamentos Internos (N=13)..	141
Quadro 7 – Anos de experiência de trabalho no desempenho de funções	147
Quadro 8 – Formação por áreas, antes e depois de assumir o cargo de diretor.....	148
Quadro 9 – Ciclos de escolaridade existentes nas escolas dos respondentes	151
Quadro 10 – Percentagem de tempo despendido pelos diretores, em média durante um ano letivo, na realização de diferentes atividades	159
Quadro 11 – Constituição da atual equipa de direção da escola de cada respondente	186

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conteúdos dos Projetos Educativos (N=16)	130
Gráfico 2 – Referências à “Vivência de Escola”	135
Gráfico 3 – Referências às “Lideranças”	137
Gráfico 4 – Referências ao “Processo de Supervisão”	138
Gráfico 5 – Referências aos “Efeitos da Supervisão”	139

Gráfico 6 – Ocorrência de determinadas palavras-chave nos Regulamentos Internos (N=13).	141
Gráfico 7 – Distribuição dos diretores quanto ao género (N=15)	145
Gráfico 8 – Distribuição dos diretores quanto à idade (N=15)	145
Gráfico 9 – Função exercida pelos respondentes ao questionário (N=15).....	145
Gráfico 10 – Nível de escolaridade mais elevado completado pelos respondentes (N=15).....	146
Gráfico 11 – Anos de experiência no desempenho da função de diretor da atual escola.....	146
Gráfico 12 – Participação em redes de reflexão ou atividades de investigação (N=15)	148
Gráfico 13 – Participação em cursos, conferências, colóquios ou seminários (N=15)	148
Gráfico 14 – Localização da escola dos respondentes (N=15)	149
Gráfico 15 – Regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino dos respondentes (N=15).....	150
Gráfico 16 – Níveis, ciclos ou modalidades de educação e de ensino das escolas dos respondentes.....	150
Gráfico 17 – Percentagem de diretores que considera que a maioria dos docentes da sua escola se assume como católica (N=15).....	152
Gráfico 18 – Percentagem de diretores que considera que os elementos da sua comunidade educativa participam na construção do Projeto Educativo da Escola (N=15).....	152
Gráfico 19 – Percentagem de diretores que considera que os docentes da sua escola trabalham num contexto de autonomia, criatividade e responsabilidade (N=15)	153
Gráfico 20 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, prevalece uma cultura profissional mais próxima do individualismo (N=15)	153
Gráfico 21 – Percentagem de diretores que considera que as funções sociais que a sua escola assegura excedem a sua missão (N=15).....	154
Gráfico 22 – Percentagem de diretores que considera que os professores reproduzem na sua prática, metodologias idênticas àquelas em que foram instruídos (N=15).....	155
Gráfico 23 – Percentagem de diretores que considera que os elementos da sua comunidade educativa se identificam com o Projeto Educativo da Escola (N=15)	155
Gráfico 24 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, as relações interpessoais entre docentes e alunos são bastante positivas (N=15).....	156

Gráfico 25 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, existe uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio entre os docentes (N=15)	156
Gráfico 26 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, os professores, em geral, utilizam metodologias diversificadas e recursos pedagógicos estimulantes (N=15)	157
Gráfico 27 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, existe uma prática de autoavaliação de escola (N=15)	158
Gráfico 28 – Percentagem de diretores que considera que a avaliação de desempenho é bem aceite pelos professores da sua escola (N=15)	158
Gráfico 29 – Percentagem de diretores que apontou a análise de planificações letivas (N=15)	160
Gráfico 30 – Percentagem de diretores que apontou a apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente (N=15)	161
Gráfico 31 – Percentagem de diretores que apontou a observação de aulas do docente (N=15)	161
Gráfico 32 – Percentagem de diretores que apontou a análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes (N=15)	162
Gráfico 33 – Percentagem de diretores que apontou a realização de entrevista(s) de reflexão sobre o desempenho profissional do docente (N=15)	163
Gráfico 34 – Percentagem de diretores que apontou a análise da formação realizada pelo docente (N=15).....	163
Gráfico 35 – Percentagem de diretores que apontou a verificação da assiduidade e pontualidade do docente (N=15).....	164
Gráfico 36 – Percentagem de diretores que apontou a análise dos resultados escolares dos alunos do docente (N=15).....	164
Gráfico 37 – Percentagem de diretores que apontou a análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente (N=15).....	165
Gráfico 38 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação de questionários a alunos (N=15).....	166
Gráfico 39 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação de questionários a encarregados de educação (N=15)	166
Gráfico 40 – Percentagem de diretores que apontou “outro” procedimento, a avaliação do diretor de turma (N=15)	167

Gráfico 41 – Percentagem de diretores que apontou o domínio e atualização do conhecimento específico da(s) disciplina(s) que o docente leciona (N=15).....	168
Gráfico 42 – Percentagem de diretores que apontou a adequação didática à(s) disciplina(s) e grau de ensino que o docente leciona (N=15)	168
Gráfico 43 – Percentagem de diretores que apontou a utilização de estratégias diferentes de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem (N=15).....	168
Gráfico 44 – Percentagem de diretores que apontou a utilização do reforço de modo adequado (N=15).....	169
Gráfico 45 – Percentagem de diretores que apontou o exercício da autoridade perante os alunos (N=15).....	169
Gráfico 46 – Percentagem de diretores que apontou a gestão de conflitos (N=15)	169
Gráfico 47 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação dos processos e instrumentos de avaliação aferidos em departamento (N=15).....	170
Gráfico 48 – Percentagem de diretores que apontou a prática de estratégias de ensino diversificadas (N=15).....	170
Gráfico 49 – Percentagem de diretores que apontou o envolvimento nas atividades de complemento curricular (N=15).....	170
Gráfico 50 – Percentagem de diretores que apontou o grau e nível de participação nas reuniões dos órgãos de que o docente é membro (N=15).....	171
Gráfico 51 – Percentagem de diretores que apontou a cooperação e partilha de planificações, materiais e estratégias entre colegas (N=15).....	171
Gráfico 52 – Percentagem de diretores que apontou a prática da diferenciação pedagógica face a alunos com percursos ou situações diversas (N=15).....	171
Gráfico 53 – Percentagem de diretores que apontou a vivência dos valores que enformam o Projeto Educativo (N=15)	172
Gráfico 54 – Percentagem de diretores que apontou a assiduidade dos docentes (N=15)	172
Gráfico 55 – Percentagem de diretores que apontou a pontualidade dos docentes (N=15)	172
Gráfico 56 – Percentagem de diretores que assinalou o salário baseado num sistema de carreira, sem avaliação de empenho e competência (N=15)	174
Gráfico 57 – Percentagem de diretores que assinalou o número de turmas por docente inferior a 7 (N=15).....	174

Gráfico 58 – Percentagem de diretores que assinalou um número de níveis/disciplinas, por docente, inferior a 3 (N=15).....	174
Gráfico 59 – Percentagem de diretores que assinalou as oportunidades e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes (N=15)	175
Gráfico 60 – Percentagem de diretores que assinalou a relação de interdependência entre pares (N=15).....	175
Gráfico 61 – Percentagem de diretores que assinalou a boa relação pedagógica com os alunos (N=15).....	175
Gráfico 62 – Percentagem de diretores que assinalou a capacidade de mobilização dos docentes por parte das chefias intermédias (N=15)	176
Gráfico 63 – Percentagem de diretores que apontou a existência de um Plano de Formação Interno (N=15)	177
Gráfico 64 – Percentagem de diretores que apontou a auscultação dos docentes quanto às temáticas a incluir no Plano de Formação Interno (N=15)	177
Gráfico 65 – Percentagem de diretores que apontou a existência regular de situações de debate/partilha/reflexão de experiências individuais e coletivas (N=15).....	178
Gráfico 66 – Percentagem de diretores que apontou a disponibilidade de tempo para frequentar cursos de especialização ou de atualização (N=15)	178
Gráfico 67 – Percentagem de diretores que apontou a oferta exequível de formação (N=15)..	178
Gráfico 68 – Percentagem de diretores que apontou a oferta de cursos de especialização ou de atualização acessíveis em termos monetários (N=15).....	179
Gráfico 69 – Percentagem de diretores que apontou a compatibilidade entre os horários dos cursos e o horário de trabalho (N=15).....	179
Gráfico 70 – Percentagem de diretores que apontou a oferta de cursos adequados (N=15)	179
Gráfico 71 – Percentagem de diretores que apontou a proximidade da escola aos principais centros culturais e universitários (N=15)	180
Gráfico 72 – Percentagem de diretores que apontou a promoção de incentivos da entidade patronal (N=15).....	180
Gráfico 73 – Percentagem de diretores que apontou a visão da avaliação de desempenho como tendo em vista o desenvolvimento profissional (N=15).....	180
Gráfico 74 – Percentagem de diretores que apontou a visão da avaliação de desempenho como algo que tem de ser feito para cumprir a lei (N=15)	181

Gráfico 75 – Percentagem de diretores que assinalou a leitura de publicações científicas (N=15)	182
Gráfico 76 – Percentagem de diretores que assinalou a leitura de publicações na área das Ciências da Educação (N=15).....	183
Gráfico 77 – Percentagem de diretores que assinalou a frequência de cursos/oficinas de formação (N=15).....	183
Gráfico 78 – Percentagem de diretores que assinalou a frequência de cursos de qualificação (N=15).....	183
Gráfico 79 – Percentagem de diretores que assinalou a participação em conferências/seminários/colóquios (N=15).....	184
Gráfico 80 – Percentagem de diretores que assinalou a participação num processo de supervisão (N=15).....	184
Gráfico 81 – Percentagem de diretores que assinalou a prática de investigação individual ou em colaboração (N=15).....	184
Gráfico 82 – Responsável por selecionar e contratar docentes (N=15)	187
Gráfico 83 – Responsável por demitir ou suspender docentes (N=15)	188
Gráfico 84 – Responsável por orientar o processo de supervisão pedagógica (N=15)	188
Gráfico 85 – Responsável por proceder à avaliação de desempenho docente (N=15).....	188
Gráfico 86 – Responsável por estabelecer o Plano de Formação Interna (N=15).....	189
Gráfico 87 – Responsável por autorizar a frequência externa de ações de formação (N=15) ..	189
Gráfico 88 – Responsável por definir articulações entre ciclos de escolaridade (N=15).....	189
Gráfico 89 – Frequência de observação de aulas dos docentes, por parte do diretor (N=15).....	191
Gráfico 90 – Frequência de colaboração com os docentes na resolução de problemas disciplinares na sala de aula, por parte do diretor (N=15).....	191
Gráfico 91 – Frequência de iniciativas de apoio ao trabalho colaborativo dos docentes para melhoria das práticas, por parte do diretor (N=15)	191
Gráfico 92 – Frequência de tomada de medidas com vista à responsabilização dos docentes pela melhoria das suas competências, por parte do diretor (N=15)	192
Gráfico 93 – Frequência de delegação de funções e de responsabilidades em docentes que apresentaram projetos ou iniciativas de interesse, por parte do diretor (N=15).....	192

Gráfico 94 – Importância do processo de supervisão no apoio aos docentes em início de carreira ou menos experientes (N=15)	194
Gráfico 95 – Importância do processo de supervisão no alargamento dos conhecimentos específicos das áreas disciplinares dos docentes (N=15)	194
Gráfico 96 – Importância do processo de supervisão na melhoria das competências pedagógicas dos docentes (N=15)	194
Gráfico 97 – Importância do processo de supervisão na promoção da capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional (N=15).....	195
Gráfico 98 – Importância do processo de supervisão no reforço da identidade profissional dos docentes (N=15)	195
Gráfico 99 – Importância do processo de supervisão no fomento do trabalho colaborativo entre docentes (N=15)	195
Gráfico 100 – Importância do processo de supervisão na melhoria dos resultados escolares dos alunos (N=15).....	196
Gráfico 101 – Importância do processo de supervisão na promoção do desenvolvimento organizacional (N=15)	196
Gráfico 102 – Beneficiários de um programa formal de supervisão (N=15)	197
Gráfico 103 – Frequência com que o supervisor e o supervisionado pertencem à mesma área de docência (N=9).....	198
Gráfico 104 – Domínios em que se centra a supervisão pedagógica (N=9)	198
Gráfico 105 – Frequência do envolvimento, na supervisão, de grupos estruturados de docentes orientadores (N=9)	199
Gráfico 106 - Frequência do envolvimento, na supervisão, de reuniões com o diretor e/ou com o coordenador do setor/departamento (N=9)	199
Gráfico 107 – Frequência do envolvimento, na supervisão, do sistema de supervisão por pares (N=9).....	200
Gráfico 108 – Frequência do envolvimento, na supervisão, do trabalho em rede/comunidades virtuais (N=9).....	200
Gráfico 109 – Frequência do envolvimento, na supervisão, de iniciativas interescolas (N=9)	200
Gráfico 110 – Frequência da utilização do ensino partilhado (em conjunto com o orientador) (N=9).....	201

Gráfico 111 – Frequência da elaboração de portefólios/diários de campo ou outro, facilitadores das práticas de ensino e de reflexão (N=9)	202
Gráfico 112 – Frequência da supervisão da prática letiva (N=9).....	202
Gráfico 113 – Responsável pela verificação da assiduidade e pontualidade do docente (N=15)	203
Gráfico 114 – Responsável pela análise de planificações letivas (N=15).....	203
Gráfico 115 – Responsável pela apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente (N=15).....	204
Gráfico 116 – Responsável pela observação de aulas do docente (N=15).....	204
Gráfico 117 – Responsável pela análise dos resultados escolares dos alunos do docente (N=15)	204
Gráfico 118 – Responsável pela análise da formação realizada pelo docente (N=15).....	205
Gráfico 119 – Responsável pela aplicação de questionários a alunos (N=15).....	205
Gráfico 120 – Responsável pela análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes (N=15)	205
Gráfico 121 – Responsável pela aplicação de questionários a encarregados de educação (N=15)	206
Gráfico 122 – Responsável pela análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente (N=15).....	206
Gráfico 123 – Responsável pela entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional do docente (N=15).....	206
Gráfico 124 – Responsável pela produção de parecer/relatório sobre o desempenho profissional do docente (N=15).....	207
Gráfico 125 – Ações de formação dinamizadas pelo(a) Diretor(a) da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15).....	209
Gráfico 126 - Ações de formação dinamizadas por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15)	209
Gráfico 127 - Ações de formação dinamizadas por especialistas convidados que integram o Plano de Formação Interno (N=15).....	210
Gráfico 128 – Círculo de Estudos supervisionado por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15).....	210

Gráfico 129 – Oficina de Formação supervisionada por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15).....	210
Gráfico 130 – Sessões informais de discussão que integram o Plano de Formação Interno (N=15).....	211
Gráfico 131 – Áreas em que se verificam efeitos da supervisão (N=9).....	212
Gráfico 132 – Frequência da definição, do supervisor com o docente, de medidas para superar as fragilidades evidenciadas (N=9)	213
Gráfico 133 – Frequência do estabelecimento de um plano de desenvolvimento profissional para o docente (N=9).....	213
Gráfico 134 – Frequência do incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares (N=9).....	213
Gráfico 135 – Frequência com que são apresentadas propostas de ação de formação a frequentar (N=9).....	214
Gráfico 136 – Frequência com que se indigita um orientador/supervisor para ajudar o docente a melhorar a qualidade das suas práticas educativas (N=9).....	214
Gráfico 137 – Frequência com que é atribuído um prémio financeiro (N=9).....	214
Gráfico 138 – Frequência com que se realiza o reforço das responsabilidades que estavam atribuídas ao docente (N=9).....	215
Gráfico 139 – Melhoria do conhecimento das áreas científicas evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	216
Gráfico 140 – Melhoria do conhecimento de práticas pedagógicas, evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	216
Gráfico 141 – Melhoria da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	217
Gráfico 142 – Melhoria do reforço da aprendizagem autónoma dos aprendentes, evidenciada pela prática supervisiva (N=9)	217
Gráfico 143 – Melhoria do reforço de utilização de metodologias de projeto evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	217
Gráfico 144 - Melhoria do reforço do trabalho colaborativo entre professores evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	218
Gráfico 145 - Melhoria da diversificação de instrumentos/práticas de avaliação dos alunos evidenciada pela prática supervisiva (N=9)	218

Gráfico 146 - Melhoria do conhecimento de práticas de diagnóstico de NEE evidenciada pela prática supervisiva (N=9)	218
Gráfico 147 - Melhoria do domínio de técnicas relativas à aprendizagem dos alunos com NEE evidenciada pela prática supervisiva (N=9)	219
Gráfico 148 - Melhoria da gestão de conflitos na sala de aula evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	219
Gráfico 149 - Melhoria das competências no âmbito das TIC evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	219
Gráfico 150 - Melhoria das práticas de ensino em ambiente multicultural evidenciada pela prática supervisiva (N=9)	220
Gráfico 151 - Melhoria de áreas curriculares transversais evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	220
Gráfico 152 – Valorização das funções de liderança intermédia evidenciada pela prática supervisiva (N=9).....	220

INTRODUÇÃO

É suposto que a Escola, e as Escolas Católicas em particular, promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes e desencadeiem dinâmicas de melhoria nas suas organizações. É esta suposição que queremos analisar nos seus modos de existência.

A opção por este tema teve em atenção a escolha de uma problemática que se relacionasse com a área de especialização - Administração e Organização Escolar – e a sua abordagem num contexto de Escola Católica. Os estudos que têm tido por objeto este tipo de instituição parecem ser ainda escassos, atendendo à pesquisa realizada em termos de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado defendidas, em Portugal entre 1995 e 2013, utilizando como descritores, as expressões: escolas católicas, colégios católicos, escolas privadas e ensino privado e cooperativo e, como base, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). O resultado desta pesquisa está vertido no quadro constante do anexo I.

Ser docente numa Escola Católica requer requisitos acrescidos aos necessários a um docente de uma escola não confessional. Aos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e às qualidades humanas exigidos a qualquer professor, associa-se a capacidade de constituir um modelo de significatividade e de vivência dos valores cristãos para os seus alunos e de os conduzir no caminho do crescimento na fé.

Assistimos a grandes mudanças em pouco tempo. As novas tecnologias de informação e comunicação tornaram possível o aumento do volume de informação, da rapidez no seu acesso, o encurtamento das distâncias e a comunicação em tempo real. Também a rápida evolução científica e tecnológica responsável por uma constante atualização de conhecimentos, a insuficiência da formação inicial em vários domínios e em “novas” temáticas, bem como a crescente heterogeneidade social, de interesses e de capacidades dos alunos associadas aos novos desafios que atribuem aos professores de hoje novas funções e responsabilidades, justificam a necessidade do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Se, por um lado, este deve corresponder a uma preocupação e aspiração

pessoal, por outro, deve, igualmente, constituir motivo de reflexão e de ação para qualquer diretor de uma escola e, muito particularmente, para os responsáveis das escolas católicas, uma vez que a frequência destas por parte de uma criança/jovem resulta sempre de uma escolha dos seus pais e/ou encarregados de educação.

Sendo as escolas católicas dotadas, no plano das orientações para a ação, de uma identidade única, de uma originalidade curricular, de uma docência e discência particulares, de um projeto educativo específico e de um estilo próprio de educar porque, muitas vezes, assente no ideário da respetiva congregação, é importante disporem de líderes capazes de “agarrar um sonho” e de levá-lo por diante. É-se líder não pelo cargo que se ocupa mas sobretudo pelo tipo de pessoa que se é: otimista, encorajador, desafiador e com capacidade de construir força na fragilidade e de criar oportunidades nas dificuldades.

Quer as chefias de topo quer as chefias intermédias, ao invés de condutores, poderão assumir-se como líderes inspiradores, privilegiando a missão, os ideais e os projetos definidos no respetivo Projeto Educativo de Escola. Na qualidade de educadores têm a possibilidade de investir no papel atribuído pela doutrina cristã às virtudes enquanto orientações permanentes e profundas que devem instaurar-se, gradualmente, na consciência de cada um. É expectável que as escolas católicas sejam um espaço de humanização, de ajuda, de solidariedade, de fraternidade e de amor. A liderança nesta comunidade moral e de aprendentes pode começar na liderança de grupos para poder nortear a sua prática educativa segundo os valores cristãos, marcar a diferença pela promoção de uma educação holística e pelo tipo de relação desenvolvido com e entre todos os elementos da comunidade educativa e fomentar o sentido de pertença, procurando que “a pessoa que mora” no aluno, no docente e no funcionário, sinta que a escola constitui o seu segundo “lugar de hospitalidade”.

A partir da análise dos quadros explícitos de monitorização do trabalho docente de um conjunto constituído por escolas de diferentes congregações religiosas com duas ou mais escolas a funcionar no continente e de uma escola diocesana, este trabalho pretende compreender de que forma as escolas católicas aproveitam as potencialidades e oportunidades do seu carácter confessional para criar novos paradigmas de desempenho e

conhecer as formas como promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes.

Na primeira parte procedemos a uma revisão de literatura onde abordamos a especificidade das escolas católicas, nomeadamente, a sua identificação com uma visão cristã do mundo, da vida, da cultura e da história, geralmente plasmada nos seus documentos estruturantes e concretizada nas suas vivências, bem como o seu clima e cultura organizacional, conceitos que há já algumas décadas têm vindo a ser considerados variáveis importantes numa escola, pois, embora estando relacionados com a sua organização informal, podem constituir motivos de satisfação para o docente e refletirem-se na qualidade do seu trabalho, nas suas várias funções e dimensões, quer como professor quer no exercício de uma chefia intermédia. Questionamos os aspetos relacionados com a identidade profissional e a profissão docente e apresentamos diferentes dimensões de desenvolvimento profissional, tais como a reflexão sobre a ação, a formação e o trabalho colaborativo. Evidenciamos a importância da liderança, que apesar de ser apenas um dos fatores condicionantes do clima escolar e um dos que contribui para uma escola eficaz, é fundamental na organização e na gestão de qualquer organização educativa, procurando constatar se existem estilos e tipos de liderança mais consentâneos com a organização particular das escolas católicas porque, muitas vezes, assente no ideário da respetiva congregação, e destacamos, ainda, a importância da existência de um programa de supervisão, entendido como um conjunto estruturado de atividades existente nas escolas, para apoiar/orientar os docentes, na análise e melhoria das suas práticas de ensino.

Na segunda parte apresentamos o desenho metodológico do nosso estudo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, assim como a interpretação destes. Procuramos refletir sobre os meios que as escolas católicas abrangidas pelo nosso estudo utilizam para supervisionar as práticas e a relação pedagógica desenvolvidas pelos seus docentes, assim como a possibilidade da avaliação de desempenho docente, enquanto processo assente na supervisão, se poder constituir como um meio de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, integrado na atividade regular de uma escola, como instrumento de gestão e de formação.

Aferimos a inclusão nos seus Projetos Educativos de formas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, por exemplo, a elaboração de Planos de Formação adequados às necessidades reais de cada escola, que se traduzam num apoio efetivo à inovação educativa e que encaminhem as práticas dos docentes para uma intervenção mais eficaz, mais consciente e atenta às múltiplas realidades envolventes do ato educativo.

Procuramos, por último, esclarecer em que medida a monitorização do trabalho docente nas escolas católicas visa a melhoria dos processos e produtos educativos, o desenvolvimento da profissionalidade docente, o cumprimento de um normativo ou o controle dos profissionais de ensino.

PARTE I: QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL

Capítulo 1 - Marcas Identitárias das Escolas Católicas

1.1 Evolução, natureza e missão

A escola, tal como na modernidade a conhecemos, constituiu-se nos tempos pós Revoluções Industrial e Liberal, decorrente de uma necessidade curricular emergente - a de garantir certas aprendizagens a toda a gente, ou a camadas significativas da população, nomeadamente os novos trabalhadores das indústrias. A instrução encarada como o acesso às funcionalidades básicas de ler e escrever desenvolveu-se a partir do século XIX, ao nível macrossocial, com a valorização dos direitos, a visão da educação como um bem público a que todos têm direito e, como tal, como uma necessidade social, tendo representado a primeira medida no sentido de proporcionar educação a todos. A escola foi evoluindo à medida que as economias se complexificaram e que as democracias se revelavam como um elemento do seu desenvolvimento e os currículos foram refletindo as necessidades sociais de cada época. (Roldão, 2000).

No entanto, a instrução e o ensino foram desde sempre funções sociais, embora restritas aos seus nichos próprios, e não se configurando no sentido da escola pública oitocentista, nascida no pós-Revolução Industrial, no contexto das mudanças políticas do Liberalismo, e ligada à afirmação do Estado-Nação.

Segundo Carvalho (2011), já no território onde viria a constituir-se o futuro Reino de Portugal existia alguma atividade pedagógica. A preocupação da Igreja em que não faltasse quem transmitisse “o conhecimento das Sagradas Escrituras, a palavra dos Santos Doutores e a ciência dos mestres eclesiásticos” (p. 12), associada ao facto de os restantes elementos da população viverem centrados na satisfação das suas necessidades básicas, parece justificar que, desde os primeiros tempos do Cristianismo, fosse a Igreja a desempenhar a prática da instrução, destinada àqueles que, por carreira ou vocação religiosa, ou outras necessidades, a ela aspirassem. Tal desiderato implicava a existência

de lugares onde fosse possível ensinar a ler e escrever, locais de trabalho, de estudo e de meditação que estarão na origem do desenvolvimento das ordens monásticas.

No segundo dos vários concílios, que viriam a ser realizados em Toledo ao longo dos séculos VI e VII, debateram-se aspetos relacionados com o ensino e nele se determinou, de acordo com o mesmo autor (2011) “que todos os jovens destinados aos ministérios eclesiásticos fossem educados em seminários sob a inspeção dos bispos, ficando estes obrigados a fundarem esses seminários nas suas dioceses” (p. 13). Considera Carvalho (2011) que a origem dos “seminários com fins pedagógicos” poderá estar baseada nesta deliberação. Em concílios subsequentes continuaram a ser tomadas decisões no domínio do ensino: a determinação dos “jovens clérigos” viverem juntos e usufruírem de “um mestre para os instruir nas letras” (p. 14) e a proibição de se ordenarem rapazes que não tivessem sido “medianamente instruídos nas letras” (*ibidem*).

Ao longo dos séculos X e XI, a instrução era ministrada pela Igreja nos mosteiros (escolas monásticas), nos seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais), nas Colegiadas – igrejas semelhantes às Sés mas presididas por um prior - e, nas escolas paroquiais, propiciando estas, estudos muito rudimentares (p. 15). Na opinião de Carvalho (2011), embora não existam muitas notícias sobre a presença de escolas, antes do final do século XI, no território que viria a constituir o nosso país – uma das que nos chegou diz respeito à Sé de Braga, “e é a mais antiga em que se fala de uma escola” (p. 16) - é possível admitir a sua existência, atendendo ao elevado número de mosteiros, igrejas e catedrais que foram sendo construídos. Ainda do século XI, existem notícias relativas à Sé de Coimbra, junto da qual terá sido fundado um colégio “de moços de bons costumes para os ir doutrinando e ensinando nas letras sagradas e os ir dispendo para receberem o grau de presbíteros e deles prover a /.../ Sé Catedral de cónegos” (p. 19), sendo provável que no início do século XII, escola semelhante tivesse sido construída ligada à Sé do Porto.

No Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, pertença da Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, ministravam-se conhecimentos teológicos e conhecimentos de diversas disciplinas, designadas de «artes liberais» que se traduziam num “saber enciclopédico”. De acordo com Carvalho (2011), este “plano de estudos já vinha

esboçado de séculos anteriores, do período áureo da ciência alexandrina” (p. 20). As «artes liberais» eram sete: a Gramática, a Retórica e a Dialética, equivalentes às atuais «letras»; a Aritmética, a Música, a Geometria e a Astronomia, que nos nossos dias corresponderão às «ciências». O mosteiro de Alcobaça que pertenceu à Ordem de Cister, de S. Bernardo, desempenhou, igualmente, um importante papel em termos de atividade pedagógica. Primeiro, através do ensino da Teologia direcionado a monges e, posteriormente, sob a orientação do abade Estêvão Martins, com o ensino da Gramática e da Lógica, extensivos a indivíduos que não pertencessem à ordem. Assim, Carvalho considera ter sido esta, uma deliberação fundamental para a fundação da universidade em Portugal. De acordo com este autor há notícias que dão conta da existência de portugueses a frequentarem, no século XIII, as universidades de Bolonha, de Paris e de Montpellier, as três primeiras universidades europeias, o que revela que, apesar do nosso atraso neste campo, partilhávamos do mesmo desejo de adquirir conhecimentos e de alargar a nossa cultura. Os relatos das suas vivências ao regressarem a Portugal iam despertando junto dos que não tinham tido a mesma possibilidade, o desejo de ver criada uma universidade no país. Além disso, a procura de saberes de juristas e de médicos, cuja formação só podia ser adquirida no estrangeiro, tornava aquele desejo cada vez mais numa necessidade. Carvalho (2011) explica que apesar de ser comum datar a criação da primeira universidade portuguesa de 1290, os termos em que foi redigida a petição dos prelados ao Papa permitem “afirmar que o Estudo Geral de Lisboa já estava fundado em 1288” (p. 49). Refere aquele autor que

o Estudo Geral era a própria escola, o edifício onde se encontravam os professores para leccionarem e os alunos para receberem o ensino /.../. A Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. /.../. A Universidade era uma corporação análoga à dos ofícios (p. 55).

Acrescenta que a designação de «universidade» acabou por vencer, passando a ser, a partir do século XV, o único termo utilizado. Os poucos documentos conhecidos sobre o Estudo Geral de Lisboa parecem permitir afirmar que nele se ensinariam Artes, Direito e Medicina. O ensino da Teologia, considerada a matéria mais importante na formação

dos indivíduos, estaria centrado nos conventos de S. Domingos (dominicano) e de S. Francisco (franciscano), segundo Carvalho (2011), porque o papa Nicolau IV, o papa que autorizou o funcionamento do Estudo Geral de Lisboa, considerava o ensino ministrado naqueles conventos “como garantia da pureza da fé católica” (p. 67). Carvalho (2011) realça, também, o facto da criação do Estudo Geral estar associada à “promoção cultural” dos futuros homens da Igreja, evitando a sua saída do país para completar os seus conhecimentos, pelo que, quer o corpo docente quer o corpo discente, “pertencia à classe eclesiástica” (p. 62).

Com o argumento de que a cidade de Lisboa não reunia as condições apropriadas para o funcionamento de uma universidade, D. Dinis solicitou ao Papa Clemente V a transferência do Estudo Geral de Lisboa para Coimbra, lugar que já ocupava uma posição de destaque no panorama cultural português, quer por via da escola episcopal que funcionava na Sé, quer pela ação dos monges de Santa Cruz. Embora posteriormente tenha sido, mais do que uma vez, transferida de novo para Lisboa, fixou-se definitivamente em Coimbra, em 1537. As rendas para o pagamento dos vencimentos dos professores e das despesas de funcionamento do Estudo Geral provinham de bens eclesiásticos. Segundo Carvalho (2011) “esta situação, que tornava o Estudo dependente da Igreja, tinha a vantagem de lhe garantir a existência” (p.85). Com o Infante D. Henrique o Estudo Geral passa para um edifício próprio e dotado de boas condições tendo este, em contrapartida, exigido que nele fossem ensinadas «todas as ciências aprovadas pela Santa Madre Igreja» (p.106). Este dado associado à inexistência de elementos comprovativos do ensino de algumas delas – com exceção de Teologia que terá sido incluída em 1400 - leva Carvalho (2011) a afirmar “que só em 1431 se pôs a questão de se ensinar, no Estudo Geral, o que faltava das artes liberais: a Retórica, a Aritmética, a Geometria e a Astrologia” (p. 107), eventualmente, porque o Infante tinha compreendido o valor dessas matérias e a importâncias de as incluir no currículo do Estudo. Contudo, ao longo do século XV a importância do Estudo Geral continuava a advir do estudo dos Direitos Civil e Canónico.

Os novos Estatutos para o Estudo Geral publicados num dos primeiros anos do século XVI não alteraram substancialmente o seu funcionamento, havendo apenas a salientar

“a sujeição da Universidade à autoridade do rei” (Carvalho, 2011, p. 135). Foram considerados “uma codificação das regras em uso no Estudo Geral e não como texto original de uma reforma” (Mário Brandão e Lopes de Almeida, 1937, citado por Carvalho, 2011, p. 138). Nos séculos XV e XVI Portugal também foi tocado pelo humanismo renascentista, sobretudo através do ensino. Em 1533, o país acolheu o flamengo Nicolau Clenardo (p. 193), que exerceu as funções de preceptor do príncipe D. Henrique, futuro cardeal-rei e dirigiu um colégio em Braga, onde foram abolidos os castigos corporais e introduzidos novos métodos na aprendizagem das línguas. Um dos aspetos marcantes da reforma dos estudos de D. João III, a separação dos ensinamentos preparatório e universitário, acarretou a exigência de dotar o ensino preparatório, ou seja, o ensino das Artes, de um elevado nível de eficiência dada a sua finalidade de funcionar como base sólida aos que desejavam prosseguir estudos superiores. Como tal não parecesse acontecer, projetou-se a criação de um Colégio, de nível europeu, destinado apenas ao ensino das Artes. Para recrutar os futuros professores deste Colégio, D. João III escolheu André de Gouveia antigo reitor no Colégio de Santa Bárbara, em Paris, destino de muitos dos bolseiros portugueses.

Em 1536 foi publicada a primeira gramática da língua portuguesa (Carvalho, 2011, p. 265) da autoria de Fernão de Oliveira, que constituiu um acontecimento de grande relevância para a época. O acesso à cultura tinha sido até então, privilégio do clero, embora o Estado e a Igreja sempre tivessem ajudado “a ascensão de indivíduos de origens modestas” (p. 205), que geralmente se tornavam elementos da Igreja. Contudo, os descobrimentos marítimos e a atividade económica dos séculos XV e XVI despertaram no povo e na burguesia a necessidade de acederem a informações e conhecimentos que não se resolviam por via do Latim, mas apenas através da língua nacional. Carvalho (2011) considera compreender-se que

o rápido desenvolvimento económico do século XVI tenha forçado a escola das primeiras letras a sair das limitações das paredes das catedrais e dos mosteiros, e que pessoas oportunistas se tenham aproveitado da situação para se alçarem a mestres sem a necessária competência (p. 271).

Talvez por esta razão, adianta Carvalho (2011), existissem em meados do século XVI, em Lisboa, “trinta escolas de ensinar meninos a ler, ou mesmo mais de trinta” (*ibidem*), a partir das “cartinhas” ou “cartilhas”. Em 1540, Simão Rodrigues, inicialmente convidado a vir de Roma para ir como missionário para a Índia, foi incitado por D. João III a ficar e a exercer o seu apostolado em Portugal, com a promessa que lhe seria facultado um Colégio, em Coimbra, para acolher e preparar espiritualmente os que ingressassem na sua Ordem, batizada por Inácio de Loiola, de Companhia de Jesus. Esta promessa foi cumprida com um atraso de ano e meio e, apenas parcialmente, ao lhe ser proporcionado o mosteiro de Santo Antão, em Lisboa. Sem pôr de lado o desejo de possuir um Colégio em Coimbra, Simão Rodrigues envia àquela cidade um jovem jesuíta vestido de secular para divulgar os feitos da sua ordem e, em Junho do mesmo ano, na companhia de doze jesuítas, consegue hospedagem no mosteiro de Santa Cruz, acabando, um mês depois, por fundar um colégio na parte alta da cidade, o Colégio de Jesus, em 1542. Este funcionava como habitação e local de instrução para o exercício da tarefa de missionário, frequentando os jesuítas as aulas na Universidade. À medida que o colégio ia prosperando e com prerrogativas concedidas pelo rei, em 1547 iniciou-se no Colégio a leção pelos padres jesuítas que, entretanto, se tinham graduado na Universidade, mantendo como objetivo principal do ensino, a preparação de missionários. Seguidamente, lutaram por não serem obrigados a cumprir certas regras como a do pagamento de propinas relativamente à graduação e a prestação de juramento de obediência ao reitor, bem como por obterem instalações maiores para o seu Colégio. Tal veio a ser alcançado em 1545, quando D. João III desiste de construir a Universidade, entregando aos jesuítas o espaço que lhe estava destinada (Carvalho, 2011, p. 291). “Entretanto, os êxitos extraordinários atingidos levam a Companhia de Jesus a criar escolas *públicas*, isto é, escolas abertas a estudantes não jesuítas, sob a sua orientação pedagógica” (Cotovio, 2004, p.33). A primeira abriu em 1553 na casa de Santo Antão, em Lisboa. O aumento da frequência de alunos obrigou, numa primeira fase, à sua ampliação através da anexação de algumas habitações que lhe ficavam próximas e, mais tarde, à sua transferência para junto do mosteiro de Santana. O início do ensino público pelos jesuítas ocorreu no mesmo ano, em Lisboa e em Évora, neste

caso, no paço real de S. Francisco até passar para o edifício construído para o efeito – o Colégio do Espírito Santo. O facto de terem sido estas as primeiras cidades a acolher o ensino público ministrado por jesuítas, ao invés de Coimbra onde já havia o Colégio de Jesus, explica-se pela razão do Colégio das Artes naquela cidade, deter o monopólio do ensino público. Esta situação desagradava aos jesuítas, pois, tratando-se o ensino das Artes a instrução de base, era precisamente aquele o que melhor se coadunava com um ensino público, daí, o desejo de se instalarem, também, nesta cidade. A influência de alguns jesuítas, mestres e elementos da corte junto do rei, os problemas vividos no citado Colégio, bem como as despesas com o pagamento aos professores estrangeiros, parecem ter levado o rei D. João III a ceder perante as pretensões dos jesuítas: a entrega do Colégio das Artes àquela ordem a troco do Colégio de Jesus. A concretização desta troca foi acompanhada, também, pelo fim da dependência do Colégio das Artes em relação à Universidade e ao seu reitor. Carvalho (2011) destaca não ter existido qualquer razão de carácter pedagógico que justificasse a passagem do Colégio das Artes para a Companhia de Jesus, pois, os seus antigos mestres eram competentes e não existiam problemas a nível da vida escolar (p. 301). Inicialmente, o funcionamento do Colégio das Artes sob a orientação dos jesuítas foi difícil e o aproveitamento escolar deficiente. Não dispunha o Colégio de professores devidamente habilitados que pudessem competir com os mestres anteriores, e não os conseguindo obter no estrangeiro, a solução foi destacar alguns mestres do Colégio de Santo Antão e do de Évora para Coimbra. Também, em Évora, o ensino público dos jesuítas, iniciado em 1553 no Colégio do Espírito Santo, beneficiou do apoio e protecção do cardeal D. Henrique, a ponto de ter proibido André de Resende, regressado a Évora depois da entrega do Colégio das Artes à Companhia de Jesus, de ensinar Latim nesta cidade, o que revela bem o monopólio que os jesuítas detinham sobre a instrução pública. A criação deste Colégio terá, ainda, despertado o antigo desejo do cardeal D. Henrique em fundar uma Universidade nesta cidade. Não tendo obtido, por parte do rei, permissão para o efeito, solicitou-a ao papa por intermédio do embaixador português em Roma. A resposta foi favorável, tendo aquele permitido a fundação de uma Universidade para a leccionação de todas as matérias que pudessem ser ministradas pelos jesuítas e,

“atribuindo-lhe a faculdade de conferir graus académicos e concedendo-lhes todos os privilégios e isenções de que gozava a de Coimbra” (Carvalho, 2011, p. 307). Mais tarde, o cardeal D. Henrique viria, ainda, a obter autorização para a criação de um dos quatro Colégios que pretendia e que tomou o nome de Colégio de Nossa Senhora da Purificação, destinado a estudantes de Teologia. Para além deste, passaram a pertencer à Universidade de Évora o Colégio de S. Manços, que acabou com a morte do cardeal, e o Colégio da Madre de Deus. Carvalho (2011) conclui que: “independentemente de qualquer juízo de valor sobre as intenções pedagógicas do cardeal D. Henrique, é de justiça considerá-lo como uma das figuras de maior vulto na política do ensino em Portugal” (p. 313).

Entretanto, a Universidade de Coimbra não via com bons olhos o alargamento da influência dos jesuítas no campo do ensino. A entrega do Colégio das Artes a esta ordem - apesar das despesas com a sua manutenção terem de ser asseguradas pela Universidade - e a criação, em Évora, de estudos universitários com a concessão de iguais direitos aos de que ela própria dispunha, fazia-a temer que pudesse perder a sua Universidade a favor dos jesuítas. Outra situação que desagradou à Universidade foi a passagem do Colégio das Artes da parte baixa para a parte alta da cidade, para junto do Colégio de Jesus, bem como a venda, pela Companhia de Jesus, do antigo edifício onde o Colégio funcionara e os Colégios de S. Miguel e de Todos-os-Santos, pertencentes ao mosteiro de Santa Cruz e emprestados pelo rei enquanto o edifício próprio não estava concluído, no pressuposto que lhes pertenciam. A legalidade só viria a ser reposta quando D. Sebastião, refere Carvalho (2011)

mandou pagar aos crúzios não só o valor dos edifícios dos Colégios de S. Miguel e de Todos-os-Santos, como o quantitativo devido pelo seu aluguer durante os anos em que estiveram emprestados. O Estado pagou, portanto, por duas vezes, os mesmos edifícios, aos jesuítas e aos crúzios, com dinheiro da Casa da Índia e com os bens confiscados pela Inquisição (p. 321).

O poder adquirido pela Companhia de Jesus na vida do país preocupava muita gente que temia a sua interferência nas atividades nacionais e, no que diz respeito ao ensino,

receava o crescente número de indivíduos ocupados com os estudos e, cada vez mais, desligados da agricultura e dos ofícios artesanais. É de realçar que, segundo Carvalho (2011), “até o fim do século XVI a Companhia de Jesus criou e desenvolveu Colégios em Coimbra, Lisboa, Évora, Braga, Porto, Bragança, Funchal e Angra (...)” (p. 325). Contudo, o elevado número de Colégios e de alunos face à falta de mestres com preparação adequada para o ensino dificultaram a missão pedagógica dos jesuítas, que, para superarem estes problemas, criaram um seminário no Colégio de Jesus, onde os professores pudessem dispor da necessária formação (Cotovio, 2004, p. 35). Aquele rápido crescimento do número de alunos parece revelar, na opinião de Carvalho (2011), um desejo de adquirir conhecimentos e de melhorar de vida (p. 328): “não será difícil interpretar este acontecimento (...), esta «explosão escolar», como hoje se diria, como um fenómeno social mais ligado à excitação dos Descobrimentos, ao entusiasmo dos negócios, à promoção do homem do Renascimento do que à influência apostólica dos jesuítas” (pp. 328-329). Prossegue, referindo que quer o povo quer a Companhia de Jesus tirariam proveito da situação: o primeiro porque encontrava no ensino jesuíta um meio de aceder à instrução; a segunda, consciente da “importância social da educação e do ensino” (p. 329), porque defendia a sociedade das heresias “explorando as virtualidades de uma arma que nunca se previra tão capaz de provocar transformações sociais: o ensino” (*ibidem*). Com a aplicação dos decretos do Concílio de Trento sob a forma de lei, terminaram as dissidências entre os mestres de Coimbra e os jesuítas que passaram a caminhar juntos na defesa da Igreja Católica através do ensino, respetivamente, universitário e preparatório.

A ocupação castelhana parece não ter afetado a atividade dos jesuítas no nosso país, o que pode justificar a frase que o padre Francisco Rodrigues utilizou no começo do tomo III do volume I da sua obra História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal: “a Companhia de Jesus em Portugal encheu todo o século XVII” (Carvalho, 2011, p. 359). De facto, objetivos do ensino, programação escolar, compêndios utilizados, ou metodologia aplicada, não refletiam nenhuma valorização do país, pelo que, ao longo do século XVII, a Companhia de Jesus manteve o seu processo de expansão, quer ao nível de escolas criadas quer de formação de padres. Como refere Carvalho (2011): “as

línguas e as histórias nacionais, que futuramente se viriam a tornar alicerces pedagógicos da consciencialização das massas para defesa e manutenção da sociedade dividida em nações, não tinham cabimento nos planos do ensino de então” (p. 361). Neste século, para além das instituições religiosas que já exerciam o magistério desde séculos anteriores, estabeleceram-se, no país, a Ordem dos Clérigos de S. Caetano, cuja atividade a nível do ensino foi pouco relevante, e a Congregação do Oratório de S. Filipe Nery, cujos padres, os oratorianos, pelo contrário, viriam a desempenhar um importante papel no ensino ao longo do século XVIII, substituindo como ordem religiosa, no ensino nacional, a Companhia de Jesus. Embora esta se tivesse oposto a qualquer mudança nas bases da sua filosofia pedagógica face à extraordinária revolução mental e científica que se ia processando na Europa, tal não significa que alguns dos seus membros não conhecessem as alterações que estavam a ocorrer. Carvalho (2011) admite que perante as características que marcavam os jesuítas – severidade, rigidez de regras e obstinado espírito de obediência – a transformação da sua mentalidade seria um processo muito mais lento do que o normal, e que não teria sido por dificuldade de ver mais longe que, desde meados do século XVI a meados do século XVIII, prosseguiram com “o seu ensino escolástico dia a dia mais desajustado ao mundo de então” (p. 386). A corroborar a ideia de que alguns mestres jesuítas procurariam entrar pelos novos caminhos, Carvalho (2011) menciona o pedido feito ao rei D. João V pelo Colégio das Artes, no sentido que lhe fosse dada permissão para introduzir alterações nos Estatutos de acordo com a nova filosofia. O pedido não teve parecer favorável, eventualmente, devido à influência do padre jesuíta Giovanni Carbone, muito próximo do rei. O movimento cultural que caracterizou a primeira metade do século XVIII foi de tal maneira evidente que Carvalho (2011) refere parecer-lhe “mais razoável situar, no reinado de D. João V, a abertura de Portugal para uma reanimação da nossa sociedade com pretensões a uma actualização cultural europeia, do que situá-la, como é corrente, à data das reformas pombalinas” (p. 393). Neste período a Companhia de Jesus é confrontada com a competição da Congregação do Oratório, cujos mestres “abertos às novidades científicas e às novas correntes do pensamento” (Cotovio, 2004, p. 36) obtiveram autorização para lecionarem sem dificuldades a sua Filosofia Moderna,

pretensão esta que tinha sido negada aos jesuítas quando estes quiseram modernizar os seus Estatutos. Os oratorianos utilizavam já a língua portuguesa nas suas aulas e rejeitaram a Gramática Latina do jesuíta Manuel Álvares, substituindo-a pelo Novo método de Gramática Latina, do oratoriano António Pereira de Figueiredo. Foi, também, durante o reinado de D. João V que foi publicado o livro Nova escola para aprender a ler, escrever e contar, de Manuel de Andrade de Figueiredo, destinado ao ensino elementar (Carvalho, 2011, p. 402).

A perda de importância da Companhia de Jesus, a nível do ensino, não resultará, contudo, da concorrência movida pelos oratorianos, mas da ação de Luís António Verney, que na opinião de Carvalho (2011), “simboliza a transformação social em curso” (p. 406). Para elevar Portugal ao nível europeu, Verney julgava fundamental “uma reforma geral do ensino, dos métodos pedagógicos, dos compêndios, dos programas, da preparação dos mestres” (p. 408), vislumbrando, contudo, na Companhia de Jesus, um enorme estorvo a “qualquer processo transformador da sociedade portuguesa e que seria preciso derrubar, fragmentar, pulverizar até total aniquilamento” (*ibidem*). Publica, sob anonimato, O Verdadeiro Método de Estudar, em dois volumes. Neles, Verney condena o uso excessivo do Latim, defende a necessidade de se dar prioridade à língua portuguesa, de incluir ilustrações nos livros escolares, de combater o analfabetismo e de alargar a instrução às mulheres, cujas capacidades intelectuais considera idênticas às dos homens (pp. 415-417). D. José I, sucessor de D. João V, confrontado com a urgente necessidade de realizar importantes alterações estruturais a nível do Estado, criou um Gabinete constituído por três Secretários de Estado, entre eles, Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro conde de Oeiras e, também, marquês de Pombal. Este teve de enfrentar, não só a Companhia de Jesus que continuava a exercer o seu ensino, como também a nobreza, ambas sentindo-se lesadas por muitas das decisões tomadas pelo Governo. Aproveitando o ataque feito a D. José, em setembro de 1758, Pombal decidiu ser esse o momento ideal para se libertar da presença dos jesuítas e de alguns fidalgos indesejados. Foi nesta sequência que alguns destes, bem como certos plebeus tidos como seus cúmplices, foram assassinados em Belém, que foi dada aos

jesuítas sentença de expulsão do território português, a 12 de janeiro de 1759, e que foram confiscados todos os seus bens.

Se até ao momento, Pombal não tinha manifestado qualquer preocupação com o ensino, a saída da Companhia de Jesus a tal o obrigou. Em Junho de 1759 foi publicado um alvará que, na opinião de Carvalho (2011), não apresenta qualquer reforma das Escolas Menores - as disciplinas e respetivos objetivos continuam a ser os de sempre e o ensino do latim continua a ser tido como a base da formação escolar - mas impõe uma metodologia diferente para este grau de ensino, não uma metodologia nova, mas a que era usada antes da implantação do ensino jesuítico, com as necessárias atualizações. (p. 430). Cria a figura de “Director-Geral dos Estudos”, equivalente a um Diretor-Geral do Ensino dos nossos dias, que teria como funções obrigar todos os professores a cumprir as normas impostas pelo ministro e tudo o que constava no referido alvará. Reconhece Carvalho (2011): “não se chega a notar diferença entre o espírito que dita estas determinações e o que ditava as da Companhia de Jesus” (p. 431). O mesmo alvará procede à criação de escolas gratuitas de Gramática Latina, uma em cada bairro de Lisboa e mais uma ou duas, dependendo do seu tamanho, em cada vila do país. Verney aparece citado na bibliografia e os professores são incentivados a usar a língua portuguesa para ensinar a Gramática Latina. Considera Cotovio (2004) que: “consuma-se, assim, a intervenção estatal na administração escolar. Pela primeira vez na história deste País, o monopólio do ensino, melhor, da instrução, está nas mãos do Estado” (p. 40). Como passados seis anos sobre a publicação deste alvará o ensino nas Escolas Menores se revelasse péssimo, teve de ser reformulado nos anos 70 do século XVIII.

Ribeiro Sanches, médico português que viveu a maior parte da sua vida no estrangeiro, sempre se interessara pelas questões relacionadas com a educação e o ensino. Quando teve conhecimento da publicação do alvará de 1759, sentiu vontade de aproveitar a abertura à expressão de novas ideias e fê-lo através da redação de uma obra intitulada Cartas sobre a educação da mocidade, publicada em 1760. Nela apresenta, como refere Carvalho (2011), “o seu plano geral de educação da mocidade desde o ensino primário ao universitário, dividindo essa mocidade /.../ de acordo com a sua situação social [povo, classe média e nobreza] “ (p. 439). Se, por um lado, demonstra abertura de

espírito ao defender uma educação cívica, uma nivelção no tratamento dos nobres e a repressão dos seus excessos, o estudo das línguas vivas e aulas de atividades físicas, por outro, surpreende com a rigidez das suas convicções, a frieza do seu plano de divisão da sociedade em classes e segundo o qual o povo não deveria ter acesso aos estudos (p. 446). Em 1761 foi criado o Colégio Real dos Nobres, em Lisboa, não como escola militar de acordo com a ideia de Ribeiro Sanches, mas como escola civil. Este Colégio terá inaugurado “o ensino secundário ‘oficial’” (Madeira Bárbara, 1979, citado por Cotovio, 2004, p.41). Em 1771, a administração e direção dos Estudos das Escolas Menores é delegada na Real Mesa Censória que tinha sido instituída para “reformatar o sistema de censura” (Carvalho, 2011, p. 452). No ano seguinte este organismo apresenta um relatório sobre a situação do ensino, em que conclui ter sido ineficaz a atuação da extinta Direção-Geral dos Estudos e serem necessárias novas medidas. Estas viriam a traduzir-se no estabelecimento de um quadro de Escolas Menores (num total de 837) que abrangia o continente, ilhas e domínios em África, Ásia e América (Carvalho, 2011, p. 453). De acordo com Carvalho (2011) não existe informação relativa ao número de mestres (os que ensinavam a ler, escrever e contar) e de professores (restantes docentes) admitidos, nem o número de escolas que terão começado a funcionar. A entrega dos Estudos Menores a indivíduos não eclesiásticos parece ter-se justificado pela necessidade de suprir o vazio deixado pela saída dos jesuítas. É possível que indivíduos de variados ofícios se tivessem tornado professores e mestres, face à possibilidade de ganharem algum dinheiro certo. Em 1772 foram aprovados os Estatutos do Real Colégio de Mafra, este destinado à nobreza civil (os que não sendo nobres por hereditariedade, tinham recebido títulos nobiliárquicos por mérito pessoal que lhes permitia desempenhar determinados cargos). A primeira medida tomada por Pombal tinha sido a criação, em 1759, da Aula do Comércio, a fim de preparar os comerciantes portugueses para o exercício da atividade comercial, nomeadamente, no respeitante às regras contabilísticas e às equivalências e conversões entre pesos e moedas de Portugal e de outros países. Foi após a intervenção da Real Mesa Censória no ensino, na década de 70 do século XVIII, que Pombal “desenvolve a sua maior actividade nas questões pedagógicas” (Carvalho, 2011, p.462). Para além da definição do quadro de Escolas

Menores, o plano de Pombal incluía o ensino superior. Como a reforma deste nível de ensino iria pôr em causa vários interesses há muito estabelecidos, o marquês congregou, na Junta de Providência Literária, criada em 1770, um grupo de indivíduos com uma visão pedagógica análoga à sua e em quem confiava. A primeira tarefa que lhe foi confiada, foi a de analisar as “causas da decadência e ruína da Universidade” (Carvalho, 2011, p. 464), para de seguida apresentar um plano de reforma da mesma. Segundo Carvalho (2011) “a reforma pombalina da Universidade é uma obra de grande merecimento na sua estruturação, e os Estatutos que a definem colocam-nos numa posição digna na Europa do tempo” (p. 465), pena é que o mesmo homem que recorre à reforma do ensino para estimular uma transformação social, acabe, por outras vias, por impedir que ela ocorra. Carvalho (2011) esclarece que ao invocar-se a “secularização do ensino decretada por Pombal relativamente às Escolas Menores (...), confunde-se a Igreja com a Companhia de Jesus” (p. 467). Foi a esta que o ensino foi retirado, pois, a Igreja manteve, a nível superior, o domínio sobre o ensino: o Diretor-Geral dos Estudos, o chefe e os deputados da Real Mesa Censória, o novo reitor da Universidade de Coimbra e alguns membros da Junta de Providência Literária eram eclesiásticos. Também os oratorianos colaboraram nas reformas do ensino (ibidem).

Pombal perde a sua influência política quando D. José I morre, em 1777. Sucede-lhe D. Maria I que, por ter enlouquecido (em 1792), viria a ser substituída pelo seu terceiro filho, que reinaria com o nome de D. João VI. Ainda durante a regência daquela foi decretada, em 1779, a reforma dos Estudos Menores, que traria o ensino elementar de novo para as mãos dos religiosos, o aumento do número de escolas de Primeiras Letras (de 526 para 722) e a diminuição de todas as outras, comparativamente às Reformas de Pombal. Atendendo a que, de acordo com a reforma Pombalina, muitas das escolas que diminuiriam eram relativas a disciplinas indispensáveis ao acesso aos cursos superiores, parece que o propósito de D. Maria I terá sido o desenvolvimento do ensino elementar. De realçar que em 1790 se criaram dezoito lugares de “mestras de meninas, em Lisboa (...). Era um primeiro passo para a instalação oficial do ensino feminino, mas o decreto só teve execução vinte e cinco anos depois, em 15 de Maio de 1815” (Carvalho, 2011, p. 492). Na opinião de Carvalho (2011) as reformas pombalinas do ensino não deram

frutos, pois, o marquês “gizou um plano de estudos elitista e autoritário, acessível a raros pelas condições sociais em que se vivia e sujeito a limitações doutrinárias ingénuas e revoltantes” (p. 506). Apesar de importantes para tirar o país do atraso em que se encontrava, pouco tempo passado sobre a sua execução, tornava-se necessária nova reforma. O primeiro projeto pós-pombalino terá sido da autoria de Francisco Gastão Stockler, em 1799, o qual viria a ter parecer desfavorável de Ribeiro dos Santos. De acordo com aquele projeto, as raparigas só teriam direito ao primeiro grau de ensino (atual 1º ciclo). Carvalho (2011) evidencia o facto de Stockler entender “que não há aquisição do saber apenas pelo seu conteúdo mas pela sua utilidade social, o que representa um progresso no campo da pedagogia” (p. 512).

A partir do final do século XVIII, para ensinar passou a ser necessária uma “licença ou autorização” do Estado, outorgada após a realização de um exame solicitado pelos indivíduos que reunissem certas características em termos de idade, habilitações e comportamento moral, entre outras (Nóvoa, 1999, p. 17). Considera este autor que “este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (ibidem) (em itálico no original).

Entre Novembro de 1807 e Abril de 1811 a vida no país foi gravemente afetada pelas invasões francesas. A Universidade de Coimbra esteve várias vezes fechada e, quando em funcionamento, era bastante diminuta a frequência às aulas por parte dos alunos. Em 1803 foi inaugurado o Colégio da Feitoria, por iniciativa do comandante do Regimento de Artilharia da Corte, com vista à educação dos filhos dos militares sob seu comando e aberto, também, à população civil dos arredores. Em 1814 este colégio viria a ser transferido para Lisboa com a designação de Real Colégio Militar, correspondente ao ainda existente Colégio Militar. Em 1815, prosseguindo o espírito de valorização das Forças Armadas, foram criadas escolas nos quartéis de cada um dos regimentos (infantaria, caçadores, cavalaria e artilharia), bem como da polícia de Lisboa. Destinavam-se a servir os indivíduos desses mesmos corpos, os seus filhos e os dos

habitantes das localidades em que os quartéis estivessem implantados. Segundo Carvalho (2011) tratou-se de

um acontecimento de relevo, de uma providência de grande amplitude e alcance, pioneira da educação de adultos entre nós, capaz de movimentar o país inteiro em toda a parte onde houvesse quartéis, num profícuo combate ao analfabetismo extremamente elevado entre nós, com possibilidades de ser realmente proveitosa (p. 526).

Contudo, lembra o mesmo autor, que o objetivo último desta medida não era diminuir o analfabetismo nem aumentar o nível cultural da população, mas elevar o nível do exército nacional. O que aconteceu foi que, paralelamente, alguns civis, independentemente da sua idade, acabaram por tirar proveito daquelas medidas (p. 532). Naquelas escolas adotou-se o «método de ensino mútuo»: os alunos eram distribuídos por classes em função do seu nível e cada classe era lecionada por um monitor pertencente à classe mais adiantada que, por sua vez, era dirigida por um “mestre que não é verdadeiramente senão um inspector geral” (p. 529).

Cândido Xavier, um dos fundadores do periódico editado em Paris, intitulado *Anais das Ciências, das Artes e das Letras*, não só é um adepto fervoroso do ensino mútuo, como o considera adequado ao nosso país que “possui há muitos anos a base deste método” (ibidem). Carvalho (2011) esclarece que

o modo de ensinar, antigo entre nós, a que se refere, bastante análogo ao do ensino mútuo, foi o modo utilizado pela Companhia de Jesus quando recorria aos estudantes mais bem preparados nas matérias escolares (...), para chefiarem e instruírem grupos de colegas mais atrasados nessas matérias (p. 530).

Em 1816 entrou em funcionamento a Escola Normal de Lisboa para preparar os mestres e evitar a disparidade de práticas entre os mesmos. Carvalho (2011) realça este facto, referindo que com esta Escola “pela primeira vez os professores foram escolarmente preparados para o desempenho da profissão” (p. 531). Por sua vez, Nóvoa (1999) destaca o seu aparecimento como “uma conquista importante do professorado, que não

mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos” (p. 18). Acrescenta que com as escolas normais o antigo “mestre-escola” deu lugar ao “novo professor de instrução primária” e, que aquelas não só permitem, a nível individual, a formação de professores, como, em termos coletivos, constroem a profissão docente, “contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional” (ibidem).

Entretanto, a Igreja continuou a apoiar de forma gratuita o ensino dos mais desfavorecidos e dos rejeitados, caso das crianças com deficiência - Congregação das Servas dos Pobres ou Filhas da Caridade, cuja fundação foi autorizada por D. João VI, em 1819 -, e das crianças abandonadas, e continuou a ministrar o ensino elementar (com a Reforma dos Estados Menores de 16 de agosto de 1779). Neste período regeu-se pela orientação jesuítica, nomeadamente, nos “colégios” ou “casas de educação” que caracterizaram o século XIX - internatos que recebiam alunos de regiões distantes - e orientou-se para a educação feminina, que só viria a ser oficializada em 1814, em instituições ligadas a uma congregação ou em conventos (Cotovio, 2004, pp. 48-49).

Com o triunfo da Revolução Liberal, em 1820, estavam criadas as condições para a elaboração de uma Constituição que assegurasse os direitos de cada indivíduo. Esta data de 23 de setembro de 1822, com a designação de Constituição Política da Monarquia Portuguesa. Dos seus duzentos e quarenta artigos, apenas quatro se referem à instrução. (Carvalho, 2011, p. 533). Consigna a liberdade de ensinar, a qual será abolida em 1823 com os absolutistas, para reaparecer com a Reforma de Passos Manuel, em 1836.

A Comissão de Instrução Pública, criada nas Cortes, para se centrar nos estudos relativos à instrução, viria a pronunciar-se sobre o declínio dos “estudos maiores e menores do reino” e a propor “dar prioridade à reforma do ensino universitário” (p. 534). Na opinião de Carvalho (2011): “a necessidade de promover o ensino, mesmo sacrificando-o à impreparação de quem o executasse, justifica que o novo regime desse particular atenção ao desenvolvimento do ensino mútuo” (ibidem). Em 1824, abriu, em Lisboa, uma Escola Normal destinada, sobretudo, à preparação de indivíduos na utilização deste método e, em 1826, uma providência tornou obrigatória a sua frequência por parte dos mestres de primeiras letras. Uma outra providência das Cortes

concedeu, pela primeira vez, mas apenas aos “professores e mestres régios de um e outro sexo, de Primeiras Letras, Gramática Latina e Grega, Retórica e Filosofia” (p. 535) o direito à aposentação, “quando completassem 30 anos de serviços contínuos ou interpolados, desde que tivessem «regido, louvavelmente e sem nota, as suas respectivas cadeiras»” (ibidem). Ocorre segundo Nóvoa (1987a) “a consolidação do estatuto” de ‘funcionários públicos’ que levou ao aparecimento de um contrato entre o estado e os professores: o estado assegurava um salário e a reforma aos professores e estes serviriam o estado.

Desde o início da Revolução Liberal que a vida universitária era marcada pela irregularidade e que eram extintas centenas de escolas primárias. Em 1832, a Companhia de Jesus regressou ao território nacional (73 anos depois da sua expulsão por Marquês de Pombal) e, de novo, tomou posse do Colégio das Artes, de Coimbra.

Durante o reinado absolutista de D. Miguel (1828-1834) destacam-se duas obras importantes em termos pedagógicos: *Da Educação – Cartas dirigidas a uma Senhora ilustre, encarregada da instituição de uma jovem princesa*, de Garrett, publicado em 1828 e o *Mentor da Mocidade ou Cartas sobre a Educação de Borges Carneiro*, publicadas apenas em 1844.

Em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães na qualidade de ministro do Reino, concentrou a sua atenção no ensino primário, promulgando três decretos: o primeiro, de 11 de agosto, obrigava à abertura de duas Escolas Normais Primárias, com vista à preparação dos professores e à sua frequência por parte dos professores de primeiras letras em exercício, em Lisboa e no Porto e o segundo, de 7 de setembro, designado de «Regulamento Geral da Instrução Primária» tornava esta instrução gratuita nas Escolas Públicas e promovia a adoção do método de ensino mútuo. Dava, ainda, o direito de qualquer cidadão abrir Aula Pública, caso provasse ter «bons costumes» (Carvalho, 2011, p. 552). No último, também de 7 de setembro, extingue a Junta da Directoria-Geral dos Estudos, substituindo-a pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Estes dois decretos de 7 de setembro são acompanhados do Relatório do Governo apresentado à rainha, onde se atribui “a precária situação do país no âmbito industrial à excessiva atenção dada pelas escolas à parte especulativa das Ciências, com desprezo quase total

da sua prática” (pp. 553-554). Uma vez que os estabelecimentos de ensino orientados para a preparação profissional de certas atividades de natureza técnica não eram eficazes, foi criado pelo decreto de 7 de novembro de 1835, em Lisboa, o Instituto das Ciências Físicas e Matemáticas. De acordo com Carvalho (2011), o mesmo decreto prevê “a criação de Liceus, assim mesmo designados, que fariam a transição entre o ensino primário e o superior” (p. 554).

Rodrigo da Fonseca Magalhães foi precedido na pasta por Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque. Uma das suas primeiras medidas foi “mandar suspender a execução dos decretos de Rodrigo da Fonseca respeitantes à reforma do ensino primário e ao Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas” (p. 555). Como conclui Carvalho (2011): “ voltávamos a firmar a nossa incapacidade para fazermos progredir o país” (p. 556).

Ainda neste mesmo ano de 1835, Guilherme Dias Pegado publica o Projecto de lei da Organização Geral da Universidade de Portugal. Nele, o autor distribui os estabelecimentos de Instrução Pública por seis categorias: escolas primárias, escolas secundárias, liceus, seminários, faculdades e escolas especiais (Carvalho, 2011, pp. 556-557). Carvalho (2011) é de opinião que este projeto possa ter influenciado a “reforma dos estudos de Passos Manuel” e não deixa de sublinhar a proposta de dois tipos de escolas, como escolas distintas: as escolas secundárias “para alargar os horizontes culturais de quem não continuasse os estudos e não se quisesse limitar à informação do ensino primário” (p. 557) e os liceus “para fornecer preparação suficiente a quem se destinasse ao ensino universitário” (ibidem).

Em 1836, reconhecendo a prioridade de proceder a uma reforma geral dos estudos, Passos Manuel mandou publicar as reformas dos estudos primário, secundário e superior (p. 560). Na reforma do ensino primário aproveitou alguns aspetos da reforma de 1835 de Rodrigo da Fonseca, mas não manteve a gratuitidade da instrução primária nas escolas públicas, o mesmo aumento dos salários dos professores nesta contemplado nem a organização das escolas e a nomeação dos professores a cargo dos municípios, as quais passaram para o Estado. Duas inovações muito significativas na reforma de Passos Manuel são a inclusão de “exercícios ginásticos” nas matérias escolares “e a criação de escolas de meninas em todas as capitais de distrito onde não existissem

ainda” (Carvalho, 2011, p. 562). Na reforma do ensino secundário procede à criação de um novo tipo de escola: o Liceu. A orientação de determinadas matérias com vista à sua aplicação nas “Artes e Ofícios” e a inclusão do Comércio como matéria escolar parecem significar, na opinião de Carvalho (2011) “a intenção de conferir aos Liceus um carácter polivalente” (p. 565). O artigo 39º do decreto que cria os Liceus refere que :“o estabelecimento das escolas de instrução secundária é livre a toda a pessoa ou corporação”, o que leva Carvalho (2011) a concluir que: “tal decisão já decretada para o ensino primário, corresponde à criação legal do ensino particular para os graus primário e secundário” (ibidem). Todavia, a ausência na reforma do ensino secundário, de referências à duração do curso dos Liceus, à distribuição das matérias por anos, aos conteúdos de cada uma das matérias e respetiva carga horária, dificultava o funcionamento dos Liceus, tanto mais que se tratavam de escolas novas, para as quais os professores não estavam suficientemente preparados e não possuíam manuais para muitas das disciplinas contempladas. No ensino superior é de realçar a intenção de abrir escolas deste nível de ensino nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, pois, “a Universidade de Coimbra, única no país, sentia-se sempre molestada e ofendida quando se lhe retirava qualquer dos seus privilégios, e um deles era exactamente o monopólio do ensino superior” (Carvalho, 2011, p. 567). Outra alteração corresponde à junção das Faculdades de Leis e de Cânones numa só: a Faculdade de Direito. Em 1837 foi criada, em Lisboa, a Escola Politécnica, cujo decreto que a instituiu foi publicado pelo Ministério da Guerra, apesar de não se tratar de uma escola militar. A mesma ocupou as instalações do Colégio dos Nobres, abolido apenas alguns dias antes da publicação do referido decreto. Seguidamente foi criada a Academia Politécnica do Porto, substituindo a Academia Real da Marinha e Comércio do Porto. Carvalho (2011) conclui que

em todas as reformas de Passos Manuel, à excepção da do ensino primário, se reconhece a permanente preocupação de promover o ensino das matérias científicas e técnicas, no que o seu autor se apresenta como representante convicto da necessidade de implantar uma nova consciência nacional que integrasse o homem português no tipo de sociedade, valorizada pelo trabalho, que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial inglesa tinham definido (p. 571).

Os obstáculos que teve de enfrentar levaram-no a solicitar a demissão das funções que exercia. Apenas em oito meses de trabalho, projetou as bases de uma obra que só muito depois, viria a ser, maioritariamente, realizada.

Em 1844 foi promulgada uma nova reforma geral do ensino, da autoria de Costa Cabral. Mantendo as linhas gerais da reforma de Passos Manuel, excluiu algumas medidas importantes como a realização de exercícios de ginástica pelas crianças e introduziu outras “que definiriam positivamente as linhas do futuro da organização escolar nacional” (Carvalho, 2011, p. 577). Manteve o ensino liceal preconizado por Passos Manuel, reduzindo-lhe as matérias escolares, mas dividiu a instrução primária em dois graus que se deveriam ministrar em escolas distintas.

Neste período, merece, ainda, destaque a criação, aplicação e desenvolvimento do Método Repentino de Leitura para as escolas primárias de António Feliciano de Castilho, experimentado em Lisboa em 1848 e, posteriormente, introduzido na Escola Normal do Ensino Primário.

No contexto de uma certa estabilidade política proporcionada pela ação dos Regeneradores, foi possível, a partir de 1852, o regresso das ordens religiosas ao país tendo-lhes sido permitido o (re)começo da atividade na área educativa (Cotovio, 2004, p. 52). Foi o caso dos jesuítas, no setor masculino, e das doroteias, ursulinas, missionárias de Maria e dominicanas, no setor feminino. No caso desta última congregação destaca-se a obra desenvolvida pela Associação Protectora das Meninas Pobres, sob orientação de Teresa de Saldanha, fundadora da Congregação Portuguesa das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena (Nicolau, 2002, p. 10), primeira congregação portuguesa nascida após a expulsão das Ordens Religiosas, em 1834, com Joaquim António de Aguiar. Aquela Associação, fundada com o objetivo de educar as crianças mais desprotegidas, teve o seu início no Colégio de Santa Marta, em 1859. Com o encerramento da sua escola resultante da expulsão das Irmãs da Caridade Francesas de S. Vicente de Paulo, acabou por direcionar-se para a fundação de escolas próprias por todo o país. A primeira casa da Congregação albergava o Colégio das Portas da Cruz – onde para além das aulas diurnas, viria a abrir uma aula noturna, três vezes por semana, destinada às raparigas que trabalhavam na Fábrica dos Botões

(Nicolau, 2002, p. 37), situada ao lado - em Alfama, cuja direção foi entregue, precisamente, às duas primeiras Irmãs da Congregação, depois de regressarem do Convento de Sena em Drogheda, na Irlanda, onde fizeram o noviciado e os respetivos votos. Como refere Nicolau “a Congregação nasceu, pois, à sombra da Associação Protectora das Meninas Pobres” (Nicolau, 2002, p.35). Em 1878 inauguraram o Asilo das Cegas no Convento da Conceição dos Cardaes, ocupado pelas religiosas Carmelitas Descalças até 1867. Tendo em conta as difíceis condições em que viviam as classes mais desfavorecidas e a dificuldade destas acederem à escola, quer porque a rede de escolas era, na altura, bastante reduzida - segundo Castro (2001): “com uma população de 4 200 000 habitantes no continente, e com 4.000 freguesias, tem Portugal apenas (segundo os últimos dados) 2.300 escolas oficiais, e destas só 350 do sexo feminino (Diário do Governo nº 194, de 31 de Agosto de 1870) (p. 757) ” - quer porque o salário das crianças constituía um importante contributo para o sustento das famílias, compreende-se o papel crucial desempenhado pela Associação em causa, ao permitir que um elevado número de crianças pobres beneficiasse de um ensino que ia mais além do que “ler, escrever e contar”, pois, tinha em conta, também, a sua preparação para a vida profissional.

Igualmente a partir de 1852, primeiro com Fontes Pereira de Melo e depois com António Augusto de Aguiar, desenvolve-se o ensino técnico – industrial, agrícola e comercial – ao qual, também, algumas ordens religiosas se dedicam, sobretudo os salesianos (Cotovio, 2004, p. 53).

Deste modo, podemos considerar que, ao corrigir as distorções e falhas da rede de escolas régias, a Igreja/ordens religiosas assumiram, durante muito tempo, uma função supletiva.

Até 1870, os assuntos relacionados com a instrução eram competência da Direção-Geral da Instrução Pública, departamento pertencente ao Ministério do Reino, criado por Fontes Pereira de Melo por decreto de 7 de junho de 1859, o qual estabeleceu, ainda, um Conselho Geral de Instrução Pública. Este era presidido pelo ministro do Reino, tendo como vice-presidente o Cardeal Patriarca de Lisboa. Na opinião de Carvalho (2011), a quantidade de matérias respeitantes à educação justificava a criação de um

ministério específico para a sua gestão (p. 600). O seu maior defensor foi António da Costa de Sousa de Macedo, mais conhecido por D. António da Costa, que chegou a escrever uma obra intitulada Necessidade de um Ministério de Instrução Pública, impresso em 1868. Sobrinho do duque de Saldanha, era membro da Direção-Geral da Instrução Pública desde a sua fundação, e “conhecia bem os assuntos que nela se discutiam” (p. 601). A sua entrada para o governo em maio de 1870, terá influenciado a publicação de um decreto no mês seguinte, procedente da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, relativo “à liberdade de ensino”. Segundo Carvalho (2011): “trata-se de um diploma destinado a generalizar a liberdade de ensino, já então existente para os ensinos primário e secundário, agora estendido ao ensino superior” (ibidem). Uma semana depois, a 12 de junho de 1870, foi, então, criado o Ministério da Instrução Pública, tendo como ministro, D. António da Costa. Na prática, tratou-se apenas de uma mudança de nome: de Direção-Geral da Instrução Pública passou a “Ministério dos Negócios da Instrução Pública”, pois, a sua criação nem se refletiu no orçamento do Estado.

D. António da Costa cria, no mesmo ano, duas Escolas Normais para o sexo feminino, uma em Lisboa outra no Porto e, ainda, um Instituto de Educação Feminina com o objetivo de fomentar “«a educação física, moral, intelectual e profissional às crianças do sexo feminino das classes desvalidas, tendendo a formar verdadeiras mães de família»” (Carvalho, 2011, p. 602). Também no mesmo ano publica A Instrução Nacional, em que um dos capítulos é dedicado “à educação da mulher” (ibidem) e nele defende que se deve privilegiar a sua educação face à do homem, bem como a instrução primária dos meninos por parte de mulheres. D. António da Costa foi um defensor da descentralização do ensino primário, “corresponsabilizando as paróquias e os municípios” (Cotovio, 2004, p. 54) e da instituição de Escolas Normais “para preparação pedagógica e científica dos professores, além das Escolas Normais exclusivamente femininas” (Carvalho, 2011, p. 603). Em 1835, Rodrigo da Fonseca tinha, pela primeira vez, criado essas escolas; em 1836, Passos Manuel, desvalorizou-as; em 1844, Costa Cabral, considerou-as, novamente, uma prioridade; em 1868 foram extintas pelo bispo de Viseu, reaparecendo, em 1869, para serem reanimadas, em 1870,

com D. António da Costa. Na opinião de Carvalho (2011), o diploma legislativo mais importante deste ministro foi a “reforma da instrução primária, de 16 de Agosto de 1870” (ibidem), pois, apesar das reformas do ensino primário determinadas pelo regime liberal, “a escola primária portuguesa ainda não [era], na prática, senão a continuação do sistema antigo. [Limitava-se] à leitura, escrita, contas e catecismo” (D. António Costa, 1870, citado por Carvalho, 2011, p.603).

Com o governo de Sá da Bandeira, em agosto de 1870, entrou, uma vez mais para a pasta do Reino, D. António Alves Martins, bispo de Viseu. Em dezembro foram extintos o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, as Escolas Normais femininas e masculinas, bem como o Instituto de Educação Feminina. Foi, igualmente, abolida a reforma da Instrução Primária de D. António da Costa. Adianta Carvalho (2011) que: “os serviços da instrução voltavam a ficar integrados no Ministério do Reino, para o que foi recriada a extinta Direcção-Geral da Instrução Pública” (p. 605). Este governo manteve-se no poder apenas cinco meses, e ao bispo de Viseu, na pasta do Reino, sucede-se António Rodrigues Sampaio. Ao fim de um ano, este apresenta “o seu primeiro decreto reformador da instrução pública, o qual é respeitante ao ensino liceal” (ibidem), retomando e completando a legislação de Fontes Pereira de Melo, ao dividir os Liceus em duas categorias: os de 1ª classe e os de 2ª classe. Conclui Carvalho (2011): “oficializa-se assim uma discriminação antidemocrática entre os adolescentes que viviam nas cinco cidades [Lisboa, Porto, Coimbra, Évora e Braga] e todos os outros das restantes capitais de distrito” (p. 606). Esta constitui a única legislação significativa que fez publicar entre 1871 e 1877, período em que se manteve no governo. Foi nos quatro meses, período de duração do seu terceiro mandato como ministro do Reino, iniciado em janeiro de 1878, que “publicou a sua reforma do ensino primário” (ibidem) muito diferente da de D. António da Costa. Voltam a ser criadas, em todos os distritos, Escolas Normais dirigidas para o ensino primário e organizam-se «juntas escolares» em cada sede de concelho para ajudarem “a Câmara e os inspectores nas suas tarefas específicas” (Carvalho, 2011, p. 607). Esta reforma só viria, contudo, a ser regulamentada, a 28 de julho de 1881, quando, pela quarta vez, foi nomeado ministro do Reino, uma vez que tinha saído do governo um mês depois da sua terceira nomeação, em janeiro de 1878.

Ainda em 1876, foi publicada A Cartilha Maternal ou Arte de Leitura de João de Deus que, à semelhança de António Feliciano de Castilho, era poeta e não especialista “em matéria de ensino” (ibidem). Apesar das críticas a este novo método de leitura, a utilização da *Cartilha* foi-se propagando pelas escolas primárias do país e a sua aceitação iria consolidar-se quando Casimiro Freire, “um dos fundadores do primeiro Centro Republicano” (Carvalho, 2011, p. 611) publicou no jornal O Século, dois artigos que assinalaram o princípio de uma iniciativa com vista a difundir a instrução primária a todos os lugares onde não houvesse escola, através do envio para os mesmos de “pessoas habilitadas no uso do método de João de Deus (...) de modo a organizar-se uma escola que, pelas suas características, se designaria de «escola móvel» (pp. 611-612). Carvalho (2011) conclui que:

as escolas móveis surgiram assim por iniciativa particular, apoiadas por um agrupamento designado por Associação das Escolas Móveis, fundada por Casimiro Freire e sustentada por um grupo de beneméritos, correligionários políticos, que desse modo combatiam a ineficiência das instituições monárquicas no campo do ensino (p. 612).

É, também, nesta década de setenta do século XIX que começa a publicar-se, no nosso país, o Anuário Estatístico do Reino de Portugal, o qual permite conhecer o número de escolas e de professores a lecionar, assim como o grau de analfabetismo, entre outros indicadores. Os dados publicados no primeiro volume, em 1877, permitem a Carvalho (2011) concluir que

o número de escolas existentes e os valores das respectivas frequências escolares vinham aumentando sistematicamente no decurso dos anos, a despeito de todas as perturbações da vida nacional, embora num ritmo que, pela sua lentidão, não nos proporcionava benefícios de vulto (pp. 613-614).

Às escolas primárias existentes, refere Carvalho (2011), somavam-se “as escolas particulares, que eram, nos anos de 1845, 1852 e 1862, respectivamente, 1084, 1082 e 1117” (p. 614).

Apesar de figuras como Passos Manuel, Costa Cabral, Fontes Pereira de Melo e João Crisóstomo de Abreu e Sousa terem já, anteriormente, sublinhado: “que a finalidade do ensino não é apenas a de transmitir informações de natureza literária e científica, o saber, mas também o saber fazer” (Carvalho, 2011, p. 615) e, na sua sequência, terem legislado no sentido da construção de escolas, oficinas e laboratórios e da criação de conservatórios de artes e museus, reconhece-se, uma vez mais, que tudo permanecera no papel. Impunha-se, recomeçar e, nesta perspetiva, António Augusto de Aguiar, ministro das Obras Públicas em 1884, cria as Escolas Industriais e de Desenho Industrial, nos lugares onde existiam ou se projetava a construção de centros de produção. Os seus sucessores, Emídio Navarro e Eduardo José Coelho deram continuidade a este processo, com a criação de Escolas Práticas dedicadas à agricultura, viticultura e laticínios e “a publicação de um Plano de Organização do Curso de Comércio no Instituto Industrial e comercial de Lisboa” (Carvalho, 2011, p. 617). Estas Escolas Técnicas Profissionais eram pertença do Ministério das Obras Públicas.

A nível da instrução no âmbito do Ministério do Reino, em oito anos de governação de José Luciano de Castro, várias vezes, presidente do Conselho e ministro do Reino, promulgaram-se três reformas do ensino liceal (1880, 1886 e 1888), com significativas alterações, tanto em relação à de 1872 de Rodrigues Sampaio, ainda em vigor, como entre as reformas referidas (Carvalho, 2011, p. 618): a reforma de 1880 separa o Curso complementar em dois: o de Letras e o de Ciências e estabelece três categorias de liceus: «liceus nacionais centrais», «liceus nacionais» e «escolas municipais secundárias». A confusão em que o ensino liceal se encontrava, decorrente das variedades de cursos ministrados nos três tipos de liceus, e o recurso dos professores ao ensino particular a fim de melhorarem a reduzida remuneração auferida, mas cuja acumulação levantava suspeitas e complicava “a organização dos júris de exames”, estarão na base da reforma que se lhe seguiu; a reforma de 1886 uniformiza o curso dos liceus, proíbe a acumulação de funções no público e no particular, quer por parte dos

professores quer dos restantes funcionários, e chega mesmo a aconselhar “aos inspectores do ensino, especial vigilância sobre professores e empregados para que não pratiquem o ensino particular” (p. 620), o que leva Cotovio (2004) a concluir que tais medidas afetaram “negativamente a situação do ensino privado” (p. 54) e a reforma de 1888 vem agravar a situação, já de si funesta, em que o ensino liceal se encontrava, ao reduzir em cerca de mês e meio a duração do ano letivo, durante um ano. Evidencia-se a criação de liceus femininos, embora a sua concretização se viesse a efetivar apenas muito mais tarde.

Estas sucessivas reformas, realizadas num espaço de tempo tão curto, obviamente que não permitiam avaliar os seus efeitos e contribuíram para que a questão da instrução viesse a ser uma das bandeiras utilizada pela propaganda republicana.

A fim de combater as críticas de que era alvo por parte dos adversários, o governo dispôs-se a criar, pela segunda vez, o Ministério da Instrução Pública. Assim, refere Carvalho (2011) que

no decreto de 5 de Abril de 1890, que institui o novo Ministério, considera-se que «para que se possa cuidar mais assiduamente» [da instrução pública] «a primeira necessidade é dar a estes serviços uma autonomia, que hoje não têm» [...]. «Separando o serviço da instrução pública dos outros serviços administrativos» [...] «damos o primeiro passo, modesto, mas essencial para o futuro engrandecimento da cultura geral da nação», sem esquecer que «Portugal é ainda, infelizmente, um dos povos da Europa menos adiantados na difusão da instrução pública pelas classes populares» (p. 626).

Com ele, o ensino industrial e profissional deixaram de fazer parte do Ministério das Obras Públicas. No entanto, a sua vigência foi curta, pois, a 3 de março de 1892 o recente Ministério é extinto por motivos económicos, e os seus serviços passam para uma Direção-Geral do Ministério do Reino. Na década de noventa são reformulados os dois escalões do ensino: primário e secundário, também, a pretexto da necessidade de diminuir despesas. Relativamente à instrução primária, suprimem-se os serviços de inspeção, reduzem-se os quadros do pessoal das escolas de Lisboa e, com a reforma de

de João Franco, o ensino primário é dividido em elementar (por sua vez, subdividido em dois graus) e complementar. Carvalho (2011) evidencia que:

como benefícios, (...), declara o mesmo diploma de João Franco que em Lisboa e no Porto, «e em outras povoações importantes, *podem* ser estabelecidas escolas para educação e ensino das classes infantis», e que nos lugares «onde as circunstâncias de população e outras assim o exijam, *podem* ser estabelecidos cursos nocturnos ou dominicais, destinados com especialidade para o ensino de adultos» (...). Também «haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos» (p. 629).

Enquanto a reforma de Rodrigues Sampaio (1878) tinha instituído a “descentralização do ensino”, com João Franco (1894) volta-se “à centralização dos serviços do Estado” (ibidem). A reforma do ensino secundário que se seguiu, conhecida como «Reforma de Jaime Moniz», é considerada por Carvalho (2011) como “uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino, solidamente apoiada num estudo amplo, demorado e minucioso, com firmeza e determinação” (p. 630). Concebida com base na coexistência de dois tipos de Liceus diferentes e com saídas profissionais distintas, acabou Jaime Moniz por ter de sujeitar-se à presença de um só tipo de Liceu, em que entendeu não fazer a distinção entre Letras e Ciências, à semelhança do que vinha sendo feito desde “a primeira reforma de Luciano de Castro, de 1880” (Carvalho, 2011, p. 631). Segundo Cotovio (2004), o facto de Jaime Moniz “reintroduzir o regime de classe, característico dos jesuítas” (p. 54) não terá sido bem aceite por parte de alguns republicanos que denunciaram “o suposto objectivo de se ‘clericalizar a nação’” (p. 55) e terão provocado, “protestos por parte das famílias, porque se passa a exigir mais trabalho aos alunos” (V. Pulido Valente, 1973, citado por Cotovio, 2004, p. 55). Prosseguindo na mesma linha de pensamento daquele autor, Cotovio (2004) conclui que: “desta forma, a maioria das famílias prefere matricular os seus filhos no ensino particular e no ensino doméstico” (ibidem).

Nesta reforma, manteve-se a distinção entre liceus «nacionais centrais» e «nacionais», tendo-se excluído a categoria dos liceus municipais. A mesma contemplava a criação de

“salas de estudo” e de “duas cadeiras para o ensino das línguas principais africanas” (Carvalho, 2011, p. 633).

Na passagem para o século XX, existiam, de acordo com Carvalho (2011), 1579 escolas primárias particulares, frequentadas por um total de 51599 alunos. Ao contrário das escolas oficiais, as escolas particulares são, maioritariamente, destinadas ao sexo feminino e, conseqüentemente, têm uma frequência feminina superior à masculina. O ensino liceal particular era frequentado por 1511 alunos (pp. 636-637).

O primeiro diploma relativo ao sistema escolar publicado após a instauração da República, a 5 de outubro de 1910, foi relativo à implementação “do ensino militar preparatório nas escolas” (p. 654) e partiu do Ministério da Guerra.

Contudo, a preocupação dos novos dirigentes recaiu, uma vez mais, nos tradicionais problemas do país: “o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica” (p. 656). Carvalho (2011) destaca a surpresa perante as conclusões da comparação entre a situação escolar nacional e a dos restantes países europeus, serem sempre as mesmas. Acrescenta que havia quem defendesse que o péssimo panorama português não poderia ser da única responsabilidade dos sucessivos governos “que só por destino fatal inverosímil seriam escolhidos exactamente entre os piores cidadãos de Portugal, entre os menos dotados, os menos honestos e habilitados para encaminharem a Nação por outras vias” (pp. 656-657). Em vez de se questionar por que razão a Providência se havia de esquecer dos portugueses, à semelhança de Herculano, Alves dos Santos, apesar de formado em Teologia, atribuiu a razão do nosso atraso aos defeitos do carácter e aos preconceitos do povo português, bem como às “leis do determinismo histórico” (p. 657). Este autor retomou, assim, a tese apresentada por Adolfo Coelho, em 1890, no seu Esboço de um programa para o estudo antropológico, patológico e demográfico do povo português. As conclusões deste ensaio refere Carvalho (2011), apontam como

sintomas do mal português (...): falta de iniciativa, espírito quase constante de hesitação, incapacidade progressiva para o trabalho e sobretudo para o trabalho

intelectual persistente, grande pressa em chegar às posições mais altas a que se pode aspirar, predomínio dos sentimentos egoístas sobre os colectivistas, espírito excessivo de imitação, insânia moral frequente, etc. (p. 658).

Os republicanos antes de iniciarem as reformas do ensino nacional que se impunham, trataram de aniquilar aqueles que, no seu entender, tornavam impossível “o avanço dos ideais revolucionários” (Carvalho, 2011, p. 659). Deste modo, o governo retoma as “leis setecentistas” no decreto que publica a 8 de outubro de 1910. Com este, os jesuítas voltam a ser expulsos do país, bem como os elementos estrangeiros das outras congregações religiosas. Os membros portugueses destas são obrigados a uma vida secular, ou pelo menos, é-lhes interdita a vida em comunidade religiosa e o exercício da instrução (pp. 659-660). Entretanto, é criado o Ministério do Interior, que passa a abarcar a matéria da instrução, “enquanto se não organiza o Ministério da Instrução Pública” (Carvalho, 2011, p. 662). Ainda, neste ano de 1910, será extinto o “ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e normais primárias” (p. 660), facto que Cotovio (2004) destaca como “o fim do ensino religioso nas escolas e o início da separação da Igreja do Estado” (p. 59), e abolidos certos privilégios e costumes, profundamente enraizados nas práticas da Universidade de Coimbra, entre os quais o juramento com carácter religioso que é substituído pela declaração de honra.

Pelo ministro do Reino, António José de Almeida, foram João de Barros e João de Deus Ramos encarregues de redigirem a primeira reforma do ensino primário sob os auspícios do regime republicano. Na opinião de Carvalho (2011): “poucas vezes encargos semelhantes teriam sido atribuídos a pessoas mais capacitadas para seu bom desempenho” (p. 664). Aquela foi publicada a 29 de março de 1911, embora alguns dias antes, o Diário do Governo tivesse publicado a exoneração de João de Barros, como Diretor-Geral da Instrução Primária e, três dias depois, a exoneração de João de Deus Ramos do lugar de Chefe de Repartição. Estes pedidos de demissão terão surgido na sequência da reforma publicada não ser a correspondente ao texto elaborado e entregue por João de Barros e João de Deus Ramos a António José de Almeida (ibidem). Carvalho (2011) salienta a importância desta reforma que, caso tivesse sido

minimamente aplicada, “nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução” (p. 665), acrescentando que, mesmo nos nossos dias, não temos condições “de realizar as suas determinações naqueles pormenores, e não são poucos, que ainda mantêm actualidade” (p. 666). Contempla, pela terceira vez, o ensino infantil - depois da sua tímida inclusão, na reforma de 1894 de João Franco e em 1901 com Hintze Ribeiro -, que aparece como sendo “facultativo e gratuito” e ministrado com o objetivo de preparar as crianças para o ensino primário, em edifícios construídos para o efeito, com espaço exterior, balneários, dormitórios e salas com ardósias colocadas ao longo das paredes, a uma altura que permitisse o seu uso por parte das crianças. O ensino seria ministrado por «professoras diplomadas na especialidade pelas escolas normais» (Carvalho, 2011, pp. 667-668). Mas, a nível oficial, este projeto não passaria de uma excelente intenção, tendo valido ao país, na opinião de Cotovio (2004), “a contribuição da iniciativa privada, com os jardins-escolas de João de Deus, desenvolvendo uma obra notável que se estende, com dinamismo crescente, até aos nossos dias” (p. 58). Também a Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus, organizada em 1882, por remodelação dos seus estatutos, passou a abarcar, em 1907, o objetivo de fundar «escolas maternas» que se traduziram no aparecimento dos jardins-Escolas (Carvalho, 2011, p. 669). Carvalho (2011) considera ser esta “uma das obras mais notáveis que se têm realizado em Portugal no âmbito do ensino” (p. 669) e, a propósito dos Jardins-Escola, refere que

«João de Deus Ramos lançou as bases da escola nacional moderna. Nela se praticam as três grandes virtudes das democracias: o respeito pela personalidade humana, desde o seu vago início na criança, que é a *liberdade*; o culto da Pátria, que é o *civismo*; o mútuo auxílio e assistência na vida, que é a *solidariedade*» (João de Barros, 1916, citado por Carvalho, 2011, p. 669).

Ao ensino infantil seguiu-se o ensino primário, este dividido em três escalões: elementar (de carácter obrigatório, com exceção das crianças do ensino particular, do ensino doméstico ou com residência a mais de dois quilómetros de distância de qualquer escola, bem como as crianças com deficiência, que beneficiariam da criação de escolas

especiais), o complementar e o superior (ambos facultativos e gratuitos). Terminado o ensino primário elementar, com aprovação no respetivo exame, o aluno poderia seguir de imediato para o ensino secundário, ou, caso não pretendesse estender os seus estudos, frequentar o ensino primário complementar, que terminava, igualmente, com a aprovação num exame e, posteriormente, o ensino primário superior, este “em regime de coeducação” como refere Carvalho (2011, p. 674), apesar do art.º 26.º do mesmo decreto apenas admitir, segundo o mesmo autor, “a coeducação quando não for possível criar escolas separadas por ser fraca a densidade da população escolar (art.º 26.º)” (p. 670). É de destacar que: “o certificado do curso do ensino primário superior, obtido por meio de exame, habilitava à matrícula nas Escolas Normais Primárias, nas «escolas industriais, agrícolas, comerciais, profissionais e técnicas», e permitia a passagem para o Liceu, ao nível de classe equivalente” (Carvalho, 2011, p. 674). Este decreto contempla, também, a realização de excursões, de visitas de estudo, de passeios pedagógicos e a recolha e coleção de exemplares de espécies para o estudo das Ciências Naturais. Tais atividades prendem-se com o ideal do que João de Barros considerava ser uma educação republicana: uma «educação patriótica» (João de Barros, 1913, citado por Ramos, 1994, p. 420) que permitisse aos alunos conhecer o país e criar-lhes «amor à terra, à paisagem, aos seus produtos, às suas tradições nobres, ao seu pensamento, à sua arte» (ibidem). Barros desejava que a escola os orientasse para a ação, para a concretização de ideias, “e não para ócios contemplativos” (Ramos, 1994, p. 421). Destaca-se a educação moral, como uma das poucas decisões da reforma que foi, efetivamente concretizada, embora orientada numa perspetiva social, isenta de quaisquer implicações religiosas.

O art.º 48º deste decreto de 29 de março de 1911, refere que: «o ensino primário particular é livre», “sob a condição de ser exercido por indivíduos com competência legal, mas sujeitos à fiscalização das entidades próprias oficiais (art.º 49.º)” (Carvalho, 2011, p. 671). O mesmo decreto oficializa, ainda, as escolas móveis - fundadas pelo Movimento de Instrução Popular, em 1882, e que serão extintas em 1930 - e decide a sua implantação nas freguesias em que não tivesse sido possível a criação de escolas fixas. Como resultado da criação das escolas móveis oficiais, destaca Cotovio (2004)

ter-se registado uma diminuição da atividade das suas congéneres particulares, que tinham desenvolvido, “até à sua extinção (1921), um notável papel na luta contra o analfabetismo” (p. 58).

Outro aspeto presente no decreto de 29 de março de 1911 diz respeito à preparação dos professores primários, a qual devia ser obtida em Escolas Normais Primárias. Todavia, esta medida terá uma curta validade, pois, a 6 de dezembro do mesmo ano, um decreto suspendia a contratação de professores para estas escolas, sob a alegação de falta de condições económicas e financeiras. Aliás, as dificuldades económicas enfrentadas pelo país, por um lado, e a ausência de uma mentalidade aberta à mudança de comportamento social, por outro, seriam as grandes responsáveis pela não implementação da grande maioria das disposições constantes no referido decreto (Carvalho, 2011, p. 678). A descentralização do ensino primário, determinada no decreto de 29 de março de 1911, executada na sequência da lei de 29 de junho de 1913, e um dos motivos de orgulho do governo republicano, viria a durar apenas cinco anos, até ao decreto de 12 de julho de 1918 determinar que os serviços relacionados com a instrução primária passariam “a ser administrados pelo Estado a partir do ano económico de 1918-1919»” (ibidem). Um sistema intermédio, através da instituição de organismos designados por Juntas Escolares - cuja criação tinha sido já considerada por Rodrigues Sampaio, em 1878 - viria a ser experimentado, por decreto de 10 de maio de 1919, o qual foi dissolvido, igualmente por decreto, de 12 de maio de 1922.

Entretanto, a reforma de 29 de março de 1911 conheceu mudanças nos anos subsequentes, tendo sido substituída pela de 10 de maio de 1919, com Leonardo Coimbra como ministro da Instrução. Tal, porque pela terceira e última vez - apesar das alterações futuras de designação a que vai ser sujeito - tinha sido criado, a 7 de julho de 1913, o Ministério da Instrução Pública. A nova reforma funde os ensinos primário elementar e primário complementar num só: o ensino primário geral, alargando, assim, a escolaridade obrigatória para cinco anos.

Até ao momento, em termos de ensino secundário, continuava a vigorar a reforma de 1905 de Eduardo José Coelho, a qual retomara os Cursos Complementares de Letras e de Ciências dos Liceus, apagados pela reforma de 1894 de Jaime Moniz. Em 1917, o

ministro Pedro Martins é o responsável por uma reforma passageira, que mantém os Cursos Complementares, mas enriquecendo-os: o de Letras com a disciplina de Ciências Físicas e Naturais, e o de Ciências com a disciplina de Filosofia. Esta determinação não foi aceite nem pelos alunos nem pelos pais, e a instabilidade que gerou foi tão grande que o decreto de 1917 foi revogado ainda nesse mesmo ano (Carvalho, 2011, pp. 683-684). Com o restabelecimento das relações diplomáticas entre o Estado Português e a Santa Sé, em 1916, as relações entre o Estado e a Igreja melhoraram, tendo algumas ordens religiosas sido autorizadas a regressar, embora sem poderem abrir escolas, como determinava o decreto nº 3091, de 17 de abril de 1917 (Cotovio, 2004, p. 59). Contudo, este mesmo normativo contemplava a possibilidade de criação de estabelecimentos “de ensino particular de instrução secundária, embora sujeitando-se a imensos condicionalismos, limitadores da liberdade de ensino” (ibidem). Cotovio (2004) destaca, neste período, a “Escola Académica” e “o Colégio Vasco da Gama (localizado onde hoje funciona o Colégio do Sagrado Coração de Maria)” (ibidem), que possuíam o regime de internato e valorizavam a “prática da ginástica”.

Sob a ditadura de Sidónio Pais, Alfredo de Magalhães, ministro da Instrução, procedeu a uma reforma do ensino secundário, através do decreto de 14 de julho de 1918, qualificada por Carvalho de “aterrorizadora” (Carvalho, 2011, p. 685). Caracterizou-se pelo aumento do número de disciplinas no Curso Geral, resultante da separação de disciplinas que tinham funcionado como uma só, até então, e da inserção de novas disciplinas, o que se traduziria no aumento da carga horária semanal de 26 para 30 horas; também nos Cursos Complementares se verificou o aumento do número de disciplinas, nomeadamente, da disciplina de Ciências Físicas e Naturais, em Letras, e quer em Letras quer em Ciências, da disciplina de Propedêutica Filosófica, o que, conseqüentemente, se refletiu no respetivo aumento da carga horária semanal. Uma vez mais esta reforma não teve tempo para colher frutos, dado o assassinato de Sidónio Pais a 14 de dezembro de 1918.

A 26 de setembro de 1919, com o ministro da Instrução Joaquim José de Oliveira, anuncia-se outra reforma, cujo Regulamento seria publicado a 12 de junho de 1920, já sob a direção de um novo ministro, Vasco Borges. Passados dois meses, uma nova

mudança de ministro, desta vez Rego Chaves, leva à suspensão da execução do referido Regulamento e à aplicação do de Sidónio Pais.

A 18 de junho de 1921, com o ministro Ginestal Machado é decretada uma nova reforma, análoga à de 1919, de Joaquim José de Oliveira.

Quanto ao ensino superior, destacam-se: a extensão do exercício do ensino médico-cirúrgico às três principais cidades do país (Lisboa, Porto e Coimbra) pelo primeiro decreto do regime republicano relativo a este ensino, o decreto de 22 de fevereiro de 1911; a criação das Universidades de Lisboa e do Porto, com o decreto de 22 de março de 1911, que, estabelece, igualmente, as Faculdades constituintes de cada uma das três Universidades portuguesas, não esquecendo, pois, a Universidade de Coimbra; o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior de Comércio, com o decreto de 23 de maio de 1911; a criação de Escolas de Educação Física, com o decreto de 26 de maio de 1911; a publicação no Diário do Governo, a 6 de julho de 1918, de um Estatuto Universitário, “com vista à regularização do funcionamento das três Universidades” (Carvalho, 2011, p. 693) e o estabelecimento de um exame de admissão às Faculdades das Universidades, com o decreto de 4 de novembro de 1921. A propósito da fraca preparação científica e intelectual revelada por muitos candidatos à universidade, refere Carvalho (2011), que o Governo considerava que: “o mal não seria dos estudantes, nem dos professores, nem dos programas, nem dos métodos de ensino, mas de este ser exercido por classes e não por disciplinas” (p. 717). Acrescenta que a necessidade de experimentar outros processos levou os legisladores, na época, a proporem a sua realização “nas escolas particulares, mais disponíveis por sujeitas a esquemas menos rígidos” (ibidem) e, como tal, a permissão dos “professores oficiais” lecionarem nas “escolas particulares”. O ministro Lacerda de Almeida, responsável por estas duas medidas, foi exonerado no dia seguinte à publicação do decreto, e o ministro seguinte suspendeu a aplicação do mesmo; a elaboração e posterior apresentação à Câmara dos Deputados, do documento Estatuto da Educação Nacional, a 21 de junho de 1923, por João José da Conceição Camoesas, ministro da Instrução Pública. Nele defende a proposta de distinguir na educação pública três categorias: a educação geral - formada

pelos graus infantil, primário e secundário -, a educação especial - abrangendo “quatro modalidades: o curso especial do ensino secundário, o ensino técnico elementar, o ensino técnico complementar e o ensino profissional” (Carvalho, 2011, p. 699) - e o ensino superior ministrado nas três Universidades existentes e Escolas Superiores anexas. Contempla, também, a criação de internatos para ambos os sexos, a promoção das “Inspeções Médico-Escolar e Técnica do Ensino” (p. 700), a fundação de Universidades Populares e a possibilidade do “ensino livre nas Faculdades, Institutos e Escolas Superiores” (p. 702). Propõe, igualmente, um só vencimento para professores da mesma categoria e a promoção e nomeação assentarem na dedicação e na competência reveladas. Este projeto constituiu: “não só o mais sério documento político emanado de um governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional, orientada por um espírito democrático” (Jaime Cortesão, 1923, citado por Carvalho, 2011, pp. 702-703). Com a queda do governo de que Camoesas fazia parte, em novembro de 1923, refere Carvalho (2011) que: “o *Estatuto da Educação Nacional* permaneceu apenas como um documento histórico” (p. 703).

Leonardo Coimbra, ministro da Instrução durante três meses em 1919, e durante apenas quarenta dias em 1923, defendeu, nesta sua segunda participação no governo, como refere Carvalho (2011), o “princípio de que os colégios particulares, por serem particulares, tinham direito ao exercício do ensino religioso” (p. 706), o que lhe valeu a saída do governo.

Carvalho (2011) reconhece mérito na ação da República, a nível do ensino. Na sua opinião, as reformas dos ensinos primário e superior de 1911, constituem “documentos que honram o novo regime e que constituíram activos factores de progresso da Nação” (p. 709). Não chegaram, contudo, a gerar os efeitos desejados, talvez devido, na opinião de Cotovio (2004), ao “facto de o Estado republicano, de pendor monopolista, ter sujeitado todo o ensino particular à inspeção governamental, limitando a sua actividade, numa total dependência em relação ao ensino estatal” (p. 60).

Se ao longo do século XIX se tinha assistido a várias tentativas de criação de associações de professores, é na transição deste século para o século XX que o “movimento associativo docente” adquire uma vitalidade nunca antes alcançada.

Segundo Nóvoa (1987b), com a constituição da Liga Nacional do Professorado Primário Português, em 1907 e, posteriormente, com a implantação da República: “os esforços associativos dos professores ganham uma certa consistência, podendo falar-se com legitimidade da constituição de verdadeiras associações profissionais de classe” (p. 426). Lembra este autor que tal facto vai ao encontro da missão que a República confia “ao novo professor primário”, bem patente na frase que inicia a Reforma de 1911: “«o homem vale sobretudo pela educação que possui»” (Nóvoa, 1987b, p. 427) e, mais tarde, no discurso proferido no 3^a Congresso Pedagógico, por Manuel de Arriaga, primeiro presidente da República eleito. De acordo com Nóvoa (1987b), para a República, o professor era: “um homem investido de uma missão social de primordial importância, um profissional convicto de que sem a formação de um homem novo não poderia haver um mundo melhor” (ibidem). Deste modo, entende-se a necessidade dos professores se organizarem no sentido de defenderem e de melhorarem “a imagem do professor primário” o que viria a verificar-se com a criação, em 1918, da União do Professorado Primário Oficial Português. Na opinião de Nóvoa (1987b), esta: “vai desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito e de um comportamento de corpo profissional por parte dos professores” (ibidem).

Também nos anos 20 do século XX, a crítica a uma pedagogia que muitos apelidavam de «tradicional» bem como a necessidade sentida de uma mudança da escola e da sua ligação à vida, facilitaram a difusão no nosso país, do “Movimento da Educação Nova”, considerado o movimento pedagógico mais importante surgido até então. A ele estiveram ligados Adolfo Lima e António Sérgio, que reclamavam um novo estatuto para a profissão docente, bem como maior autonomia na definição dos conteúdos a lecionar e na escolha dos métodos pedagógicos a utilizar. Tais ambições rapidamente foram aniquiladas pelo Estado Novo que impôs um rigoroso controlo político, ideológico e profissional, subjacente logo nas palavras proferidas por Salazar, aquando da sua tomada de posse, a 27 de abril de 1928, ainda como Ministro das Finanças: “«sei muito bem o que quero e para onde vou»” (Carvalho, 2011, p. 722).

Apesar do ensino particular e cooperativo e, especialmente, as escolas católicas, terem prestado um importante contributo indireto em muitos dos aspetos relacionados com o

ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, este nunca se constituiu como uma alternativa viável ao ensino oficial, pois, sem apoio estatal, apenas os alunos cujas famílias encaravam a educação dos seus filhos como um investimento, ou que possuíam uma bolsa de estudo ou que eram apoiados pelas dioceses conseguiram frequentá-lo.

A 1ª República termina com o golpe militar de 28 de maio de 1926, chefiado por Gomes da Costa, dando lugar a um longo período de ditadura. Este foi, inicialmente, bem acolhido pela população, cansada “da instabilidade governamental, das irregularidades e do descontrolo político e social” (Cotovio, 2004, p. 61). Embora na posse, quase exclusiva, do ensino, o Estado Novo começa por permitir o ensino religioso nas escolas, pelo decreto nº 11887 de 6 de julho de 1926 e, pelo decreto nº 12425 de 2 de outubro de 1926, publica o Estatuto da Instrução Secundária. Este último impõe a “fiscalização do ensino secundário particular” e permite “a criação, mediante autorização legal, de colégios, pensionatos, escolas ou cursos de explicações para este nível de ensino (Cotovio, 2004, pp. 61-62).

A fim de se regular o ensino ministrado em estabelecimentos que não os do Estado, foi publicado “o primeiro estatuto do ensino particular”, com o decreto nº 19244 de 16 de janeiro de 1931. Cotovio (2004) realça “na parte II do preâmbulo” deste normativo, o que, no seu entender, lhe parece ser uma crítica do legislador à “subalternização a que o ensino privado tem estado sujeito” e que justificará “«a adopção de uma legislação ao abrigo da qual seja permitido aos estabelecimentos particulares divergir das organizações de harmonia com as quais funcionam os do Estado»” (p. 62). Não deixa o mesmo autor de concluir que, apesar de este decreto conceder “maior dignidade ao ensino privado”, o mesmo expressa, também, o desejo do Estado de “controlar e condicionar esta modalidade de ensino, tolerando-a unicamente pelas vantagens que dela poderão advir” (Cotovio, 2004, p. 63).

Com o objetivo de reunir num único diploma vários normativos que tinham sido publicados, e para regulamentar algumas situações ausentes no estatuto anterior, foi publicado o segundo estatuto do ensino particular a 5 de dezembro de 1931, com o decreto nº 20613.

O terceiro estatuto, publicado com o decreto nº 22842 de 18 de julho de 1933, como se refere no seu preâmbulo, apresenta como principal objetivo, lutar contra alguns “«agentes de ensino que, em sequência de práticas abusivas (...), por todas as formas têm impedido a integral aplicação dos processos de orientação e fiscalização das atividades docentes pelo Estado estabelecidos»” (ibidem).

A “liberdade de ensinar” consignada na Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822, tinha sido abolida em 1823 com os absolutistas, reaparecido com a Reforma de Passos Manuel, em 1836, para ressurgir com a Constituição Política de 1933, que: no nº 5 do art.º 8º aponta “a liberdade de ensino” como sendo um direito e garantia individual dos cidadãos portugueses; no nº 4 do art.º 14º refere o dever do Estado de “facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos, cooperando com eles por meio de estabelecimentos oficiais, ou favorecendo instituições particulares que se destinem ao mesmo fim”; no nº 1 do art.º 43º afirma que “o ensino primário e elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais”; no art.º 44º menciona poderem as escolas particulares ser subsidiadas e oficializadas, mediante o cumprimento de determinados requisitos (Cotovio, 2004, pp. 64-65).

O quarto estatuto do ensino particular, instituído pelo decreto-lei nº 23447 de 5 de janeiro de 1934, constitui, segundo Cotovio (2004), uma “tentativa de oficializar o ensino privado, *desenhando-o* à imagem e semelhança do ensino do Estado” (p. 65).

Em 1940 foi assinada a Concordata entre o Estado português e a Santa Sé, documento que reconhece à Igreja o direito de criar seminários não controlados pelo Estado, mas, sem que o seu programa de estudos fosse reconhecido. No entanto, “as associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas” (Cotovio, 2004, p. 66). Face a esta situação, Cotovio (2004) conclui que: “o princípio da liberdade de ensino ficava, assim, garantido mas, na prática, a liberdade proclamada ficava comprometida, quer pela regulamentação apertada do estatuto do ensino particular, quer pela falta de apoio financeiro” (ibidem).

Reportando-se a Valsassina (2002), Cotovio (2004) refere que este período foi marcado pela reabertura de várias escolas católicas e pelo aparecimento de colégios novos - Infante de Sagres, em Lisboa; Bairro Escolar do Estoril e Almeida Garrett, no Porto - dotados de “projetos educativos inovadores e avançados para a época” (p. 67). Aponta, ainda, as dificuldades sentidas pelos colégios a partir do ano letivo 1941/42 decorrente da proibição da coeducação, pois, referindo Grácio (1998), esta decisão afeta, principalmente, os colégios, uma vez que são as raparigas “que sustentam boa parte dos estabelecimentos privados com ensino secundário” (ibidem).

O Estatuto do Ensino Liceal, publicado em 1947, exige às escolas privadas que ponham em prática o mesmo ensino das escolas oficiais e que cumpram todos os preceitos pedagógicos deste documento (art.º 6º), numa inequívoca intenção de uniformizar todo o ensino em função do figurino estatal. Os alunos do ensino particular passam a ser obrigados a prestar provas nos estabelecimentos oficiais do mesmo grau, face a um júri constituído por vários professores do ensino estatal e apenas um do ensino privado (art.º 463º), o que violava o princípio de igualdade de todos os candidatos perante os exames (Cotovio, 2004, p. 68).

A publicação da Lei de Bases do Ensino Particular, pela Lei nº 2033, de 27 de junho de 1949, determina no seu nº 1 que: “todas as pessoas podem exercer o ensino particular, desde que tenham idoneidade profissional, moral e cívica” e no nº 2 que o ensino particular se considera função pública “para o efeito das responsabilidades a exigir àqueles que o exercem”.

Os aspetos fundamentais presentes no quinto estatuto do ensino particular, publicado pelo decreto nº 37545 de 8 de setembro de 1949, manter-se-ão, no essencial, até à publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo com o Decreto-Lei nº 553/80. As determinações nele constantes levam Cotovio (2004) a concluir tornar-se “cada vez mais evidente a intenção de o Estado controlar e limitar pedagógica e administrativamente o ensino particular, contrariando frontalmente o direito constitucional à liberdade de ensino” (pp. 70-71).

Apoiando-se na doutrina de Pio XI, expressa na Encíclica *Divini Illius Magistri*, de 1929, Braga da Cruz, um dos maiores críticos deste estatuto, resume os deveres do Estado, da seguinte forma:

em matéria de educação, como nos demais aspectos da realização da prosperidade pública, ao Estado compete, por um lado, *proteger e promover*; e, por outro lado, *suprir e completar* - *Proteger e promover* a actividade e as iniciativas das outras instituições educadoras: a Igreja e a família; *suprir e completar* os espaços deixados em aberto por aquelas instituições, isto é, ministrar a educação onde elas não querem ou não podem ministrá-la, já por deficiências de ordem material e económica, já por tal não caber dentro do seu campo próprio de actividade. Duma forma ou doutra, protegendo ou suprimindo, promovendo ou completando, o Estado tem a obrigação de *não absorver*, isto é, de não pretender substituir-se à Igreja e à família, naquilo que elas podem e querem realizar em matéria de educação (Braga da Cruz, 1952, citado por Cotovio, 2004, p. 73) (em itálico no original).

Continuando na linha de pensamento de Braga da Cruz, refere Cotovio (2004) que este autor responsabiliza o Estado pela situação pouco digna em que algum ensino privado vive, e salienta que nos seus discursos defende, sobretudo, as escolas ligadas à Igreja “não por «qualquer má-vontade contra as escolas privadas [não confessionais]», mas porque dão mais garantias de um ensino de qualidade, com professores bem formados moral e cientificamente e, principalmente, porque dão uma mais «sólida garantia de continuidade nos planos traçados»” (Braga da Cruz, 1954, citado por Cotovio, 2004, p. 74). Também, na Nota Pastoral dedicada ao Ensino Livre, de 15 de Junho de 1964, mencionada por Cotovio (2004), os bispos lembram a doutrina de Pio XI relativamente aos direitos e deveres do Estado:

“‘proteger e promover’ tudo o que respeita à educação nacional. A sua missão é complementar da Família e da Igreja (...). Proteger, promover, suprir, completar, sim; mas não ‘absorver ou suplantar’” (nº 2). Consideram os bispos que “a liberdade de ensino, sob alguns aspectos, é mais teórica do que real”, ficando quase só ao alcance das classes mais abastadas “com a injustiça de terem de pagar duas vezes: a educação dos

seus filhos em colégios particulares e as dos filhos dos outros nos estabelecimentos oficiais” (nº 4) (Cotovio, 2004, pp. 77-78).

Esta *Nota* finaliza com um alerta: “o Estado tem de continuar a contar com o ensino privado para resolver o problema da educação nacional, ainda para mais quando se está perante o fenómeno da “explosão escolar” que “exige o esforço de todos” (nº 5) (ibidem).

Em 1965 realizou-se o 1º Congresso Nacional do Ensino Particular e Cooperativo onde se debateu a questão da “liberdade de ensino” e outros temas como os encargos financeiros dos colégios, o sistema de exames e a ausência de subsídios às famílias (Cotovio, 2004, pp. 79-80).

Todavia, durante o período do Estado Novo o ensino privado continuou limitado a um papel supletivo, o que o levou, em muitos casos, a ser seletivo ou até comercial para se manter, pese embora a relação privilegiada que o Estado Novo reestabeleceu com a Igreja e as funções sociais exercidas por este ensino, nomeadamente, através da criação do ensino pré-primário e do desenvolvimento do ensino profissional.

As mudanças políticas e sociais provocadas pela revolução do 25 de abril de 1974 agravaram a situação do ensino particular e, perante a inércia do Grémio Nacional dos Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular, foi criada em agosto de 1975, a Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP).

A 1 de setembro de 1975, a publicação de um despacho viria a refletir-se, uma vez mais, de forma muito negativa sobre o ensino privado, ao possibilitar a expropriação de instalações de escolas particulares que fossem necessárias ao ensino oficial. Este despacho motivou reações por parte dos proprietários dos colégios e por parte da Igreja que, através da Conferência Episcopal Portuguesa divulgou uma Nota Pastoral em que denunciava a introdução de “ideologias materialistas e ateias” nos programas escolares bem como a implementação de medidas administrativas que, indiretamente, poderiam traduzir-se na extinção do ensino particular. (Cotovio, 2004, pp. 92-93). Foi em plena discussão do texto da Constituição de 1976 que foi concedido o paralelismo pedagógico aos colégios que reuniam certos requisitos, o que constituiu uma grande vitória porque,

com aquele regime de funcionamento, os alunos do privado deixaram, finalmente, de terem de ir fazer exames aos estabelecimentos oficiais.

A Lei nº 9/79 de 19 de março veio inserir o ensino cooperativo no ensino particular, vulgarizando o uso da designação “Ensino Particular e Cooperativo” (EPC)”; fornecer ao Estado a competência para atribuir subsídios; reconhecer aos pais “a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos” e permitir, ainda, a transferência de professores “das escolas públicas para as privadas, e vice-versa” (Cotovio, 2004, pp. 100-101). Relativamente à expressão “escolas particulares e cooperativas” (art.º 3º) criada por esta lei, Cotovio (2004) menciona que

Paulo Adragão (1995) refere uma ‘pequena’ incorrecção técnica nesta formulação. Segundo este autor, confundiram-se dois planos distintos: o do tipo de ensino (particular por oposição ao público) com o da forma de propriedade das escolas (pública, privada e cooperativa) (pp. 200 e 203) (p. 110).

Acrescenta, ainda, que para Mário Pinto a inclusão daquela expressão num artigo referente à liberdade de aprender e ensinar corresponde ao “reconhecimento da ideia de que a liberdade de escola é indissociável das liberdades de aprender e de ensinar” (Mário Pinto, 1994, citado por Cotovio, 2004, p. 111).

A Lei nº 65/79 de 4 de outubro, com base na Constituição da República Portuguesa e na Lei nº9/79, reafirma que o Estado tem de respeitar “os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos seus filhos em conformidade com as suas convicções” e esclarece o exercício da “liberdade de ensino” (Cotovio, 2004, pp. 102-103).

As Políticas Públicas de Educação devem entender-se como a forma de pensar e concretizar a educação e exercem, neste campo, um papel fundamental condicionando com os seus princípios a interpretação das determinações e orientações dos quadros legais em vigor. Tal torna-se evidente quando analisamos normativos e leis fundamentais, nacionais ou internacionais.

No art.º 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948, está bem explícito que: “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”.

Articulando-se com aquela orientação, a Constituição da República Portuguesa de 1976, com as alterações introduzidas pela revisão de 1982, determina no n.º 2 do art.º 16º que: “os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem”. Neste quadro, julga-se de relevar que no art.º 43º “é garantida a liberdade de aprender e ensinar” (n.º 1); que “o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2); que “o ensino público não será confessional” (n.º 3) e que: “é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”. (n.º 4, surgido com a revisão de 1982).

Estas orientações são, aliás, sublinhadas no n.º 3 do art.º 14º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que enuncia que: “são respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício (...) o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas”.

No n.º 1 do art.º 74º da Constituição afirma-se que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades *de acesso e êxito escolar*” e no n.º 2 que “na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) “Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e b) “Criar um sistema público *e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar*”. Cabe aqui esclarecer que o “sistema público” deve ser encarado como acessível a todos, em igualdade de oportunidades, pelo que uma escola particular poderá assumir esse papel de bem público.

Na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 14 de outubro, o Estado reconheceu o valor do EPC. Veja-se, por exemplo, o n.º 1 do art.º 57º onde: “é reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar e do direito da família a orientar a educação dos filhos”.

Por seu lado, o n.º 1 do art.º 58º afirma que: “os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar” e no n.º 2 que:

“no alargamento ou no ajustamento da rede o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade”.

Tudo parece, pois, indiciar a constatação por parte do Estado, de que o EPC pode disponibilizar um serviço tão público e com tanta qualidade como o das escolas oficiais.

Assim, a revisão de 1982 passou a impor ao Estado o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino privado e a criação de uma rede escolar de estabelecimentos públicos. Contudo, não há qualquer referência no sentido de privilegiar esta ou aquela escola e muito menos de privar os pais e os alunos da liberdade de escolherem a escola que pretendem.

O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, publicado com o Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro, revelou-se fundamental para a estabilidade do ensino privado. Para além de contemplar a celebração de “contratos de associação”, de “contratos simples” e de “contratos de patrocínio”, possibilitou a concessão de autonomia pedagógica aos colégios, em determinadas situações.

O Serviço Público de Educação contempla, assim, quer o serviço prestado pelas escolas públicas quer pelas privadas e cooperativas, de educação de infância e/ou escolar, isto é, as escolas podem ser públicas ou privadas e, independentemente disso prestarem um serviço público.

Apesar das vicissitudes porque foram passando, ao longo dos séculos, as escolas associadas a uma congregação religiosa, prestaram um importante contributo na instrução, e continuam a desempenhá-lo na atualidade, como se depreende da Declaração do Concílio Vaticano II, conhecida como declaração conciliar *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã. Esta consagra a educação - cujo objetivo principal considera ser o de formar a pessoa humana - um direito de todos (1965, nº 1) e, educar, um dever, em primeiro lugar da família, mas também de outras instituições, entre as quais assume especial importância, a escola (1965, nº 5). Justifica a ligação da Igreja à escola pela necessidade daquela cuidar também, da vida terrena do Homem, a fim de cumprir o mandato que recebeu do seu fundador. Por sua vez, na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a Igreja no Mundo Actual, afirma-se que o Evangelho de Cristo

salvaguarda a dignidade da pessoa humana e a liberdade do Homem melhor do que qualquer lei humana (1965, nº 41). Para poder usufruir de uma vida digna necessita de ver satisfeitas as suas necessidades básicas, entre as quais se inclui o direito à educação. Este direito confere-lhe capacidade de iniciativa e responsabilidade, possibilidade de participação na vida social e política e de contribuir para o bem comum. Se é um direito de todos, os cristãos têm direito não apenas à educação, mas à educação cristã, uma educação com referenciais específicos assentes na pessoa de Jesus Cristo. Esta função de educar é atribuída pela Igreja, de acordo com a declaração conciliar *Gravissimum Educationis* sobre a Educação Cristã, em primeiro lugar, aos pais, considerados os “primeiros e principais educadores” (1965, nº 3), àqueles a quem estes delegam uma parte da tarefa de educar, à sociedade civil e, também, à própria Igreja que, enquanto *Mãe*, deve ministrar aos seus filhos “aquela educação, mercê da qual toda a sua vida seja imbuída do espírito de Cristo” (ibidem). Nesta sua tarefa a Igreja contempla a possibilidade de recorrer ao auxílio dos órgãos de comunicação social, de comunidades paroquiais, de associações juvenis, mas principalmente à colaboração da escola, através da sua presença em escolas não católicas e, de modo particular, no seio da escola católica. A reflexão sobre esta, teve continuidade num documento da Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977) onde se defende que uma escola é católica, pela referência explícita e partilhada pelos membros da comunidade educativa, à visão cristã do mundo, da vida, da cultura e da história, e pelo facto dos princípios evangélicos enformarem as normas educativas dessa instituição, as motivações intrínsecas dos seus elementos e, inclusive, as metas a alcançar. Deste modo, é expectável que nas escolas católicas se trabalhe no sentido de: promover a vida, condição essencial ao desenvolvimento da pessoa e ao progresso social; dotar os jovens de instrumentos cognoscitivos que lhes permitam integrar-se numa sociedade fortemente marcada por conhecimentos técnicos e científicos, ao mesmo tempo que lhes possibilita uma sólida formação de orientação cristã; valorizar a variedade, a preparação e a participação nos atos litúrgicos, enquanto momentos fortes da vida religiosa que ajudam os jovens a ouvir a voz de Deus; privilegiar o papel atribuído pela doutrina cristã às virtudes (as teologais - respeitantes à relação do homem com Deus - fé,

esperança e caridade; e as morais - as que guiam a conduta na vida - prudência, justiça, temperança e fortaleza), de modo a fomentar uma consciência mais sentida da dignidade humana; formar homens e mulheres cultos, pacíficos e benévolos, de personalidade forte e responsável, capazes de resistirem ao relativismo e ao individualismo e de agirem de acordo com a sua consciência e por livre decisão, de modo a se tornarem protagonistas da construção de um mundo novo, livre de uma mentalidade impregnada de individualismo, de hedonismo, de efficientismo e de consumismo e formar os cristãos e “dar a conhecer aos não batizados, mediante o seu ensino e o seu testemunho, o mistério de Cristo” (SCEC, 1977, nº 47).

A Igreja reconhece que as escolas católicas exercem um serviço “cívico e apostólico” (SCEC, 1977, nº 4), integrando-se, através dele, na sua missão salvadora e educadora na fé, e que “estão ao serviço da missão da Igreja” (Carta Pastoral, 2008, nº 19). Ao assumirem a missão evangelizadora desta, ou seja, a da proclamação da boa nova da salvação, as escolas católicas têm como missão específica divulgar a cultura com base na fé e educar as “virtudes cristãs”, fomentando não só a síntese entre cultura e fé, bem como a síntese entre fé e vida.

Como referido, anteriormente, depois da vitória dos liberais na guerra civil de 1829-1834, as ordens religiosas foram extintas com o decreto de 30 de maio de 1834. Algumas regressaram durante o período da Regeneração, para voltarem a ser extintas pela República, em 1910. Com a implantação do Estado Novo, algumas congregações retornaram ao país onde se fixaram sem interrupção até ao presente, sendo proprietárias de vários colégios, um pouco por todo o país.

De acordo com os números divulgados na última Assembleia Geral da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC), realizada a 1 de março de 2013, existiam 163 escolas católicas - colégios associados a uma determinada congregação religiosa, colégios diocesanos, dependentes de uma diocese, e outras escolas de cariz católico que não se encontram ligadas a qualquer congregação ou instituto religioso - embora pouco mais de metade, cerca de 53% , integrem a APEC.

1.2 Projeto Educativo

Enquanto documento orientador da ação da escola, o Projeto Educativo é um produto, ou seja, um instrumento de planificação que define e formula estratégias de gestão, e do qual derivam os planos operacionais de médio e de curto prazo. Simultaneamente constitui um processo, pois, diagnostica, prospetiva e decide o conjunto agregador de princípios, valores e políticas que orientarão a organização e o funcionamento da escola com vista a alcançar as metas a que a mesma se propôs.

As primeiras referências normativas ao Projeto Educativo remontam à publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo - Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro - cujo nº 1 do artigo 33º refere: “Cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado”. A 14 de outubro, com a Lei nº 46/86 que, como já referido, estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo, atribui-se aos vários intervenientes no processo educativo, a possibilidade de participarem na educação e gestão das escolas, nomeadamente, através da definição de normativos internos que espelhem o seu carácter próprio, bem como as suas especificidades. Mas, será no Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro (Regime Jurídico da Autonomia da Escola) que se equaciona o alargamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino com a existência de um Projeto Educativo. Esta expressão surge, também, no Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro que institui as Escolas Profissionais e, de forma bastante difusa, nos Despachos 141/ME/90 e 142/ME/90 que regulamentam, respetivamente, as “atividades de complemento curricular” e a “concretização da área-escola”. A importância concedida ao Projeto Educativo nos diplomas supracitados consolida-se no conteúdo normativo do Decreto-Lei 172/91 de 10 de maio, que define o Novo Modelo de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. No Despacho 113/ME/93, de 23 de junho, define-se Projeto Educativo como sendo: “(...) um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução,

pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados”. O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio que institui o regime de autonomia, refere no seu preâmbulo que: “(...) o reforço da autonomia (...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo”. Recentemente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, identifica o projeto educativo como:

(...) o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (alínea a do nº 1 do artigo 9º).

Refletindo as escolas católicas, de modo particular, a presença da Igreja no meio escolar, elas possuem características próprias e, mesmo em relação às que não lhe são exclusivas, têm motivações e referências que as diferenciam das demais. Apresentam-se como um espaço educativo assente numa proposta de evidente matriz evangélica, e com um projeto educativo norteado pela “síntese entre cultura e fé e entre fé e vida” (SCEC, 1977, nº 37), e em que os valores de referência valorizam a promoção integral da pessoa e se radicam e se inspiram em Jesus Cristo e no Evangelho, como última instância de avaliação e de crítica (CEP, 1978, nº 8-17). Ao identificar, claramente, a matriz cultural da instituição e os quadros de valores estruturantes da mesma, o Projeto Educativo fornece consistência e sentido a todas as práticas desenvolvidas na instituição e permite que aqueles valores prevaleçam sobre o subjetivismo cultural de cada educador. Cada docente pode ser o testemunho desta escola católica na aula, na maneira como se relaciona com os seus aprendentes, como aborda as diferentes matérias da disciplina que leciona, como revela as possibilidades daquelas poderem manter “a criação ao serviço da felicidade do homem” (CEP, 1978, nº 9), como testemunha valores e lhes sugere atitudes do quotidiano, importantes na estruturação da sua personalidade. Uma das matrizes fundamentais é a ética do cuidado. O cuidado na instrução é o amor, fundamental nas escolas católicas.

Assim, os bispos portugueses baseados em documentos papais, documentos conciliares e notas pastorais que realçam o valor das escolas católicas apontam, também, para a importância destas disporem de um projeto educativo que, embora atendendo aos condicionamentos culturais dos nossos tempos, se inspire no Evangelho, que coloque Jesus Cristo no centro da ação educativa como fundamento, paradigma e exemplo de vida, e que contribua para tornar os jovens “cidadãos responsáveis e cristãos realizados e conscientes” (SNEC, 1983, p. 5). Nesse sentido, considera tratar-se o projeto educativo de um “projecto global, bem definido, que visa fins específicos e deve ser realizado com a colaboração de todos os intervenientes” (SCEC, 1989, nº 100).

A Igreja vê, pois, a Escola Católica como uma instituição assente num ideário e num projeto educativo específicos, absolutamente necessária em qualquer país com um passado histórico cristão. Considera-a o ambiente mais propício para o desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa humana, isto porque, ter em conta a complexidade da pessoa humana implica privilegiar a sua educação integral, ou seja, preocupar-se com o desenvolvimento equilibrado de todas as dimensões do ser humano: física, intelectual, social, estética, ética, moral, afetiva, religiosa e espiritual. É importante que promova o cuidado com o corpo que conduz a uma vida sã. Lugar de aprendizagem por excelência - dos conhecimentos específicos das diferentes disciplinas, do património cultural e de experiências de vida - é uma escola orientada para a aprendizagem, que assegura a aquisição do mesmo conjunto de conhecimentos por parte de todos os alunos, que fomenta neles a aprendizagem do estudo e do trabalho (autónomo, em grupo e cooperativo) e que os consciencialize para a necessidade de sujeitarem as informações colhidas noutras fontes, nomeadamente, nos meios de comunicação social, a um “juízo crítico pessoal, a ordená-las em boas sínteses e a integrá-las na sua cultura humana e cristã” (SCEC, 1977, nº 48). Consciente de que, quando adultos, os seus alunos passarão a tomar parte das responsabilidades da sociedade a que pertencem, a escola católica procura não descuidar o desenvolvimento das suas competências sociais, convocando-os a escutarem, a dialogarem, a argumentarem, a refletirem e a criticarem de forma construtiva. Pelo estímulo dos valores estéticos, abre caminho para a educação da sensibilidade refletida na delicadeza e respeito na utilização dos objetos, bem como no

relacionamento com os outros e com o meio ambiente. O despertar para os valores éticos e morais, tais como a responsabilidade, a tolerância, a justiça e a solidariedade, visa a formação de uma estrutura interior autónoma, quer pelo exercício da inteligência e pelo treino da vontade, quer pelo domínio dos impulsos. Pela afetividade procura desenvolver a prática da participação e da partilha, numa perspectiva de fraternidade e de comunhão. Com a dimensão religiosa procura conduzi-los à definição de um projeto de vida assente nos valores cristãos sobre os quais poderão alicerçar uma vida com sentido e com futuro. Pelos valores evangélicos, alicerces de um verdadeiro humanismo, os jovens, sujeitos principais do processo educativo, poderão evoluir enquanto pessoas e crescer no dom da fé que receberam no batismo, de modo a que ela ilumine o conhecimento que, gradualmente, vão adquirindo sobre o mundo, a vida e o homem e lhes desenvolva a capacidade de admirar, de intuir, de contemplar. Deseja-se que nas escolas católicas eles cresçam num contexto relacional e se tornem capazes de participar e partilhar numa perspectiva de fraternidade e de comunhão, na construção do mundo e no progresso da sociedade de acordo com o projeto de Deus. Por fim, e não menos importante que as já mencionadas, julga fundamental despertar e fazer crescer nos jovens a dimensão da espiritualidade, levando-os a questionarem-se como a vivem nestes tempos marcados pelo comodismo, pela relativização da verdade, pela sede da satisfação imediata, pela alienação do consumo e pela reação negativa a regras e a qualquer forma de autoridade. A Igreja encara, pois, a educação como

o percurso da personalização, e não apenas socialização e formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa. Isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores, integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige ainda promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objecto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada (CEP, 2008, nº5).

1.3 Ambiente educativo

De acordo com Barroso (1989), a influência do “clima” na atividade de uma escola era um elemento que, já antes da década de oitenta do século XX, vinha sendo objeto de estudo de numerosas investigações que pretendiam averiguar a sua natureza e conhecer os seus efeitos. Embora frequentemente “reduzido a um dado intuitivo”, na sua opinião, “o ‘clima’ constitui, contudo, uma dimensão essencial da identidade de uma escola e contribui para a sua cultura” (p. 99).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992a) afirma que a escola, enquanto organização, caracteriza-se não só pela sua estrutura física, administrativa e social mas também pelo seu clima e cultura como elementos definidores da sua identidade e pelo seu “governo” e condições de eficácia. Também Matias Alves (2003) inclui o “clima” como uma das dimensões da escola (p. 23) e, citando Nóvoa (1990), aponta como uma das várias propostas de definição daquele conceito, a de Brunet:

o clima de uma escola pode definir-se como uma série de atributos que são apercebidos relativamente à instituição e que podem ser induzidos pelo modo como a escola age (conscientemente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e em relação à sociedade (Brunet, 1988, citado por Matias Alves, 2003, p. 51).

Para Brunet (1988) toda e qualquer escola tem a sua própria cultura e a sua própria identidade, que a caracterizam e estruturam os comportamentos dos seus membros. Considera o autor que estes percecionam o clima organizacional, “do mesmo modo que o clima atmosférico afeta todos os indivíduos, ainda que não conheçam a sua composição” (p. 17). Caracteriza de “multidimensional” o clima de uma escola, estando os seus componentes interligados. Defende que os efeitos do clima são múltiplos e importantes e que o sucesso das mudanças no interior da organização escolar está intimamente relacionado com a natureza do clima e a cultura da escola. Este autor aponta o tipo de relações interpessoais desenvolvidas entre os vários elementos, a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa e o apoio recebido, como sendo as características do clima escolar que mais parecem influenciar a satisfação no

trabalho. Numa escola, as relações interpessoais desenrolam-se entre elementos com a mesma e com diferentes funções. Neste âmbito, para um professor, relevam-se a existência de relações fáceis e não conflituosas com os alunos, de funcionários competentes e prestáveis, de uma atmosfera de empatia e amizade entre colegas, fatores que propiciam a construção do espírito de equipa, de entreajuda, de coesão e de confiança mútua, essenciais para a implicação pessoal no grupo e para a troca de experiências. Além disso, ajudam, também, a enfrentar eventuais dificuldades e pressões exteriores, bem como a evitar o aparecimento de subgrupos com os seus pólos de conflito ou de atração. São, igualmente, de evidenciar as relações afáveis com as chefias da escola. Estas devem assegurar a inexistência de vícios de comunicação que perturbem o seu clima. A valorização e o reconhecimento do trabalho do grupo e do trabalho individual pode atuar no sentido de suscitar naqueles um esforço suplementar que se traduz num grau de empenho nas atividades bastante elevado. Assim, a um clima aberto em termos de gestão, em que domina uma visão otimista e uma capacidade de dinamizar e produzir a mudança, parece opor-se um clima fechado cuja gestão, de carácter controlador, se preocupa, sobretudo, em assegurar a rotina diária do funcionamento da escola e o cumprimento das regras em vigor. De acordo com Brunet (1988) “um indivíduo que percebe o clima da sua escola como autoritário, e no qual qualquer iniciativa individual é proibida, adota comportamentos passivos para evitar repreensões (...) implicar-se-á o mínimo em todas as atividades da escola” (p. 14).

No seu artigo *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola*, Brunet (1992) aprofunda e sistematiza o conceito de clima bem como a sua relação com o grau de eficácia de uma escola. Considera existirem três importantes variáveis determinantes na composição do clima organizacional: a estrutura que associa às “características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas” (p. 127); o processo organizacional, que entende como sendo “a forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução dos conflitos” (ibidem) e as variáveis comportamentais que contemplam “os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima” (ibidem). Acrescenta o mesmo autor que o clima integra

um “fenómeno cíclico” em que os efeitos que causa influenciam os seus elementos, e sintetiza em quatro as dimensões do clima comuns aos questionários proporcionados pela literatura científica, de acordo com Campbell et al. (1970): “a autonomia individual”; “o grau de estrutura imposto pelo cargo”; “o tipo de recompensas” e “a consideração, o calor e o apoio” (Brunet, 1992, p. 129). Retoma as concepções de “clima aberto” e “clima fechado” já referidas anteriormente e, cita R. Likert (1961, 1974) que, a partir de oito dimensões – “métodos de direcção”; “natureza das forças de motivação”; “natureza dos processos de comunicação”; “natureza dos processos de influência e de interacção”; “modelo utilizado para a tomada de decisões”; “estratégia de definição dos objectivos e das normas organizacionais”; “ processo de controlo utilizado” e “definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento” - estabeleceu tipos de clima numa escala desde o sistema mais autoritário que contempla o “autoritarismo explorador” e o “autoritarismo benévolo” ao mais participativo que se subdivide em participativo “de carácter consultivo” e de “participação de grupo” (Brunet, 1992, pp. 130-131). Estas designações terão evoluído para uma outra tipologia, embora de caracterização muito semelhante de cada um dos tipos, que Matias Alves referencia citando A. Nóvoa (1990b). Esta classificação parte, igualmente, de “duas categorias básicas – clima fechado, clima aberto – cada um com duas subcategorias”. O primeiro subdivide-se em: autoritário e paternalista, enquanto o segundo se reparte em: consultivo e participativo. (Matias Alves, 2003, p. 53).

Brunet (1992) refere, ainda, que o grau de satisfação e o rendimento dos elementos de uma organização são directamente influenciados pelo clima que nela se vive. Contudo, adianta que se vários estudos demonstraram esta relação entre clima e satisfação, a ligação entre clima e rendimento parece não ser tão evidente dada a interferência de “variáveis pessoais” (p. 133).

Também Ainscow (1991) é de opinião que nas organizações, as pessoas interagem entre si – trocando informações, influenciando-se mutuamente – e, em conjunto, constroem o sentido de uma ação, que se torna coletiva. Estas relações e interações serão mais positivas e facilitadoras numa escola de qualidade, para a qual, naturalmente, também contribuem.

R. G. Owens que em 1970 tinha afirmado que o clima e a cultura, entre outros elementos, contribuem para distinguir entre si as escolas, em 2004, realça a importância destas incentivarem o trabalho de equipa numa lógica colaborativa, evitando a existência do isolamento pessoal e a permanência de culturas individualistas. Considera, ainda, que climas institucionais positivos apoiados no suporte e no trabalho em conjunto parecem contribuir, também, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Por sua vez, a qualidade das relações vivenciadas numa escola, segundo Pugach e Johnson (2002) influencia todos os elementos da respetiva comunidade educativa e constitui um modelo positivo para os alunos.

De acordo com Morgado (2004) a construção de climas de escola positivos implica dimensões como: a maneira como é exercida a liderança; a forma de elaboração do projeto educativo; a cooperação entre docentes; a existência de iniciativas de investigação-ação e a valorização profissional das equipas de trabalho.

Em 1983 Formosinho, em Machado e Gonçalves (1991) afirmava que, a par das definições de currículo centradas em torno do processo de ensino e das atividades educativas, a Sociologia da Educação vinha utilizando uma outra definição menos restrita de currículo, considerando-o como “tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada” (p. 44). Assim explicitado, inclui aspetos decorrentes do ambiente e experiência escolares, tais como, comportamentos, atitudes, valores, saberes, competências, representações e papéis que escapam ao controle institucional, mas que, frequentemente, são ensinados na escola de um modo bastante eficaz, e que enformam a expressão “currículo oculto” (“implícito”, “latente”, “escondido” ou “paralelo”). Segundo Santomé (1995), esta expressão terá sido, inicialmente, utilizada por John Dewey na sua obra *Experience and Education*, de 1938, para designar as atitudes que se desenrolam nas escolas fruto de uma “aprendizagem colateral e que podem acabar por ter, a longo prazo, tanta ou mais importância do que os efeitos do currículo explícito” (p. 63), uma vez que essa aprendizagem tem impacto na formação, sem que chegue, alguma vez, a traduzir-se em metas educativas a atingir intencionalmente.

Assim, o modo de organizar os espaços e os tempos letivos, as normas implícitas bem como as culturas instituídas¹ são, em grande parte, dimensões constitutivas do currículo oculto que, por sua vez, se reflete no clima de escola. Para Santos Guerra (2003) “a dimensão oculta do currículo”, entre outros aspetos, faz “com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das Escolas” (p. 1). De realçar que para uma escola ser qualificada de “católica” tem de cumprir certos critérios. É da responsabilidade do bispo diocesano verificar o seu cumprimento, “tendo em conta o seu projeto educativo e sobretudo o clima e cultura que [nela] se vive” (Cotovio, 2012, p. 54). Não basta, pois, o nome e o estatuto: o ideário – conjunto de princípios orientadores e valores fundamentais de uma congregação religiosa –, o projeto educativo e o quotidiano vivenciado na escola devem espelhar a identidade que a molda.

A cultura organizacional é, de facto, um elemento importante nas escolas católicas. Estas prosseguem, à semelhança das outras escolas, “fins culturais e a formação humana da juventude” (CEP, 1978, nº 8), nomeadamente, o desenvolvimento das faculdades intelectuais, a aquisição do património cultural adquirido pelas gerações passadas e a promoção dos valores morais universais. Contudo, é-lhes específica a criação de “um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade” (Gravissimum Educationis, 1965, nº 8) e em que as relações interpessoais e o próprio ensino sejam pautados por princípios e valores cristãos. A própria síntese entre fé e vida requer, a nível institucional, a formação de um ambiente de verdadeira comunidade educativa, em que todos sejam conhecidos pelo seu nome, em que se aceite o outro como ele é, em que transpareçam a generosidade e delicadeza na ajuda prestada e a união entre todos os seus membros. A existência desta união traduz-se em estarem todos irmanados no mesmo sentido e não em estarem todos juntos no mesmo espaço. As escolas católicas empenham-se, ainda, na criação de “(...) um clima que ajude o aluno a viver a sua fé de maneira cada vez mais adulta” (SCEC, 1977, nº 47),

¹ Matias Alves, José (2012). *Impressões digitais da escola (enquanto organização)*, PPT, Identidade de Escola e Projeto Educativo, Curso de Pós-graduação em Administração Educativa.

procurando que todos os elementos norteiem as suas relações pelo respeito pelo outro e pela fraternidade e que tenham em vista a promoção do bem comum.

Uma vez que a escola repercute a vida social, sendo nela que se refletem, frequentemente, os problemas sociais mais graves, as escolas católicas ao interpretarem os sinais dos tempos - tendência para um certo descrédito da escola, culto das emoções, despersonalização das relações - à luz do Evangelho podem responder adequadamente às questões sobre o sentido da vida, pois, educar, enquanto processo de conduzir e alimentar, não significa substituir-se ao educando, mas sim caminhar com ele. (CEP, 2002, nº 14). Nesse sentido, é importante o educador ter consciência que embora seja na escola que as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo - “cerca de 15.000 horas” (Rutter et al., 1979, citado por Lima, 2008, p. 66) - não é nela que se desenvolve todo o processo educativo, mas, simultaneamente, que a relação humana professor-aluno encerra possibilidades educativas insubstituíveis.

No XXXVIIº aniversário da publicação da Declaração Gravissimum Educationis do Concílio Ecumênico Vaticano II, foi aprovado o documento As pessoas consagradas e a sua missão na escola. Reflexões e orientações. Este, alerta para a perda de qualidade das relações interpessoais e salienta que: “organizar a escola, como ginásio onde se aprende a estabelecer relações positivas entre os vários membros e a procurar soluções pacíficas para os conflitos, é um objetivo fundamental, (...) para a vida da comunidade educativa” (2002, nº 43).

Considera a Conferência Episcopal Portuguesa que as escolas católicas ao assumirem-se como “escolas de qualidade”, como espaços “de exercício de solidariedade e de serviço” e como comunidades educativas “com lugar activo e participativo para aqueles que a integram” (2002, nº 23), reúnem as condições desejáveis a um “clima de escola positivo”.

Capítulo 2 - Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Docentes

2.1 Identidade profissional e profissão docente

2002
Professores
<p>O Professor é um agricultor de almas, um plantador de inquietações que cultiva luz no nosso olhar, um pastor de vidas e sonhos de vidas que no vento que passa semeia a sua voz, arrancando poesia do silêncio, devolvendo à terra o húmus que de outros recebeu.</p> <p>Não teve por alfaias senão o saber, a compreensão e a certeza de que só vale a pena possuir aquilo que se pode partilhar, nobre escopro esse com que esculpe, dia-a-dia, a matéria de que se fazem os Homens.</p>
<p>Texto escrito por uma aluna do 9º ano, no âmbito da comemoração do Dia do Professor (<i>A Voz do Colégio</i>, nº 4, março de 2002)</p>

De acordo com Roldão a consolidação de uma atividade enquanto profissão, que designa de “processo de desenvolvimento profissional” (2009, p. 40), constitui, também, “uma construção sócio-histórica”, processo ao longo do qual certas atividades se posicionam num “estatuto intermédio” - como considera ser a situação do ensino - entre as que ganharam a condição de “actividades funcionárias ou técnicas”, as que evoluíram para o estatuto de profissão ou as que desapareceram. Já em 1989, Nóvoa tinha apresentado “uma reflexão sócio-histórica sobre a profissão docente” que, embora assente numa análise relativa aos “professores do ensino primário”, o próprio autor propõe que “os restantes professores se sintam também interpelados por algumas das ideias apresentadas” (1989, p. 7). A história pessoal do Mestre Régio de Ler, Escrever e Contar (1751-1823), Fructuozo Jozé da Silva, na sua opinião, retrata de uma forma bastante fiel “ as dificuldades com que se debateram as primeiras gerações de mestres régios” (Nóvoa, 1989, p. 24). Apesar da sua origem humilde e de viverem na fronteira entre um discurso que valorizava socialmente a sua atividade e uma prática que não lhes

concedia os proventos mínimos para um exercício digno da mesma, foram “os protagonistas do processo de profissionalização da actividade docente, criando as condições para a consolidação de um verdadeiro corpo de profissionais do ensino” (ibidem). Adianta Nóvoa (1989) que, estes mestres, ao contrário dos seus antecessores do período pré-Reformas Pombalinas, exerciam o ensino como ocupação exclusiva ou, pelo menos, principal, eram detentores de “uma autorização estatal para o exercício da actividade docente” e eram “recrutados, remunerados e controlados directamente pelo Estado”. Possuíam “uma estabilidade profissional” que os diferenciava “dos seus antecessores cuja passagem pelas ‘coisas do ensino’ era quase sempre temporária e ocasional” (p. 25).

A partir de meados do século XIX a rede escolar primária aumenta significativamente, fruto de “uma maior procura social de educação” e de “uma melhor capacidade de resposta institucional das autoridades estatais” (Nóvoa, 1989, p. 29). Contudo, na passagem para o século XX, Portugal era um dos países europeus mais atrasado, alerta feito quer por políticos quer por pedagogos. Era usual a presença de uma análise comparativa dos vários indicadores nos preâmbulos das reformas legislativas, que funcionava como argumento para demonstrar a necessidade de reforçar as verbas para a educação. Também a publicação do Censo da População de 1890, como já foi anteriormente referido, confrontou o país com “o flagelo do analfabetismo”. Esta situação acabou por despoletar, na década de 20 do século XX, a designada “época de ouro dos professores”, coincidente com o período em que o ensino nas escolas normais alcançou o seu nível académico e científico mais elevado e em que o Movimento da Educação Nova – o movimento pedagógico português mais importante -, atingiu a sua fase de maturidade. Tratou-se de uma época caracterizada pela dignificação da profissão docente e pela melhoria do seu estatuto socioeconómico, associada à confiança “nas potencialidades transformadoras da escola, encarada como um investimento pessoal útil e rentável e como um investimento social inevitável” (Nóvoa, 1989, p. 32), a que não foi, igualmente, alheia, a expansão das Escolas Normais e a ação desenvolvida pelas associações de professores. Deste modo, conclui Nóvoa (1989) que os professores primários dos princípios do século XX provinham, já, de classes sociais mais altas, eram

formados em Escolas Normais e agrupavam-se “em associações de classe”. Tais diferenças terão levado alguns autores da época a “glorificar o ‘professor moderno’ e renegar a memória do ‘mestre antigo’” (1989, p. 40). Os próprios professores primários, nos seus documentos reivindicativos, reforçam a “importância da missão social que desempenham” bem como o “seu estatuto de especialistas do ensino e de detentores de um saber pedagógico especializado”, sendo a pedagogia “assumida como o seu saber científico de referência” (Nóvoa, 1989, p. 52).

Com o Estado Novo assistiu-se, na opinião de Nóvoa (1989), à desvalorização do estatuto dos professores a fim de “‘travar’ o processo de profissionalização e de recuperar uma visão ‘missionária’ da actividade docente” (p. 54). Acrescenta, ainda, este autor que a mudança do “camarada primário” pelo “mestre humilde e bondoso” significava rejeitar “a ideia do ensino como profissão (retirando-lhe através de uma visão minimalista da formação de professores as suas bases científicas de referência)” bem como a ideia de encarar os professores como profissionais, regressando-se aos ideais de “vocação”, de “missão” ou de “sacerdócio”. Para tal, foi-lhes imposta uma ética externa e foram proibidos de se organizarem em associações evitando-se, assim, a produção autónoma das suas próprias normas e dos seus valores deontológicos (Nóvoa, 1989, p. 55).

Segundo Nóvoa (1989), o facto de os professores não terem sido capazes de afirmarem a sua carreira profissional assenta na impossibilidade de progredirem socialmente em função do seu mérito e do trabalho desenvolvido, uma vez que a sua promoção estava, única e exclusivamente dependente do respetivo tempo de serviço. A este propósito, recorre a uma tese apresentada ao Segundo Congresso Pedagógico, em 1909, onde se refere que “o professor primário cristaliza na classe a que pertence [...] não precisa estudar, não precisa aperfeiçoar-se, não tem o estímulo dos concursos [...] basta-lhe contar os dias, meses e anos que faltam para a promoção, que ela virá sem mais trabalho” (Liga Nacional de Instrução, 1909, citado por Nóvoa, 1989, p. 59).

Apesar da defesa do controlo da profissão ser competência dos próprios profissionais de ensino, levada a cabo pelos principais paladinos do Movimento da Educação Nova, em Portugal, o Estado Novo infligiu uma ainda maior dependência dos professores face às

diretivas centrais, tendo-lhes impossibilitado qualquer participação nas decisões referentes ao ensino.

A massificação da escolarização, como reconhecimento do direito de todos à educação, e as suas consequências - entre elas, a própria massificação da formação de professores - retiraram os professores do “centro da sociedade”, com a agravante de que estes “ainda não se habituaram a viver nas suas margens” (Nóvoa, 1989, p. 10). Retomando a linha de pensamento de Roldão, o ensino é uma atividade que apresenta, quer características “que a aproximam do estatuto de profissionalidade” quer características “que a amarram a um estatuto de funcionalismo. Por isso alguns autores a caracterizam como uma semi-profissão” (Roldão, 2009, p. 40).

Segundo Popkewitz (1992) “o rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado (...)” (p. 40). Analisando esta afirmação relativamente à profissão de professor, é certo que os docentes constituem um grupo “altamente formado”. Desde a publicação da Lei nº 115/97 de 19 de setembro que se exige o grau de licenciatura aos docentes de todos os níveis e ciclos de escolaridade, e com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro tornou-se obrigatório os docentes do ensino privado possuírem habilitações próprias e profissionalização. Quanto ao termo “competente”, este pode significar possuir as competências necessárias supostamente adquiridas na profissionalização, partindo do pressuposto que os conhecimentos lhe advêm da formação académica superior, e/ou revelar interesse e empenho no trabalho. Quanto à palavra “especializado” poderemos entendê-la como o conhecimento específico inerente a qualquer profissional, e aqui reside uma zona de fragilidade, pois, à partida, o professor parece não possuir um conhecimento que lhe seja “específico”: um professor de história partilha conhecimentos com profissionais como arqueólogos ou pintores; um professor de biologia possui conhecimentos de que um médico ou um nutricionista também dispõem e um professor de geografia comunga conhecimentos com especialistas de áreas tão distintas como a meteorologia, a geologia ou a demografia. Se a ideia dominante for a de que o professor é alguém que “sabe a matéria” e a transmite, o seu conhecimento não é distintivo.

Roldão (1998) reconhece que a identidade do professor começou por se definir “pelo domínio de um saber” fragmentado por várias disciplinas escolares, de que era o principal possuidor, e “de um poder socialmente reconhecido - o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitavam (...)” (p. 79). Segundo esta autora

a visão de ensinar como acto de transmitir, expressar ou professar um saber, por parte de alguém que o possui, radica na situação de um longo passado em que o saber formalizado, disponível e socialmente valorizado, estava concentrado num número relativamente restrito de pessoas, ou mais tarde, grupos (2009, p. 16).

Quer para aqueles cuja frequência da escola constituía uma garantia de acesso ou manutenção de uma posição elevada na sociedade quer para os que pretendiam aceder, exclusivamente, ao nível mais elementar de escolaridade, o professor era o único que detinha o saber e o poder para ministrar os “conhecimentos básicos”. Por este motivo, nas primeiras décadas do Estado Novo, tanto o “professor primário” como o “professor de liceu” disfrutavam de um prestígio social significativo e inquestionável.

Também na Idade Média, o ensinar encarado como a transmissão de um determinado saber a outro era o modelo seguido pelos Mestres ou pregadores, de acordo com uma visão centrada no saber disponível e limitado a um reduzido número de indivíduos que, segundo Estrela (2010), viam, desta forma, garantido um “carisma profissional” e a sua profissão como uma missão assente numa “vocação que se traduzia num dom que só os ‘chamados’ possuiriam” (p. 11). Era a época do “professor carismático” que fez do professor, nas palavras de Roldão (2001a) um: “herdeiro de um percurso histórico misto de perceptor, missionário, alfabetizador e funcionário do estado (...)” (p. 181).

A explosão escolar e a necessidade de combater o insucesso escolar, a indisciplina e a desmotivação dos alunos, associadas à democratização do ensino traduziram-se em mudanças “nas expectativas e necessidades a que se espera” que os professores respondam (Roldão, 1998, p. 80) e, segundo Estrela (2010), favoreceram a “tecnicização da profissão” (p. 11).

Assim, aquela identidade passou, progressivamente, a constituir uma visão arcaica e pouco profissional da profissão docente. O saber deixou de ser restrito, a escola deixou de ser o único espaço de aprendizagem e o professor o detentor exclusivo do conhecimento.

Contudo, na opinião de Roldão (1998) este “passado recente” reflete-se, ainda, em termos de “representações sociais” (p. 79), levando a que a “natureza e especificidade da acção profissional de ensinar [seja] associada ao objecto de ensino (as matérias) mais do que à natureza específica da actividade deste profissional” (Roldão, 2001a, p. 181), pelo que o mesmo não pode deixar de ser tido em conta quando se questiona a “identidade profissional do professor” nos nossos dias.

Roldão (1998) considera que, se por um lado, “o exercício da função do professor mudou”, por outro, “no essencial, a função profissional não mudou...” (p. 80). Acrescenta esta autora, que o conceito de “profissionalidade” é encarado como o “que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário”. Agrupa tais características em “quatro eixos definidores”: o carácter específico da atividade em questão, que, no caso do profissional de ensino, constitui o conjunto de tarefas e funções tidas como socialmente úteis; o saber necessário para o exercício dessa atividade, o que, transposto para a profissão docente, significa o domínio de “saberes” que integram “conhecimentos práticos, competências e capacidades específicas; o poder de deliberação sobre a ação, traduzido para a atividade docente como uma certa “margem de poder e autonomia” que permite ao professor não só decidir e proceder profissionalmente, como também prestar contas das resoluções que tomou e a reflexão sobre a ação, a fim de poder modificá-la. Tal pressupõe que o docente exerça “a sua actividade num quadro de desenvolvimento profissional” assente numa reflexão contínua sobre a sua ação a fim de alterar as “decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo”. (Roldão, 1998, p. 80). Para García (1992), é precisamente nesta aptidão para decidir e justificar as decisões tomadas que se fundamenta a docência como profissão. A este propósito escreve que

o professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o desenhador do arquitecto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e acções profissionais (Shulman, 1986, citado por García, 1992, p. 59).

Embora estes quatro eixos possam ser utilizados na identificação de qualquer profissão, no caso concreto da profissão docente, o seu exercício, refere Roldão (1998), tem-se aproximado “de forma variável e em contextos diferentes”, ora ao estatuto do funcionário, ora ao do técnico, ou até ao do artista ou do missionário, como o testemunham a frequência com que se associa a profissão de professor a “vocaçào” ou ao “jeito” para ensinar (p. 81).

Definindo-se o professor como “um profissional da educação”, Roldão (1998) considera fundamental esclarecer “a função específica caracterizadora do professor” e que permite, afinal, demarcá-la de outros profissionais. Trata-se da “difícil competência de fazer aprender” algo a alguém, mesmo quando nem sempre o “consegue com sucesso” (pp. 82-83) - pois, o aprendente, por vezes, não desenvolve os procedimentos de apropriação correspondentes - ou, por outras palavras, a “acção especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” Roldão (2005, 2007a). Como a acção de ensinar não é por si só garante de aprendizagem, pois, só se ensina quando alguém aprende, nem ensinar se limita a uma exposição de conteúdos ou a uma apresentação de informação, por excelentes que as mesmas sejam, nem para alguém aprender, lhe basta ter acesso a informação a partir de manuais ou de tecnologias de informação, a aprendizagem não é um processo automático, espontâneo e passivo, mas sim “um processo complexo e interactivo”, pelo que a mediação do professor é essencial. Como refere Cunha (1989): “nunca poderemos substituir os docentes pelos meios audiovisuais, porque estes não esperam nada dos alunos, não têm esperança neles nem expectativa do seu movimento” (p. 3).

O “saber específico”, outra das características “definidoras de qualquer profissão”, constitui, na profissão docente, “uma área complexa porque requer a integração

adequada de um leque diversificado de saberes”(Roldão, 1998, p. 83). A mesma autora salienta o “saber educativo” como sendo o que “caracteriza a função profissional de ensinar”. Este não se confunde com o simples “domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares”, nem se limita “aos conhecimentos científicos e metodológicos” adquiridos na área das “ciências da educação”. Não se reduz, igualmente, “ao praticismo pragmático” adquirido ao longo dos anos de experiência profissional. O “saber educativo” implica a “mobilização de todos esses saberes” perante cada ação educativa concreta, com vista à “consecução do objetivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno” (Roldão, 1998, pp. 83-84), ou seja, ainda na linha de Roldão, a especificidade da função de professor não se define pelo conteúdo de uma área científica “que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino (Shulman, 1987) ” (Roldão, 2009, p. 23). Reproduzindo Roldão (2009): “ao contrário do velho dito ‘quem sabe ensina’, profissionaliza-se o ensino e a actividade docente afirmando ‘ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê’” (p. 42).

Quanto ao poder do professor sobre a sua ação, afirma Roldão (1998) que

é pelo poder que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção que se realiza, com fundamento no saber que se possui e tendo em vista o desempenho da função que se pretende assegurar, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional (p. 84).

Por fim, acrescenta, que as capacidades de refletir sobre a função que exerce, de analisar as suas práticas em função dos seus conhecimentos, de “questionar-se e de questionar a eficácia da acção que desenvolve” são essenciais no exercício de qualquer profissão. Na profissão docente, este eixo da reflexividade torna-se fundamental numa perspectiva de “produção de um saber próprio da profissão e por oposição à ideia socialmente aceite do saber do professor como reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino” (Roldão, 2001b, p. 153).

Entretanto, a massificação do ensino que colocou os professores perante alunos de proveniências e culturas muito diversas, a importância de facultar a todos uma “educação efectiva e de qualidade” e, simultaneamente, “saberes de referência e ensino de processos que” lhes possibilitem progredir, de forma autónoma, no conhecimento (Roldão, 1998, p. 86), exigiram professores com características diferentes das do designado “professor carismático”, nomeadamente, possuidores de determinadas competências e conhecimentos, não apenas centrados em determinadas áreas do saber, mas abrangendo noções relativas ao desenvolvimento dos alunos e à organização das aprendizagens. A “valorização das competências técnicas ligadas ao saber ensinar” (Estrela, 2010. P. 12) permitiu o aparecimento de uma identidade profissional relacionada diretamente com esta competência e a categoria de “professor técnico”.

Sob a influência das pedagogias não diretivas e das correntes metacognitivas o professor passou a constituir um recurso ao serviço do aluno, ou seja, impôs-se a visão do “professor recurso”. Segundo as primeiras, o professor tinha como função primordial contribuir para que o aluno se tornasse “pessoa”, fomentando a sua autonomia e dando-lhe a responsabilidade de gerir a sua aprendizagem; por sua vez, as correntes metacognitivas consideram que o professor deve estimular a autorregulação da aprendizagem e a aquisição de autonomia por parte do aluno.

Com o objetivo de associar o “profissionalismo docente” à valorização da capacidade dos professores construírem os seus saberes profissionais, várias correntes de origens diversas reúnem-se no sentido de fazer sobressair um outro tipo de professor, o “professor investigador”. Esta noção, normalmente associada a Stenhouse, implica ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução, e desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, bem como para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. Segundo Carr (1993)

ao relacionar esta ideia do ‘professor investigador’ com uma análise da ‘profissionalidade’, Stenhouse foi capaz de demonstrar que o desenvolvimento profissional requer que os professores disponham de oportunidades e recursos

necessários para estudar a sua própria prática através da reflexão sistemática e da investigação (p. 11).

Tal significa que a melhoria da qualidade do ensino requer o aumento da capacidade dos professores para compreender os valores educativos através da sua prática, esbatendo-se, assim, a separação entre "conhecimento profissional" e "prática profissional" numa perspetiva de construção de um conhecimento prático, refletido e partilhado.

A metáfora de "professor investigador" “cruza-se, na opinião de Estrela (2010), com a do prático reflexivo” (p. 14), sobretudo, após a divulgação da obra de Donald Schön que critica a formação excessivamente teórica ministrada nas universidades.

Como refere esta autora (1996) a profissão docente passou de carismática, assente na exclusividade do professor enquanto transmissor privilegiado do saber, condição que lhe atribuía segurança e prestígio social, a uma profissão em crise e desvalorizada, correlato de uma diminuição da relevância social dos docentes e da própria escola.

A partir da análise de três dilemas - a escola centrada no aluno ou na aprendizagem, encarada como comunidade ou sociedade, como serviço ou instituição – Nóvoa (2006) reflete sobre as consequências do enfraquecimento da identidade da escola na atividade da profissão docente.

Relativamente ao primeiro dilema, o autor expressa a sua defesa, para o século XXI, de uma escola centrada na aprendizagem, por oposição à escola centrada nos conhecimentos da pedagogia tradicional e à escola centrada nos alunos da pedagogia moderna. Considera que aquela requer a existência de alunos e de conhecimentos, e que deve apoiar-se em áreas científicas relacionadas com a psicologia cognitiva e com as teorias da complexidade que advogam que a aprendizagem nem sempre se processa de modo linear, do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Defende, também, a reorientação das funções ultimamente atribuídas à escola, para o “espaço público” da educação. Na sua opinião, promover uma escola orientada para a aprendizagem implica assegurar a aquisição do mesmo conjunto de conhecimentos por parte de todos os alunos, implementar mecanismos de diferenciação pedagógica e

fomentar, naqueles, a aprendizagem do estudo e do trabalho (autónomo, em grupo e cooperativo).

De facto, cada vez mais a função do professor deixa de estar centrada na transmissão do saber pois ensinar trata-se, segundo Roldão (2010), de uma “ (...) ação especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados” (p. 28), ação esta caracterizada pela “dupla transitividade” e pela “mediação”. Nesse sentido, um professor deve possuir um “conhecimento compósito”, pois, o “saber educativo” já referido, envolve conhecimentos de natureza diversa - científica, pedagógica e didática - que são mobilizados e convergem no ato pedagógico. Ao professor não é suficiente dominar determinados conteúdos relativos a uma área específica do saber, ou dispor de um leque de estratégias didáticas a que recorre para escolher a que, em cada aula, lhe dá mais jeito. Este profissional precisa, também, de saber qual a melhor maneira de ensinar o que pretende, em função da natureza dos conteúdos, das características do grupo-turma e de cada um dos alunos. Atendendo aos diferentes backgrounds culturais, estilos e ritmos de aprendizagem, não pode o professor privilegiar uma única tipologia de ação, assim como não pode esquecer que a aprendizagem é sempre produto de uma atividade pessoal do indivíduo, de uma auto-organização e acomodação das suas novas experiências. Já dizia o Padre António Vieira: “(...) para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro” (Silva, 2010, nº 57). É, pois, fundamental o envolvimento cognitivo e emocional dos aprendentes, aspeto que se prende com a recetividade, curiosidade e, ainda, com a singularidade de que cada um é portador, as quais, por vezes, são esquecidas, desvalorizadas ou até amordaçada pelo professor.

É verdade que as novas exigências com que os professores têm sido confrontados, decorrentes, nomeadamente, da crescente heterogeneidade social, de interesses e de capacidades dos alunos, bem como as temáticas acrescidas que têm sido conduzidos a abordar refletem-se numa dispersão que pode resultar no afastamento da escola em relação àquela que constitui a sua função fundamental: ensinar. Aliás Nóvoa (2009) afirma mesmo que a escola se tem desviado “muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (p. 77).

Uma vez que a matriz curricular associada ao modelo de escola adotado pelos países ocidentais teve a sua origem nas disciplinas científicas, desta resultou uma estruturação do currículo em disciplinas, também elas organizadas numa perspetiva de conhecimentos científicos, que viria a estender-se a outros elementos distintos das ditas disciplinas científicas. Por inércia, esta lógica curricular tende a integrar quaisquer aprendizagens novas sob o mesmo formato - o da disciplina. Mas, como refere Roldão (1999): “em termos curriculares, as ‘disciplinas’ são elementos de uma quadrícula organizativa, relativos não só aos saberes, mas sobretudo ao tempo, ao espaço e ao modo de trabalho” (p. 47), pelo que a abordagem de temáticas como a educação para a cidadania, a educação ambiental ou rodoviária podem ser incorporadas no âmbito de um trabalho colaborativo que se articule em função das metas educativas a alcançar, tanto mais que o conjunto de conhecimentos de que o professor atual dispõe, tem vindo a alargar-se à medida que o conhecimento a nível das neurociências se aprofunda e que disponibiliza informação fundamental sobre o modo como um indivíduo aprende.

Quanto ao segundo dilema – a escola encarada como comunidade ou sociedade – Nóvoa (2006) apoia a escola como sociedade, considerando que apenas esta poderá dotar os alunos de regras de vida em sociedade pois o ensimesmamento em comunidades poderá conduzi-los a vivências baseadas, exclusivamente, em tradições e ligações simbólicas.

No que respeita ao terceiro dilema – a escola como serviço ou instituição – o autor é a favor da escola como instituição, promotora do desenvolvimento da autonomia pessoal. Acrescenta ser neste “tripé” constituído pela escola centrada na aprendizagem e assumida enquanto sociedade e instituição, que se deve configurar a identidade do professor e edificar uma escola inclusiva, uma escola que possibilite a todas as crianças munirem-se das ferramentas indispensáveis à sua integração e participação efetiva na “sociedade do conhecimento”. Aponta como paradoxos a superar: o excesso de solicitações feitas à escola perante o aumento da fragilidade do estatuto do professor; a exaltação da sociedade do conhecimento face à perda de prestígio dos professores e, ainda, a presunção do “professor reflexivo” diante da falta de condições de trabalho para o ser. Enumera como desafios a enfrentar: a criação de um modelo de organização nas escolas que fomente o aparecimento de uma “colegialidade docente”; uma formação de

professores mais centrada nas práticas e na reflexão sobre as mesmas e o aumento da credibilidade da profissão docente.

A restituição da credibilidade e do prestígio da profissão docente implicará, deste modo, não transformar o professor num simples funcionário limitado ao cumprimento de normas nem restringir o seu desempenho ao imediatismo do seu trabalho letivo. O professor deve ser “convocado” a envolver-se e a comprometer-se na melhoria das suas práticas pedagógicas, o seu desempenho profissional deve ser avaliado e o seu trabalho reconhecido e valorizado. Como refere Nóvoa (1989) “ os desafios decisivos que se apresentam hoje aos professores não poderão ser ganhos sem uma nova atitude pessoal e institucional face à profissão docente” (p. 66). Esta implica, entre outras situações, o professor sentir-se elemento de um grupo profissional a partir de uma identidade profissional construída de “dentro para fora”, a aquisição de maior autonomia na gestão da sua profissão, investir nas escolas enquanto lugares de formação e instituir uma carreira cuja progressão se baseie no mérito e na qualidade do desempenho docente (Nóvoa, 1999, p. 30).

A ausência de um código deontológico formalizado para a atividade docente radica na própria origem da profissão docente, pois, como sublinha Nóvoa (1999), mesmo quando a vocação foi substituída pela profissão, “os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior [crenças e atitudes morais e religiosas], primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente” (1999, p. 16). Mas, uma vez que os valores que suportaram a construção da profissão docente estão desatualizados face às transformações económicas, sociais e culturais verificadas e à mudança ocorrida nos sistemas educativos, e que se torna necessário estabelecer regras de funcionamento e de regulação da atividade docente que substituam os normativos do Estado, impõe-se conciliar os novos valores ou a diferente hierarquia de valores que emergem dos novos contextos sociais com as práticas profissionais, e harmonizá-los com os valores perfilhados que, garantia de referência para a profissão, permitiam assegurar alguma coesão aos professores. A elaboração de um código deontológico para a profissão constituiria um elemento importante na

afirmação do profissionalismo docente e um sinal de autonomia, pois, os códigos, ao definirem os princípios orientadores de uma atividade, permitem circunscrever, através destes, “um conceito de ideal de serviço e de profissionalismo” (Estrela, 1996, p. 371). Tendo em conta a especificidade desta atividade, ele centrar-se-ia, certamente, no modo como a função de ensinar se deve exercer de modo a garantir que o aluno não seja lesado no seu direito/liberdade de aprender, uma vez que a nossa ação “incide sobre um ser em devir – o futuro cidadão” (Ferreira e Formosinho, 1996, p. 262), ou seja, “está intrinsecamente associada à função de formação de outros seres humanos” (Estrela, 1996, p. 373).

A implicação de se ser professor consiste em se ser permanentemente aprendente na abertura, disponibilidade e relação com o outro e em ir, continuamente, edificando a sua própria identidade profissional, pois esta constrói-se a partir das práticas quotidianas, da reflexão e do agir sobre as mesmas.

É esta especificidade multifacetada do exercício de se ser professor que a “imagem”/”sentir” de uma aluna do 9º ano de escolaridade que introduz o presente capítulo testemunha de forma tão feliz. A profissão docente é distinta de qualquer outra, pois tem por “objeto” a “construção de pessoas”, o desenvolvimento de crianças e jovens nas suas várias dimensões, o que implica uma grande responsabilidade ética e moral. Ser professor implica ser responsável pelas gerações que o vão suceder (Cunha, 1989).

Dada a natureza crescentemente complexa desta profissão, o seu exercício não se apresenta simples, sobretudo nos nossos dias. As sociedades atuais vivem mudanças aceleradas e imprevisíveis, as quais colocam grandes desafios às escolas e, concomitantemente aos docentes. As economias estão, cada vez mais, ancoradas na nova centralidade da informação e do conhecimento que têm emergido como fatores produtivos, por excelência; vinculadas a revoluções tecnológicas nem sempre geradoras de mais emprego, pelo contrário, permitem poupar postos de trabalho e, progressivamente envolvidas em escalas de relacionamento e competitividade planetárias, que colocam em concorrência civilizações, culturas e formas de encarar o trabalho e os direitos dos trabalhadores muito distintas. As sociedades deixaram de

dependem, exclusivamente, da família, da escola e do trabalho como espaços de realização e estruturação individual e grupal, tendo passado a ser influenciadas, de forma crescente, pelo consumo, pela comunicação e pelo lazer. A escola precisa de continuar a salvaguardar as finalidades globais da educação, e os docentes a sua missão fulcral, aquilo que lhes garante a sua profissionalidade: “fazer aprender”.

A escola e, conseqüentemente, os docentes, existem, com o mandato social de garantirem a passagem de um determinado currículo: “ *corpus socialmente construído e controlado, e permanentemente mutante, de aprendizagens, valorizadas e reconhecidas num dado momento e contexto, porque tidas como necessárias à inclusão do indivíduo numa dada sociedade e à sua ‘utilidade’ e integração social*” (Roldão, 2003a, p. 96) (em itálico no original). No exercício desta função é importante que procurem as soluções e os projetos curriculares mais adequados para levar cada aluno a aprender o máximo que estiver ao seu alcance, no pressuposto, contudo, de que este, antes de ser aluno, é uma pessoa. Assim, outra vertente essencial da profissão docente é a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças/jovens, pois, como refere Santos Guerra (2000): “a instituição escolar recebeu também a incumbência de ensinar cada cidadão, formando-o em todas as dimensões da pessoa humana e incorporando-o criticamente na sua cultura” (p. 7). A formação pessoal e social não se concretiza a partir de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida. Mais do que um discurso, trata-se de uma prática, mais do que conteúdo e/ou informação, constitui uma ação/reflexão. Assim, ao “fazer aprender” conteúdos, ao desenvolver capacidades e competências, ao promover atitudes e valores, o professor não pode alhear-se das dimensões pessoal e emocional do aluno. Cada ano que passa os docentes estão mais velhos, mas as idades com que trabalham são, genericamente, sempre as mesmas. Os alunos de agora têm uma maneira de ser e de reagir distinta da dos adultos e da dos estudantes de outras épocas. Estas diferenças resultam de influências diversas, com origem nas famílias, nos meios de comunicação e, de uma maneira geral, na sociedade. Como alerta Santos Guerra (2000): “desconhecer estas mudanças, é uma leviandade que se paga caro. Não as aceitar é um equívoco que leva ao sofrimento” (p. 65). Encontrar no tempo que permanece na escola tempo para

ser tratado como pessoa – tão simplesmente como através de um olhar de convivência, de um sorriso de entendimento, de um gesto de incentivo ou de uma palavra de reforço –, pode ter um impacto excepcional na sua implicação enquanto aluno. Em contrapartida, a forma como cada professor explica a matéria, o entusiasmo que coloca nas atividades que implementa, a maneira como assegura a disciplina na sala de aula, a proximidade que permite e a relação que mantém com todos e com cada um dos seus alunos são, certamente, influenciados por características que lhe são intrínsecas, pois, também ele é, igualmente, uma pessoa, antes de ser professor. Solicitar-lhe que modifique radicalmente a sua forma de atuação só poderá desembocar na sua desestruturação como profissional e desajustamento na profissão.

2.2 Dimensões de desenvolvimento profissional: reflexão sobre a ação, formação e trabalho colaborativo

A possibilidade maior de se ser professor é a impossibilidade de permanecer para sempre o mesmo. E se sempre foi importante os professores alargarem e melhorarem as suas competências, quer a nível profissional quer a nível pessoal, esta necessidade tem vindo a tornar-se indispensável, tendo em conta o ritmo a que as transformações sociais ocorrem. Marcelo (2009) considera que

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (...) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (p. 8).

Entre as expressões que têm vindo a ser utilizadas para fazer alusão aos processos conducentes à aprendizagem dos professores ao longo das suas carreiras: “ formação permanente”, “formação contínua”, “aprendizagem ao longo da vida” ou “desenvolvimento profissional”, Marcelo (2009) considera ser esta última a que melhor se ajusta ao caso dos professores, pois, “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma

conotação de evolução e continuidade que (...) supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9). Na sua opinião, o desenvolvimento do conhecimento sobre como se geram “os processos de aprender a ensinar” tem conduzido ao aparecimento, neste início de século, de uma perspectiva de “desenvolvimento profissional docente” assente no construtivismo, num processo colaborativo que se desenvolve ao longo do tempo, em determinados contextos, que proporciona a reconstrução da “cultura escolar”, que encara o professor como um “prático reflexivo” e que não se restringe a um único modelo. (Marcelo, 2009, pp. 10-11). Este autor considera que a identidade profissional entendida como a “forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p. 11) influencia o seu desenvolvimento profissional, pois, ao concorrer para a sua imagem de “auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho” (p. 12) reflete-se no seu investimento em termos de experiências, formais ou informais, que possibilitam o desenvolvimento das suas competências enquanto profissional do ensino.

Deste modo, o desenvolvimento profissional, entendido na linha de Roldão (2009) como: “o percurso individual de um profissional ao longo da vida, no plano do reforço da sua profissionalidade - saber, domínio e autonomia na acção, capacidade avaliativa e reorientadora da acção, participação no grupo de pares, produção de conhecimento, etc.” (p. 40) traduz, no nosso entender, mais do que uma paixão pelo saber, um imperativo ético da atividade docente. Acresce, ainda, o facto de qualquer dinâmica de melhoria de uma escola passar, também, pela aposta no desenvolvimento dos seus profissionais. Esta deve ter em conta as necessidades internas e a sua cultura escolar na escolha do modelo ou das dimensões a privilegiar, que poderão ser, entre outras, as seguintes:

2.2.1 “Reflexão-na-acção”

Paulo Freire (1996) considerava não existir ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. E, a propósito da expressão “professor pesquisador” afirmou: “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a

pesquisa” (p. 14). Os professores enquanto profissionais são investigadores, pois têm de tentar compreender os problemas com que se deparam, identificando as suas causas, formulando hipóteses explicativas para os mesmos e testá-las, com vista à superação dos problemas identificados e à melhoria da sua atuação, em suma, interrogando-se com frequência sobre o que fazer para aperfeiçoar e melhorar o seu desempenho.

Schön (1983), convicto de que um profissional formado pelo modelo baseado na “teoria-aplicação-estágio” não estava apto a responder a muitas das situações que emergem no quotidiano profissional, uma vez que estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e que as respostas técnicas que esta poderia disponibilizar não estão, ainda, formuladas, introduziu a noção de profissional reflexivo e propõe um novo modelo de prática formativa. Foi um dos autores (1987) que mais contribuiu para a divulgação do conceito “reflexão-na-ação”, um dos mais utilizados, na atualidade, nos estudos sobre formação de professores. Este autor considera existir uma competência “artística”, um saber profissional que se aproxima da sensibilidade de um artista - que apelidou de “professional artistry” - que é inseparável da prática dos bons profissionais. Esta competência assenta num conhecimento tácito que está presente na sua ação mesmo quando não foi pensado de modo prévio, completa o conhecimento que tem sobre ciência e técnicas e permite-lhe saber agir em situação. Na sua obra são fundamentais as noções de: conhecimento na ação (“*knowing-in-action*”) – o conhecimento que qualquer profissional revela ao executar uma ação; reflexão na ação (“*reflection-in-action*”) – descrição verbal resultante da reflexão do profissional sobre a sua ação, produzida em simultâneo com a mesma, e permitindo a sua reformulação, como se o profissional se colocasse numa posição de auto observador; reflexão sobre a ação (“*reflection-on-action*”) - descrição verbal resultante da reflexão do profissional sobre a sua ação, mas realizada de modo retrospectivo, ou seja, implica reproduzi-la mentalmente para a analisar. Estes dois tipos de reflexão são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário e, ainda, reflexão sobre a reflexão na ação (“*reflection on reflection-in-action*”) – processo que permite o profissional progredir em termos do seu desenvolvimento e

construir a sua forma pessoal de conhecer. Implica olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, sobre o que o profissional observou, que significado lhe atribuiu e que outros significados poderia ter atribuído ao que aconteceu. Constitui uma reflexão orientada para a ação futura, uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções novas.

Ainda segundo Schön (1992), a reflexão-na-ação é o processo através do qual os professores aprendem, a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Considera que o mesmo pode desenvolver-se em quatro momentos: no primeiro, um “professor reflexivo” deixa-se surpreender por algo que um aluno diz ou faz; no segundo, reflete sobre essa situação a fim de perceber a razão pela qual o que o aluno afirmou ou fez o surpreendeu; no terceiro, o professor reformula a questão levantada pela situação e no quarto, realiza uma experiência que lhe permita comprovar a sua nova hipótese. Schön (1992) admite, ainda, a possibilidade de “reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos.” (p. 83). Conclui, referindo que: “reflectir sobre a reflexão-na-acção” constitui “uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (ibidem).

Tendo em conta que a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta sobre a sua ação, as razões que a motivaram e as consequências da mesma, ou, apenas servir para justificar a sua ação procurando, deste modo, defender-se das críticas, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

Os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só esforçando-se por se compreenderem melhor enquanto professores, como procurando, também, melhorar o seu ensino. Para Stenhouse (1975) o profissionalismo do professor investigador envolve: o empenho para o questionamento sistemático do próprio ensino como base para o desenvolvimento; o empenho e as competências para analisar o seu próprio ensino; a preocupação para questionar e testar

teoria na prática fazendo uso dessas competências e a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registos e discutirlos numa base de honestidade (p. 144).

Nesse sentido, Alarcão (2001) refere que este conceito de professor-investigador é aplicável, nos nossos dias, em Portugal, pois, a atual conceção de currículo e do modo de o gerir implicam que o professor não se limite a cumprir currículos definidos por instâncias superiores, mas que aja como “um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 22). Nesta perspetiva, a autora é de opinião que um verdadeiro professor é, simultaneamente, um investigador, pois, não compreende que alguém, enquanto professor, não se interroge quanto às decisões que tomou ou quanto à falta de sucesso de certos alunos, que não encare os planos de aula como propostas de trabalho a revalidar ou não na sala de aula, que não proceda a uma leitura crítica dos manuais ou que não reflita sobre até que ponto as funções da escola estão ou não a ser concretizadas (Alarcão, 2001). Acrescenta que

no campo português, Maria do Céu Roldão adopta uma posição próxima de Stenhouse ao considerar o “currículo como campo de acção do professor” (2000:15) e “os professores como principais especialistas do currículo” (2000:17) e ao afirmar que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17) (p. 27).

Com base no conceito de professor reflexivo, Alarcão (2003) atribuiu à concepção de escola como “escola que se pensa através dos seus actores, a designação de escola reflexiva” (p. 133). Trata-se de uma escola que ao pensar-se no presente tendo em vista projetar-se no futuro, organiza-se numa perspetiva de saber como cumprir a missão de educar num certo contexto temporal e sociocultural. Para tal, alicerça a sua ação numa “visão prospetiva e estratégica” e no conjunto de valores assumido pelo conjunto dos “actores sociais presentes na vida da escola” (Alarcão, 2003, p. 153). É uma escola que se investiga e se avalia a si própria de uma forma continuada, criando condições de

desenvolvimento e aprendizagem aos seus membros. Não admira, pois, que Alarcão (2000) tenha alargado o âmbito da supervisão a esta conceção de escola assente na ação reflexiva (p. 19). No seu entender a supervisão da escola reflexiva “realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção” (ibidem), enquanto o supervisor terá como funções o apoio ou a criação de “condições e culturas de formação profissional experiencial” com o objetivo de identificar e de resolver problemas concretos, “numa atitude de investigação-acção” (p. 21).

Outra forma de promover a análise e a reflexão sobre práticas que se traduzam em mudanças a partir dos problemas e necessidades evidenciados poderá ser a “metodologia de investigação-acção” entendida como “um processo que se desenvolve em espiral [figura 1], formada por diferentes círculos de planificação, acção e investigação” (Lewin, 1947, citado por Lopes da Silva, 1996, p. 25).

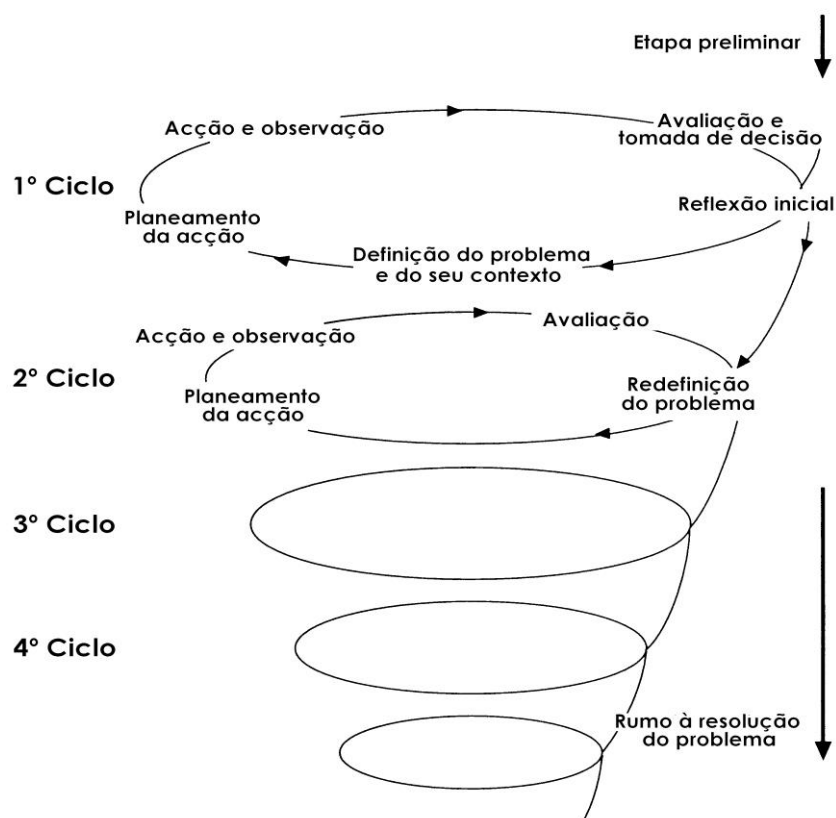


Figura 1 – Espiral autorreflexiva lewiniana

Fonte: Elci Santos; Carlos Morais; João Paiva (2004).

Trata-se de um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, preconizando a existência de três tipos de “investigação-acção”, em função dos papéis desempenhados pelos docentes e pelos investigadores externos: a “investigação-acção técnica” cujo papel preponderante é do investigador externo. É este que identifica o problema de investigação-ação e propõe uma intervenção que, seguidamente, é posta em prática pelos docentes; a “investigação-acção prática” em que são os docentes que apresentam um protagonismo ativo e autónomo, conduzindo o processo de investigação. O papel do investigador externo é a de consultor. Compete-lhe estabelecer relações de cooperação com os docentes, apoiar as deliberações e deslocar para o grupo a autorreflexão e a “investigação-acção emancipadora” em que a responsabilidade da ação e da investigação é assumida pelo grupo, o que justifica a designação de “emancipadora”. Nesta situação não participam investigadores externos. Caso participem, não assumem nem o papel de autoridade que legitima nem o de facilitador do processo, funcionando apenas como moderadores, ajudando a problematizar e a modificar as práticas.

2.2.2 Formação

Na Nota de Apresentação do livro “Os Professores e a sua Formação”, Nóvoa (1992b) começa por afirmar o que apelida de “banalidade”: “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9). Conclui a mesma, destacando três ideias que, na sua opinião, sobressaem na maioria dos textos, de diversos autores, incluídos nesta obra: a pertinência de um debate com base numa análise das diferentes perspetivas da profissão docente; a necessidade de sublinhar a dimensão dos professores como profissionais reflexivos e autónomos e a importância de se relacionar a teoria e a prática na formação de professores.

Já na primeira metade do século XX, Adolfo Lima e Eusébio Tamagnini, embora sustentando diferentes “perspetivas educativas e ideológicas” (Nóvoa, 1992b, p. 18),

concordavam com a “necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente, com base numa especialização adquirida em instituições de formação” (ibidem). Em 1930, Tamagnini defendia a importância das preparações académica e profissional, lado a lado com a prática profissional, assentes na articulação entre a obtenção de uma licenciatura “com a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e o estágio num Liceu Normal “ (Nóvoa, 1992b, p. 19). Contudo, o tempo acabou por evidenciar a superioridade da dimensão académica e a conceção de um professor enquanto profissional orientado para a transmissão de conhecimentos.

A formação de professores só viria a tornar-se uma prioridade política, em Portugal, com o lançamento das bases do atual sistema educativo. A década de 70 do século XX foi marcada pela formação inicial de professores, através da criação das Escolas Superiores de Educação, de programas de formação profissional de professores nas Universidades e, um pouco mais tarde, do aparecimento de uma comunidade científica no campo das Ciências da Educação.

Entretanto, a massificação do ensino trouxe para as escolas um conjunto de indivíduos que não possuíam as habilitações académicas e pedagógicas necessárias ao exercício da docência, bem como novos desafios à ação de ensinar. Face às pressões exercidas pelo poder político e pelos sindicatos, esta situação viria a ser alterada com a implementação de três tipos de programas: a profissionalização em exercício, a formação em serviço e a profissionalização em serviço. Apesar da importância estratégica que estes programas assumiram para o sistema educativo, Nóvoa (1992b) considera que os mesmos “sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado” (p. 21). Solucionados os problemas respeitantes à formação inicial e, com vista a garantir o êxito da Reforma do Sistema Educativo e a execução no disposto no Estatuto da Carreira Docente, as atenções orientaram-se para a formação contínua de professores. Procurou-se que esta desse resposta a duas preocupações: a necessidade de atualização dos professores e a sua qualificação para o cumprimento de funções em áreas como a administração e gestão escolar ou a educação de adultos, entre outras.

Se, em alguns casos, este regime regulamentado com a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei 249/92 de 9 de novembro) constituiu uma forma acessível de aceder a uma formação orientada para as necessidades dos professores – caso das ações no âmbito das tecnologias de informação e comunicação - e, nesse sentido, de contribuir para a inovação educativa, em muitos casos, não correspondeu às reais necessidades dos professores. Não só se tornou “num conjunto de ofertas avulsas” (Gonçalves, 1996, p. 109) como a sua estreita ligação à necessidade de obtenção de créditos para progressão na carreira a levou a ser “assumida, não como um direito mas como um dever, que em muitos casos se transformou num suplício” (Sarmiento, 1996, p. 64). Também, desta vez, a maneira como o Estado lidou com a questão da formação contínua de professores tornou evidente que não a concebeu como uma forma conducente ao desenvolvimento profissional dos docentes mas como um meio de manter sob controlo estes profissionais, pois, mais não fez do que passar de uma visão “burocrático-centralista” a uma “função de regulação-avaliação”. Embora o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 319/A de 29 de abril de 1990), e ao contrário do Decreto-lei nº 6137 de 29 de setembro de 1919, aponte para o ato de educar e para uma conceção de professor como um sujeito ativo, responsável e participativo, capaz de “gerir o processo de ensino aprendizagem” e de procurar um desempenho de qualidade, aquele “revelou-se decepcionante pela incapacidade de conceber uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 1992b, p. 22) pois não reconheceu aos professores a capacidade de produzir os conhecimentos e os princípios reguladores da sua atividade que continuam a ser determinados superiormente.

Segundo Nóvoa (1992b)

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão *importante investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (p. 25) (em itálico no original).

Estes foram, precisamente, aspetos ausentes na formação contínua de professores. Um dispositivo que parece ajustar-se às necessidades efetivas dos docentes em termos de

formação contínua é o que tenha lugar na respetiva escola, envolvendo-os num processo de formação, investigação e intervenção sob a modalidade de círculo de estudos, que permita a sua estreita ligação com o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2.3 Trabalho colaborativo

Na opinião de Roldão (1999), para quebrar a lógica fragmentária do currículo, traduzida na existência de disciplinas separadas em função dos saberes, e organizadas em espaços e tempos distintos, torna-se necessário estruturar “a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo” (p. 47).

A mesma autora problematiza, ainda, a situação que qualifica de “paradoxal – o louvor permanente da colaboração versus a prática persistente do modo individual de trabalho” (Roldão, 2007b, p. 25). Começa por elencar algumas questões, cujas respostas procuram, por um lado, conhecer as vantagens que há muito são reconhecidas ao trabalho colaborativo, por outro, perceber as razões que dificultam a sua introdução no ensino. Relativamente aos benefícios, a autora salienta o contributo da Psicologia, das teorias das organizações e da Sociologia, respetivamente, para a compreensão da maior produtividade associada ao trabalho colaborativo, para a importância da “competência colaborativa” na eficácia da formação de “dinâmicas produtivas” e para o papel da prática colaborativa no desempenho “reconhecido como próprio do profissional”. Seguidamente, sublinha o facto do trabalho colaborativo se estruturar “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (2007b, p. 27), porque beneficia de diversas inteligências e saberes em interação. Além disso, sendo a equipa de professores (de uma escola, de uma disciplina, de uma turma) formada por professores diferentes mas que trabalham para a consecução de objetivos educativos e pedagógicos comuns junto de alunos que, se mantidas as turmas e as equipas pedagógicas, serão os mesmos ao longo do ciclo de estudos, torna-se evidente a necessidade de uma lógica de colaboração que, por sua vez, evidencia a importância da construção de uma comunidade de aprendizagem na escola. Esta nasce quando um grupo de pessoas com interesses similares e/ou objetivos comuns

partilha experiências, conhecimentos e aprendizagens, de forma contínua e sistemática. Desta forma, o trabalho das equipas docentes assume uma dimensão participativa, reflexiva e investigadora, baseada na autonomia e responsabilidade.

Para Roldão (2007b) a dificuldade de implementação do trabalho colaborativo no ensino não reside na alegada resistência dos professores à mudança, mas na organização a nível da escola que induz os professores ao trabalho individual, a “normatividade, quer curricular quer organizacional” (p. 29) que leva à valorização, mais do cumprimento dos programas do que da qualidade e da eficácia da aprendizagem.

Evidencia-se, ainda, o facto do trabalho cooperativo poder conduzir ao “abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da sua ‘aula’” e à “...disponibilização consistente e organizada do saber científico e de modos de a ele aceder (...)” (Roldão, 2003b, p. 56). A partilha de experiências dos mais velhos e a esperança dos mais novos, pode, ainda, levar a uma ligação enriquecedora entre diferentes gerações de professores e a encarar o saber a partilhar como algo definitivamente inacabado e de cuja dimensão só nos aproximamos verdadeiramente quando não desistimos de aprender.

2.3 A importância do desenvolvimento pessoal e profissional nas escolas católicas

Sendo a estabilidade do corpo docente uma das características das escolas privadas e, conseqüentemente, das escolas católicas, o risco de nestas se instalar a rotina é grande porque não só pode contribuir para ocultar as alterações necessárias em função da evolução da sociedade, como pode dificultar a dissociação entre qualidade educativa da escola e resultados académicos dos seus alunos. Às escolas católicas não basta formar “bons alunos”, é indispensável que forme “boas pessoas”. Tal impõe que o desenvolvimento profissional dos seus docentes não seja descurado e, muito menos, que as horas de formação que a entidade patronal deve proporcionar aos seus trabalhadores, tenha como objetivo único dar cumprimento ao estipulado nos artigos 130º a 134º da Lei nº 7/2009 de 12 de fevereiro. A formação só é importante para um indivíduo se servir para que ele reflita e melhore a sua prática.

Encarando a formação inicial como a primeira fase de um processo contínuo e diferenciado de desenvolvimento profissional, os professores das escolas católicas não ficam limitados à natural necessidade de atualização científica ou aperfeiçoamento pedagógico. Na qualidade de membros de uma comunidade educativa identificada com uma visão cristã do mundo, assente, entre outros, nos valores do respeito pela dignidade humana e pela Natureza enquanto obra do Criador, é importante que tenham acesso a uma formação humana e antropológica que clarifique a visão cristã do homem e a uma formação teológica, nomeadamente a nível dos sacramentos.

Alonso (2011) considerou que a formação proporcionada aos educadores laicos deveria prosseguir os seguintes objetivos: dar-lhes a conhecer que nas escolas católicas há uma missão e não apenas tarefas a desempenhar; fazê-los conhecer e experimentar que Jesus, e tudo o que com ele tem a ver, não tem tempo nem tempos, e que pode ajudar a estruturar a vida das pessoas; promover o seu protagonismo enquanto educadores; levá-los a assumir a sua responsabilidade e implicação como valores e motivá-los a assumirem atitudes de esperança, capacidade de decisão e de compromisso com a justiça.

Por sua vez, Prensky (2011), criador da expressão “nativos digitais” versus “imigrantes digitais” e estudioso dos novos padrões de aprendizagem da “Geração Y”, apresentou algumas pistas para que os educadores tenham novas perspetivas, ideias inovadoras e uma pedagogia melhorada que os ajude a enfrentar a nova forma de educar que os alunos de hoje necessitam, numa época de volatilidade, incerteza, caos e ambiguidade. Considerou que os professores têm muito para ensinar mas que os mestres também necessitam de se converter em ferramentas deste século. Alertou para o facto de os alunos estarem a mudar fruto, em parte, das suas experiências com a tecnologia, e que, na medida em que os alunos estão obrigados a um futuro mais interativo e autónomo, a pedagogia tradicional torna-se menos eficaz. Por isso, é sua opinião, que a mesma tecnologia que introduz mudanças na educação nos proporcionará as ferramentas para implementar novas formas de aprendizagem mais eficazes e reais, o que passa pela mudança de paradigma da oferta educativa cristã e pelo desenvolvimento profissional dos docentes.

Torna-se visível, assim, a especificidade da constituição e prática da profissionalidade docente no seio das escolas católicas, de que a construção pessoal na partilha dos valores e visão cristã do mundo é o traço mais distintivo.

Já a declaração conciliar *Gravissimum Educationis* (1965) sobre a Educação Cristã considerava “de grande responsabilidade a vocação” dos que “têm o dever de educar nas escolas”, implicando essa mesma vocação, qualidades de inteligência e de coração especiais e uma grande preparação e disponibilidade face à constante necessidade de renovação e adaptação (nº 5). Esta ideia é reforçada nas Orientações Pastorais sobre a Escola Católica onde se defende a importância do aperfeiçoamento da escola, considerando-se “a valorização pedagógica (...) um dos principais deveres para quem deseja prestar à sociedade o serviço da educação” (CEP, 1978, nº 14). Mais tarde, na Carta Pastoral sobre A Escola em Portugal, vai-se mais longe e advoga-se a necessidade dos professores das escolas católicas cuidarem “da sua preparação e formação contínua e permanente, quer no âmbito científico, metodológico e pedagógico das disciplinas que lecionam, quer procurando, pelos mais diversos meios, esclarecerem-se e crescerem na fé e na sabedoria e doutrina cristãs” (CEP, 2008, nº 21).

Capítulo 3 - Desenvolvimento Organizacional

Uma organização é uma construção social que se apresenta e se justifica como um meio para atingir determinados objetivos. Para tal precisa que os seus elementos se organizem, podendo a sua coordenação e controlo serem feitos por um dos seus membros ou por um órgão colegial. Necessita de recursos diversos para a realização das suas atividades/tarefas: humanos, materiais, tecnológicos, financeiros e organizacionais, cuja mobilização e articulação reforça a necessidade de gestão nas organizações. Cada uma age num determinado contexto – económico, tecnológico, sociocultural, político-legal – que, direta ou indiretamente, condiciona a sua atuação e o seu desempenho.

Assim apresentado, o conceito de organização reveste-se de um carácter plural, aplicando-se a diversos tipos de estruturas, empresariais ou outras. A diferença essencial residirá nos objetivos de base a que cada uma se propõe. Enquanto uma organização empresarial tem na maximização do seu lucro o seu principal objetivo, as organizações não empresariais possuem objetivos distintos consoante o tipo de instituição em causa: escola, hospital, clube desportivo, associação sindical entre outras. Esta distinção não pretende, contudo, escamotear o facto de existirem instituições orientadas para a concretização de valores humanamente significativos que têm vindo a ser enredadas numa crescente empresarialização: é o caso dos hospitais de gestão público-privada e de escolas que, a pretexto da liberdade de aprender e de ensinar, acabam por se traduzir numa perniciosa comercialização da educação.

Assim, como refere Nóvoa (1992a)

as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (p. 16).

A escola tem uma missão social muito específica que a legitima e lhe justifica o sentido. Trata-se de uma organização singular, não existindo na sociedade outra cuja gestão seja

tão complexa. Esta característica advém-lhe, por um lado, do número de pessoas de diferentes estatutos e idades que reúne no seu seio e da variedade, cada vez mais acentuada, de alunos e famílias que serve, por outro, da “heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento” (Matias Alves, 2003, p. 12).

De acordo com vários autores (Lima, 1992; Matias Alves, 2003; Rocha, 2007), existem diferentes perspetivas segundo as quais é possível analisar o funcionamento de uma escola:

- a perspetiva “burocrática” que vê a escola como uma organização formal caracterizada pela divisão e fragmentação do trabalho - porque o modelo escolar também é segmentado na sua essência -, pela existência de uma cadeia hierárquica em termos de autoridade, por regras e regulamentos, maioritariamente, gerados no centro, pela centralização do poder de decisão – que impõe um padrão único em domínios que vão desde as instalações e equipamentos às disciplinas e respetivos currículos e programas, bem como à definição da carga horária, do calendário escolar e do regime de avaliação -, pela impessoalidade das relações e pela uniformização de procedimentos;
- a perspetiva “política” que considera a escola “uma arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais” (Mintzberg, 1986, citado por Matias Alves, 2003, p. 17). Esta visão rompe com a ideia de organização educativa perspetivada como um espaço homogéneo “de pura assimilação de valores, ideais e objectivos comuns” (Rocha, 2007, p. 11) para assumir “como um jogo de poder e de influência” (Matias Alves, 2003, p. 17), em que as decisões e os procedimentos resultam de interesses particulares e que, por serem distintos, geram conflitos no seu seio;
- a perspetiva “neo-institucional” que encara a escola como uma organização caracterizada pela fraca articulação entre estruturas e atividades, pela fraca avaliação e fiscalização, quer do processo quer dos resultados do ensino, mas que investe no cumprimento dos normativos e aposta na “lógica da confiança”, como forma de legitimar a sua existência e de manter uma boa imagem social;
- a perspetiva “da ambiguidade” que define a escola recorrendo a metáforas, tais como: a da “anarquia organizada” – segundo Lima (1992) “o termo anarquia não

significa má organização, ou mesmo desorganização, (...). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização” (p. 156), ou seja, uma organização em que não é visível a consistência e a linearidade no seu *modus operandi* funcionando segundo o modelo do “caixote do lixo” – ilustração de um espaço onde se acumulam problemas e soluções e ao qual se vão buscar soluções aleatórias, independentemente de corresponderem ou não aos problemas que se pretendem solucionar. Tal acentua a imprevisibilidade e a improvisação das tomadas de decisões e, ainda, a do “sistema debilmente articulado” que põe a tónica na escassa ligação entre “intenções, metas e acções” (Matias Alves, 2003, p. 19).

Há, ainda, no plano da orientação para a acção organizacional a necessidade de distinguir a organização “formal” respeitante aos objetivos, às estruturas, órgãos, políticas e recursos, da organização “informal” que contempla as perceções, atitudes, sentimentos, valores, interações e normas de grupo (Matias Alves, 2003, p. 21). Lima (1992) designa-as de “estruturas”, considerando que, em termos oficiais, apenas existem as “estruturas formais”: consubstanciam-se em regulamentos e organigramas, representam a vertente oficial da organização, mas nem sempre constituem a sua única face, ou, inevitavelmente, a sua verdadeira face, apesar de obrigarem “a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização” (pp. 159-160). Por sua vez, as “estruturas informais” estão encobertas, pois, não são públicas, não estão habitualmente inscritas em documentos, emergem das relações entre indivíduos, grupos ou subgrupos e, por esse motivo, são de difícil identificação para os que não pertencem à comunidade (Lima, 1992, p. 161). A este propósito, Lima (1992) lembra as conclusões da investigação orientada por Joan Woodward no South East Essex College of Technology, num estudo realizado em 100 empresas industriais com 100 ou mais empregados: “verificou-se, por exemplo, que os objectivos organizacionais frequentemente eram alcançados através da organização informal e não através da organização formal. Uma organização formal disfuncional poderia ser compensada por

relações informais contributivas” (Woodward, 1977, citada por Lima, 1992, p. 117). Lima cita, ainda, Wrobel que ao questionar o papel da estrutura formal da instituição escolar, tendo por pressuposto que a mesma pouco condiciona a coordenação e o controlo das atividades, refere que: “(...) a estrutura [formal] cumpre uma função. (...). Já que a incerteza que predomina nessas organizações, devido ao grau de disjunção entre os elementos, não permite à sociedade avaliar o seu desempenho, estas tendem a utilizar a estrutura [formal] como discurso ‘legitimador’” (Wrobel, 1984, citada por Lima, 1992, p. 157).

3.1 Gestão e liderança no contexto escolar

3.1.1 Gestão e liderança

Nas organizações, e como tal, também nas escolas, as pessoas interagem entre si – trocando informações, influenciando-se mutuamente – e, em conjunto, constroem o sentido de uma ação, que se torna coletiva.

Numa escola a maior parte das tarefas parecem, à primeira vista, ser de gestão e não de liderança e, às vezes, processuais, de procedimentos relacionados com a gestão. A atividade de gestão implica a tomada de decisão a diferentes níveis e em diferentes domínios: da planificação, da organização, da implementação e da avaliação.

A gestão escolar visa promover a organização, a mobilização e a articulação de todos os recursos materiais e humanos necessários para garantir o avanço dos processos socioeducativos da escola orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos. Como refere Glatter (1992):

a gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as ‘mensagens’ que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis (p. 159).

Também Barroso (1995) defende que: “numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo” (p. 19). Este autor considera que a definição de objetivos, a seleção de estratégias, a planificação, organização, coordenação e avaliação de atividades e de recursos, no âmbito da sala de aula ou da escola no seu conjunto, são tarefas com evidente sentido pedagógico e educativo. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e sujeitarem-se a critérios extrínsecos, simplesmente administrativos. (ibidem).

Ainda segundo o mesmo autor (1995, 1996), o professor não é mais aquele que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que gera condições para que estes aprendam: “um organizador e disponibilizador de recursos”, “um gestor de situações educativas” (1995, p. 20), juntamente com os seus colegas e outros adultos quando necessário, na sala de aula ou noutros espaços, envolvendo alunos isolados ou pequenos ou grandes grupos, em atividades exclusivamente curriculares ou extracurriculares, dentro ou fora da escola. Estas tarefas são funções de gestão que, obviamente, o professor não pode desenvolver apenas por si e no exterior de uma organização.

Na opinião de Barroso (1995), é importante que as “práticas de organização e gestão” assentes na perpetuação de costumes e tradições sejam substituídas “por uma prática reflectida, geradora de soluções inovadoras” (p. 5). Glatter (1992), com base na análise das “dimensões culturais das escolas” realizada por Hoyle (1986) sublinha três contributos para a gestão escolar: a importância dos diretores serem vistos como “líderes profissionais”; a necessidade do “gestor da inovação” - seja ele ou não o líder formal da organização - atuar quer ao nível dos princípios gerais quer ao nível das questões mais específicas, considerando fundamental uma gestão “através do exemplo” e, por fim, a obrigação dos líderes das escolas conhecerem bem “o meio envolvente e os contextos sociais, sem se tornarem seus ‘prisioneiros’” (1992, pp. 152-154).

Nas escolas o diretor pode ser exclusivamente um gestor ou ser também um líder; contudo a liderança pode ser protagonizada por outros indivíduos que não o diretor.

De acordo com Pinto (2008) um gestor possui competências que se evidenciam na relação. É alguém que define objetivos, planeia atividades, seleciona e apoia, coordena as ações implementadas, responde apropriadamente e controla a execução das tarefas.

Geralmente, são pessoas que se limitam a administrarem, a questionarem-se sobre o como e o quando, a imitarem, a solucionarem problemas e a terem perspectivas de curto prazo. Glatter (1983) considera que os gestores desenvolvem um trabalho de modo episódico e descontínuo, centrado na resolução imediata de problemas o que dificulta a elaboração de planificações a longo prazo e a implementação de projetos inovadores.

Em contrapartida, um líder evidencia, na relação, determinadas características pessoais. É um indivíduo que oferece oportunidades, toma decisões, demonstra a vivência de valores, pensa estrategicamente, comunica de forma adequada, desenvolve uma visão, envolve os outros na ação, mantém unido o grupo e promove a autorresponsabilização. Por outras palavras, é alguém que procura agir sobre a situação, que se questiona sobre o quê e o porquê, que é original e que tem perspectivas de longo prazo, sendo, pois, “capaz de rasgar horizontes”.

Enquanto alguns indivíduos revelam maior propensão para a liderança, outros parecem mais dotados para a gestão e há, ainda, os que são tendencialmente líderes ou essencialmente gestores, sendo admissível que muitos líderes possam aprender a gerir e que muitos gestores possam melhorar as suas competências de liderança.

Para dirigir uma escola é recomendável alguém dotado de conhecimentos técnicos e de sensibilidade pedagógica. O National Standards for headteachers (1998) destaca os seguintes atributos: “liderança” - capacidade para liderar e gerir pessoas que trabalham em função de metas comuns; “tomada de decisão” - capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões; “comunicação” - capacidade para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros e “gestão de si mesmo” - capacidade para clarificar o tempo de trabalho e organizar-se de maneira eficaz para o realizar. (Barroso, 2005, p. 151).

3.1.2 Funções de liderança

Um líder desempenha funções de animador, de “agente de desenvolvimento”, de moderador de conflitos e tensões existentes no grupo e de promotor da livre circulação da informação na equipa.

Sergiovanni (1984) referido em Bonnet, Dupont e Huget (1988), considera serem cinco (figura 2) os princípios em que a direção se deve apoiar para facilitar as mudanças e as melhorias necessárias numa escola:

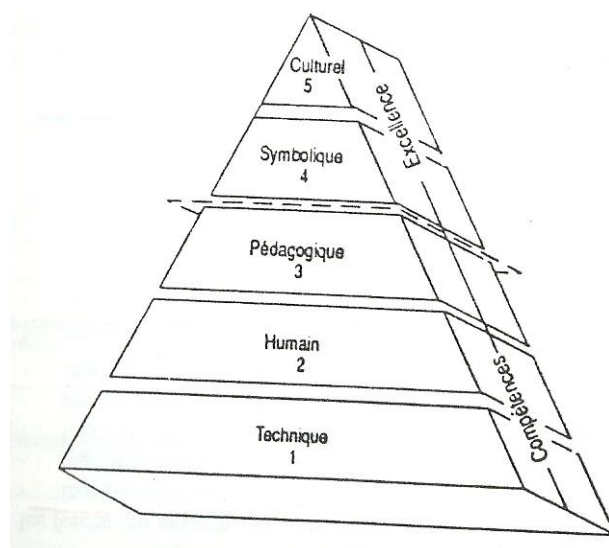


Figura 2 – Domínios da Competência e da Excelência de uma Escola (segundo Sergiovanni)

Fonte: T. J. Sergiovanni (1984).

Princípio técnico: segundo o qual o diretor joga um papel de “engenheiro de gestão” com o objetivo de assegurar o funcionamento e a otimização da ação educativa.

Princípio humano: que leva o diretor a desempenhar a sua função social através do papel de “especialista em relações humanas” para que cada um possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Princípio pedagógico: responsável pelo facto do diretor se comportar como um “clínico da prática letiva”, favorecendo a utilização de metodologias diversas apropriadas a diferentes aprendizagens.

Princípio simbólico: que conduz o diretor a dar um sentido, uma conceção e objetivos concretos à vida da escola e a motivar o corpo docente a quebrar a rotina e a reagir com empenho crescente. Através dele, implementa o projeto educativo da escola e investe nos valores que defende.

Princípio cultural: o diretor define, reforça e articula os valores, as crenças, as tradições e os vínculos culturais que dão à escola uma identidade cultural própria. O objetivo deste princípio é unir alunos, docentes, funcionários e pais em torno de um “sistema ideológico” e desenvolver um sentimento de pertença a uma determinada instituição e cultura.

Sergiovanni (1984) destaca não só o papel do líder na criação do clima escolar como relaciona a noção de excelência com um estágio superior que, assentando sobre a competência, só é possível de ser atingido quando presentes os princípios cultural e simbólico, o que implica a participação ativa de toda a comunidade escolar. Pode, assim, concluir-se que a liderança educacional é fundamental na organização e na gestão das organizações educativas, embora seja apenas um dos fatores que contribui para uma escola eficaz.

3.1.3 Estilos de liderança

Pode-se pressionar a mudança com uma liderança forte, determinada, inspiradora, recorrendo a mecanismos de reconhecimento do empenho e do mérito das pessoas e/ou a benefícios de carácter simbólico. É importante criar um grupo de pilotagem que dê suporte à dinâmica de interação, que tenha uma atitude de procura e de disponibilidade e uma perspectiva otimista do ser humano. Lembrando a “teoria x” que considera que as pessoas são preguiçosas, que evitam o trabalho e a responsabilidade, que precisam de ser controladas, dirigidas e de disciplina externa e que são ingénuas e sem iniciativa, e a “teoria y”, que defende que os indivíduos são esforçados, auto motivados, autodisciplinados, criativos e competentes, que procuram e aceitam responsabilidades e para quem o trabalho é tão natural como brincar ou descansar (McGregor, 1985), é óbvio que esta última perspectiva é a mais real, a mais próxima das pessoas, pois o ser humano é criativo, imaginativo e é capaz de se construir.

Para Hunter (2004), a liderança não assenta no poder, mas sim na autoridade que se conquista com amor, entrega e sacrifício; o líder não é aquele que manda, mas o que serve, não os caprichos, mas as necessidades de cada um. Na sua perspectiva, liderança é

“a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum” (p. 28).

Já no século passado Lewin, Lippit e White (1939) tinham definido quatro estilos de liderança: “autocrática” - segundo a qual, é o líder quem determina o que deve ser feito, por quem e como, que fiscaliza e que exige submissão; “semi-autocrática” – aquela em que o líder apesar do seu poder de decisão, permite alguma participação e tomada de decisão aos seus subordinados; “democrática” – em que o líder sugere, estimula a participação e promove a tomada de decisões de grupo consensuais, pondo em prática “um dos mais importantes valores democráticos - o valor de discussão e os seus respectivos princípios éticos” (Lima, 1992, p. 142). A este propósito, Lima (1992) relembra os princípios éticos apresentados por Bridges que, na opinião deste último autor, enformam a “cultura moral da discussão em grupo”: “1) ‘*Reasonableness*’ - estar preparado para ouvir, para aceitar razões e pontos de vista diversos; 2) ‘*Peaceableness and orderliness*’ - clima não violento e minimamente regulado e ordenado; 3) ‘*Truthfulness*’ - dizer aquilo em que se acredita, contrariar o silêncio, o secretismo e as evasivas; 4) ‘*Freedom*’ - os participantes devem ser livres de constrangimentos que os inibam de discutir abertamente as questões e de dizerem aquilo que pensam; 5) ‘*Equality*’ - direito de ouvir e de ser ouvido, igualdade perante a expressão de opiniões e de interesses; 6) ‘*Respect for persons*’ – relação recíproca de respeito pelas pessoas e pelas suas opiniões” (Bridges, 1979, citado por Lima, 1992, p. 142). E, por fim, o estilo “liberal (*laissez-faire*)” – em função do qual, o líder divulga informações, disponibiliza recursos e limita a sua participação ao mínimo.

Goleman (2000) defende que os líderes mais eficazes recorrem a um ou mais dos seguintes estilos de liderança: “coercitivo”, “autoritário”, “paternalista”, “democrático”, “cabeça de pelotão” e “tutorial”.

3.1.4 Tipos de liderança

Segundo Zaleznik (2004) podem considerar-se três tipos de liderança: “liderança gestonária” - em que o líder privilegia a estabilidade, não arrisca e não investe em

inovações que poderiam melhorar o funcionamento da instituição; “liderança visionária” - cujo líder tem visão que lhe permite “ler os sinais do tempo” antes mesmo de estes se revelarem, o que o conduz a procurar a viabilidade da organização a longo prazo, com base na mudança e na inovação e a “liderança estratégica” – aquela cujo líder concilia a liderança visionária com a liderança gestonária uma vez que harmoniza qualidades como o realismo, o calculismo e a eficiência com as da emotividade e criatividade.

A estes três tipos de liderança vieram juntar-se outros três: a “liderança carismática” de Weber (1968) que assenta nas qualidades atribuídas a alguém que é tido como um exemplo para guiar e liderar outros; a “liderança transformacional” de Burns (1978) que associa a um indivíduo carisma e capacidade de despertar nos outros emoções e mudanças fortes com vista ao seu ativo envolvimento nas mudanças suscetíveis de melhorar a organização e, ainda, a “liderança transaccional” (Burns, 1978) que se apoia na ocorrência de transações mutuamente compensadoras entre líderes e liderados. Segundo Glatter (1992): “MacGregor Burns defende que os melhores líderes combinam uma liderança de transformação, isto é, apontando ou sugerindo rumos, com uma liderança de transaccão, isto é, a realização de acções” (p. 153).

Uma das formas de combater a tendência para uma certa rotina que marca, frequentemente, as escolas, prende-se com o papel fulcral desempenhado pelas suas direções. Estas podem privilegiar o exercício de tarefas “pedagogicamente pobres”, as ditas de gestão, tais como: as burocráticas, a representação do estabelecimento de ensino junto de outras instituições, a manutenção da disciplina ou a reparação de falhas, entre outras, ou, pelo contrário, fomentar, também, tarefas pedagogicamente mais estimulantes, entre as quais: a coordenação dos docentes, a implementação de um projeto partilhado, o estímulo à reflexão, o incentivo à inovação ou a criação de um bom ambiente (Santos Guerra, 2000, p. 94).

Enquanto organização, a escola dispõe de órgãos - decisores e consultivos - onde se planeiam, coordenam, dirigem, decidem e controlam todas as atividades que se traduzem no serviço educativo. Aqueles são presididos por chefias - principais ou intermédias - cujas funções de recolha, tratamento e divulgação de informação, de

decisão e de monitorização, entre outras, podem assentar, em maior ou menor grau, em dinâmicas de liderança. Seja qual for o estilo e o tipo de liderança com que essas chefias mais se identificam, elas podem exercer a sua influência e conseguir a adesão dos restantes elementos da comunidade de três maneiras: por submissão - as pessoas cumprem ordens por receio de punições, perda de regalias ou na expectativa de obterem uma recompensa; por identificação - as pessoas identificam-se com a visão do líder e, por isso, dedicam-se a essa causa ou por interiorização - as pessoas reconhecem credibilidade ao líder, do que resulta o seu compromisso com os seus projetos.

Independentemente do estilo e do tipo de liderança adotados pelas chefias nas escolas, o importante é que estas sejam capazes de exercer a sua capacidade de influência e, com ela, de mobilizarem a comunidade educativa a comprometer-se com os ideais, processos e dinâmicas, necessários à melhoria da escola no geral, e à melhoria da qualidade das aprendizagens dos seus alunos, em particular.

3.1.5 A especificidade da gestão e da liderança nas escolas católicas

Se as questões da gestão e da liderança são importantes em qualquer escola enquanto organização, elas tornam-se fulcrais numa escola católica, sobretudo se esta é percebida como uma “organização aprendente” e um lugar de vivência de valores: luzes sempre presentes, quando temos de fazer escolhas éticas ao longo da nossa vida, isto é, “criadores de sentido” (Carneiro, 2005). Como referem Good & Weinstein (1992):

a escola é o lugar onde os jovens desenvolvem um conjunto de competências que contribuem para a sua definição como pessoas e como membros de uma comunidade, durante um período decisivo da sua vida. A criação da auto-estima, as competências sociais para interagir e resolver problemas e a liderança são questões que possuem uma importância própria, para além de constituírem factores essenciais das aprendizagens escolares (pp. 93-94).

Se em algumas situações pontuais a gestão pode corresponder, diretamente, a “solucionar problemas” - por exemplo, quando se funde uma lâmpada de uma sala, retroprojektor ou outro aparelho, o que há a fazer é providenciar a sua substituição no mais curto prazo de tempo possível - na maioria dos casos, o “governo” passa por “ver para além da montanha” e por “estar preparado para fazer sacrifícios e lidar com adversidades” (Rego e Cunha, 2011), o que implica a existência de responsáveis que, parafraseando Mota (2012)², “podendo ser gestores, (...) [procuram ser] sobretudo líderes com dinâmica para inovar, arriscar novos caminhos, apresentar novas propostas que rasguem novos horizontes de futuro” (p. 4); que tenham a ousadia para questionar o que está instituído e objetivos que conduzam a algum lado, para tomar decisões ponderadas e assumir as respetivas consequências.

O diretor assume um papel muito importante na afirmação dos valores enunciados no Projeto Educativo, pelo exemplo da sua ação, pela metodologia de trabalho que exerce e na abertura e acolhimento que manifesta em relação a toda a comunidade educativa. Este acolhimento passa por privilegiar as pessoas - são estas o meio e o fim; por propiciar o seu êxito e fazer com que evoluam para um patamar de excelência com “a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal” e não à custa do poder, entendido como “a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer” (Hunter, 2004, p. 29), recorrendo-se a um tipo de liderança que leve cada um, de forma livre e voluntária, a dar o máximo de si mesmo. O diretor é alguém atento aos outros, que facilita o caminho da possibilidade... alguém com um olhar de esperança.

Hunter (2004) assume como virtudes indispensáveis a um líder o respeito, a responsabilidade e o cuidado com as pessoas, concluindo que, para liderar, torna-se necessário estar disposto a servir e a convocar os outros. Ora, servir e convocar as pessoas são princípios marcantes na visão cristã da vida.

² Mota V. (2012). *Questões de Liderança*. Texto (policopiado) fornecido na 4ª Sessão de Gestão e Liderança no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Administração Educativa.

Uma escola de cariz católico surge, assim, como um lugar em que se esperam dos membros da comunidade educativa, determinados comportamentos a nível profissional, ético e moral, se aqueles estiverem efetivamente comprometidos com o projeto, que é de todos e de cada um.

Disponibilizar a informação necessária e relevante evita criar representações prévias que possam vir a condicionar as expectativas e atuações dos docentes, viabilizando a construção de informação, a troca de conhecimentos e de experiências entre os profissionais, bem como a responsabilização e participação de todos no trabalho comum. Tal pode ser conseguido rentabilizando-se e valorizando-se os órgãos colegiais da escola, as lideranças intermédias, as equipas pedagógicas e as equipas disciplinares, bem como delegando-se funções e responsabilidades e incentivando-se o trabalho de equipa, numa lógica colaborativa.

O líder tem, ainda, a responsabilidade de transformar a relação com o trabalho, de fazer os elementos da comunidade intervir e conduzir aqueles com quem trabalha a serem também decisores: decisores do currículo, estabelecendo prioridades e sequências que permitam uma maior interdisciplinaridade ou decidindo de que modo a abordagem religiosa é inserida na ação de ensinar, entre outras. Nesse sentido, é importante dotar os professores de um espaço de liberdade e encorajá-los nas suas tentativas e atitudes experimentais.

A noção de que ensinar é algo “transitivo”, que só existe quando existe o outro e o seu envolvimento, é essencial, pelo que os professores, conscientes desta natureza, não podem fazer “da memória dos alunos um depósito de informações” sob o risco de “não os ensinarem a ser líderes dos pensamentos, a educar a sua emoção e a desenvolver a arte de pensar” (Cury, 2011, p. 126). É primordial inovar, introduzir algo de novo na prática pedagógica dos professores suscetível de surpreender os alunos, para que não se cristalize uma imagem de professor de rotina nas várias gerações de alunos e para que não haja uma previsibilidade que permita aos alunos manipularem os professores.

As funções de liderança exigem a capacidade de se dar um exemplo propiciador de mudança que estimule os professores a fazerem algo de diferente, mostrando-lhes que se está atualizado, que se sabe o que se está a passar, que se tem gosto em aprender,

para além de se ser capaz de manifestar expressamente o reconhecimento e estima pelos colegas, dedicando muito tempo aos contactos pessoais – formais e informais – com cada professor, procurando criar um clima colegial impregnado de confiança (Perrenoud, 1991).

O trabalho com os pais e encarregados de educação é uma vertente importante do trabalho do diretor, pois esta intervenção pode distinguir o trabalho de uma escola católica do das outras escolas. O seu relacionamento com as famílias e encarregados de educação beneficia em ser estreito e cordial. Os seus contactos diretos pautam-se pela disponibilidade que demonstra para os ouvir; para reconhecer que sem o apoio destes, os objetivos dos professores são mais difíceis de se concretizarem; para enfatizar que estão juntos para partilharem informações, detetarem dificuldades e analisarem meios para as superarem, sempre evitando atitudes paternalistas ou de distância, bem como a formulação de juízos de valor sobre quem quer que seja.

Por fim, a articulação das chefias intermédias com as chefias de topo tem um papel primordial na formação de uma escola como um corpo coerente e coeso onde não existam “várias escolas” dentro da mesma instituição.

3.2 Supervisão pedagógica e melhoria

3.2.1 O papel da supervisão

Em Portugal, é na década de 80 do século XX, que o conceito de supervisão começa a ser mobilizado na sua dimensão formativa, centrado na finalidade do desenvolvimento profissional do docente, ao invés de focalizado na finalidade controladora e fiscalizadora que vinha assumindo até então, tendo sido, a primeira edição da obra de Alarcão e Tavares (1987), considerada o trabalho pioneiro relativo à área da supervisão pedagógica produzido no contexto nacional (Vieira, 1993, p. 28). Nela o conceito de supervisão, termo alternativo à expressão “orientação da prática pedagógica”, afigurava-se, ainda, bastante restrito: “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu

desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18), e as funções de supervisão da prática pedagógica, limitadas ao acompanhamento dos estagiários na formação inicial de professores, cabendo ao supervisor a função de “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” e, ao professor “a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 65). Ambos se encontram envolvidos nas tarefas de aprender, ensinar e desenvolver-se, tarefas que implicam uma reflexão e colaboração mútuas.

Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2009) admite que o conceito de *scaffolding* pode ser aplicado à relação existente entre o supervisor e o professor estagiário, uma vez que o supervisor surge como alguém com mais experiência “que pode amparar as tentativas do supervisionado para adquirir competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir” (p. 87).

Estando o conceito de supervisão associado à “orientação da prática pedagógica”, o seu objetivo era bastante claro: “*o desenvolvimento profissional do professor*” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18) (em itálico no original). Talvez, por isso, estes autores manifestassem a opinião de que o processo de supervisão devia ser contínuo e cada ciclo supervisivo basear-se na avaliação do ciclo precedente, além de o enquadrarem na mesma estrutura subjacente a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar destes autores terem privilegiado a abordagem do processo de supervisão da prática pedagógica como uma forma de ensino e aprendizagem, no contexto da formação inicial, pois, como já assinalado, os próprios autores no prefácio à 2ª edição (revista e desenvolvida) da mesma obra referem: “em 1987, as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 4) não deixaram de salientar a necessidade da dinâmica da supervisão continuar, mesmo após a profissionalização do professor. Nestas circunstâncias, já sem “o fantasma da avaliação”, e assumindo formas como a “auto-supervisão” ou a supervisão “no âmbito do grupo de disciplina, da turma, da escola” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 131), basta existir por parte de, pelo menos, dois

profissionais, o desejo de refletirem sobre as suas práticas e a oportunidade de conhecerem processos metodológicos que lhes facilitem a análise e reflexão “sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 141). Concluem estes autores, ser bastante pertinente encarar

a supervisão como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores (Alarcão e Tavares, 1987, p. 148)

ou, na redacção que foi dada à parte final deste parágrafo na 2ª edição: “(...) do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 129). Esta alteração alarga o âmbito da supervisão para além da prática pedagógica e reforça o seu contributo para o desenvolvimento humano e profissional dos docentes.

Entretanto, o aparecimento de cursos de mestrado, de livros e artigos científicos sobre esta temática, a realização de congressos e a publicação, em 1997, de legislação sobre formação especializada que contemplava a área de Supervisão Pedagógica fez desenvolver este campo que “ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 5). Também as mudanças respeitantes ao papel da escola no processo educativo, que despontaram depois da publicação da 1ª edição da obra supracitada, vieram demonstrar a pertinência de alargar a atividade supervisiva ao contexto mais vasto da escola. Já Glickman, em 1985, tinha definido supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção” (Glickman, 1985, citado por Oliveira Formosinho, 2002, vol. II, p. 23).

“Transpondo para a escola a ideia que presidiu à designação de professor reflexivo, [Isabel Alarcão] atribuiu a essa escola que se pensa através dos seus actores, a designação de *escola reflexiva*” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 133) (em itálico no original). Assim, a introdução de um novo capítulo na edição de 2003 - A supervisão no contexto de uma escola reflexiva - ilustra uma mudança de paradigma da supervisão: de um processo limitado a uma díade (supervisor/professor estagiário) ou tríade (supervisor/orientador cooperante/professor estagiário), passou-se para uma perspetiva organizacional, centrada na escola enquanto “comunidade aprendente”. O objeto da supervisão passou a orientar-se para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 144-145). Desta maneira, a supervisão passa a desenvolver-se, não só ao nível dos professores estagiários, mas também dos profissionais em exercício e das chefias intermédias, além de incorporar a ideia de acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional.

Alarcão e Roldão (2008) apontam, igualmente, para uma noção de supervisão semelhante, que “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54). O estudo realizado por estas autoras permite concluir que os supervisionados consideram que a supervisão tem a função de apoiar e regular o processo formativo, mediante a capacidade de problematização em situações distintas, visando a melhoria da prática letiva. O *feedback* constitui a principal estratégia utilizada neste processo e a supervisão passa a desempenhar um papel securizante e “aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 56).

Num dos seus artigos mais recentes Roldão (2012) equaciona o papel da supervisão no quadro da atividade profissional dos docentes, enquanto instrumento promotor da qualidade do ensino por eles desenvolvido, com base na “revisitação” da obra de Ralph Mosher e David Purpel (1972) - *Supervision: A reluctant profession*. Refere que a

primeira leitura deste livro permitiu-lhe o primeiro contacto com o conceito de supervisão, além de ter constituído, no seu percurso, “um verdadeiro momento de ruptura conceptual e crescimento profissional” (Roldão, 2012, p. 8); relê-lo, passados tantos anos, levou-a a concluir “pela atualidade, profundidade e acutilância das abordagens e pesquisa que sintetiza” (ibidem). Destaca, neste sentido, algumas linhas de pensamento que, na sua opinião, “fecham um *continuum* de reflexão – desde a ‘descoberta’ do conceito num contexto de sujeito de formação à sua vivência e aprofundamento teórico, agora no papel de formadora e investigadora” (2012, p. 9): a supervisão como conceito que associa, de forma harmoniosa, a “supervisão científica” - orientada para a “melhoria do desempenho e dos resultados” - e a “supervisão democrática” - que põe a ênfase no “desenvolvimento profissional do professor” e destaca “a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva”; o “reconhecimento do objeto múltiplo e integrado da supervisão” e a situação de conflito resultante da associação entre supervisão e avaliação de desempenho docente (Roldão, 2012, pp. 9-10).

Segundo esta autora (2012) a supervisão é um dispositivo que, no sistema educativo português, apenas existe no início da profissão, como processo regulador do acesso à mesma, após ou ainda integrado na vida académica, e no âmbito da avaliação de desempenho docente e no período probatório, obrigatório durante o primeiro ano de exercício num lugar de professor do quadro, ambos previstos no novo Estatuto da Carreira Docente publicado no Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Na sua versão inicial, instituída pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, a avaliação de desempenho docente contemplava a supervisão e a observação de aulas. Entretanto, este normativo foi alterado diversas vezes, tendo as últimas mudanças, remetido os procedimentos da avaliação de desempenho docente para o ano anterior à mudança de escalão.

Excetuando estas áreas e alguns programas nacionais decorrentes de iniciativas ministeriais, nomeadamente, o Programa Nacional para o Ensino do Português, o Plano da Matemática e o Programa de Formação para o Ensino Experimental das Ciências e, embora o sistema possua órgãos e dispositivos no sentido do acompanhamento e melhoria, quer do agir quer do saber dos docentes, os mesmos não são, genericamente,

postos em prática. Esta evidente ausência de supervisão na prática diária das escolas é considerada preocupante, atendendo às “potencialidades transformativas” (Roldão, 2012, p. 19) que a mesma comporta. A importância que assume, nos nossos dias, a obrigação da escola garantir “o conhecimento, as competências e a cultura de que as sociedades de hoje, e as pessoas que as integram, necessitam para viver melhor, e também para ser competitivos e para gerar desenvolvimento e sustentá-lo (...)” (Roldão, 2012, pp. 19-20) não se coaduna com uma visão do conhecimento do professor construído, exclusivamente, a partir do saber adquirido durante a sua vida académica e estágio profissional e posterior experiência na qualidade de professor em exercício. Como realça Marcelo (2009), o Relatório da OCDE (2005): *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, traduz, entre outras, a preocupação de determinar “(...) como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo das suas carreiras” (p. 9). Seria importante, na perspetiva de Roldão (2012) o

(...) abandono da visão empobrecida de um saber praticista não analítico, em favor da diversificação e enriquecimento do conhecimento profissional docente, analisando-o de portas abertas ao olhar de pares e/ou de supervisores, trabalhando sobre as práticas de ensino com instrumentos interpretativos teoricamente sustentados. Importa aprofundar o conhecimento e melhorar a ação, trabalhando em conjunto sobre eles, com a clara consciência de que hoje o profissional de ensino se confronta com muito maiores complexidades para o êxito da função que lhe compete, por força do ganho extraordinário - e da dificuldade acrescida - que significa o acesso de todos ao direito a serem (bem) educados (p. 22).

3.2.2 Práticas de supervisão

Atendendo a que a tarefa da supervisão começou por significar “orientação da prática pedagógica”, Alarcão e Tavares (1987) agruparam, de acordo com a sua experiência como orientadores de estágio, as facetas mais visíveis da praxis da supervisão em seis cenários: o da “imitação artesã” assente nos pressupostos da autoridade do mestre e da permanência do saber, que levavam os futuros professores a imitar alguém considerado

bom professor, um modelo para os mais jovens e inexperientes, entre nós, designado por “professor metodólogo”. Entretanto, as investigações sobre o que é um bom professor vieram evidenciar a dificuldade em defini-lo sem atender às variáveis que interagem no processo de ensino e aprendizagem, pelo que o importante passou a ser descobrir qual o método eficaz em função do professor, dos alunos e das circunstâncias; o cenário do “ensino pela descoberta guiada” que os referidos autores associaram à filosofia de educação de Dewey (1974). Assenta na ideia de que a prática pedagógica deve suceder a aprendizagem teórica, de uma forma progressiva, mediante a integração de tarefas cada vez mais complexas, desde a observação e a participação em tarefas de ensino até à assunção da responsabilidade plena pelo ensino desenvolvido. Reconhece, pois, ao futuro professor, um papel ativo na aplicação, pela experiência, dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem; o cenário “behaviorista” em que o professor é encarado como um “técnico de ensino” e, como tal, deve conhecer, através dos programas de formação, as competências que deve desenvolver, traduzidas em objetivos operacionais. Neste cenário, a ação pedagógica realiza-se através de observações, pequenas experiências clínicas e prática nas escolas. O futuro professor possui um papel passivo na análise dos conhecimentos, centrando-se no treino de competências descontextualizadas, uma vez que a competência de ensinar é tida como meramente tecnicista; depois, o cenário “clínico”, que foi impulsionado pelos trabalhos de Cogan e Goldhammer, no final dos anos 50, nos Estados Unidos da América. Neste cenário é o supervisor que observa as aulas do futuro professor, mas, também, que o auxilia na planificação, análise e avaliação das mesmas. Ele assume um papel colaborativo, ajudando-o a superar as dificuldades que encontra com base na observação e análise de situações reais de ensino. A sua ação é sempre dirigida para a melhoria do ensino e para o incremento do crescimento profissional e, ainda, para a relação que se estabelece entre o supervisor e o professor, que se deve pautar pela confiança mútua; o cenário “psicopedagógico” defendido por Stones (1984) que, embora próximo do cenário clínico, não se limita ao estágio pedagógico, incluindo a sua relação com a vertente psicopedagógica de natureza teórica, isto é, com os princípios psicopedagógicos de autores como Piaget, Bruner ou Vygotsky que ajudam o professor a compreender de que

modo o indivíduo “adquire conceitos e habilidades e os transfere para situações novas” ou de autores como Skinner, Ausubel ou Gagné para conhecer “os princípios da [sua] actuação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 35). Deste modo, este cenário pressupõe que, entre a teoria e a prática, o futuro professor passe por um período de observação de situações pedagógicas e pela respetiva análise crítica, a fim de identificar aspetos positivos e negativos e de aprofundar conceitos antes de os aplicar. Por fim, o cenário “pessoalista” que tem em conta a “importância do desenvolvimento da pessoa do professor” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 40). Consoante os autores que o influenciam, assim se defende que a formação dos professores deve desenvolver o autoconhecimento nos futuros professores (Combs, 1974), basear-se nas suas necessidades e preocupações (Fuller, 1974) ou investir no desenvolvimento do seu grau de maturidade psicológica (Glassberg & Sprinthall, 1980). Nesse sentido, a prática da observação deve habituar o futuro professor ao emprego de técnicas de observação qualitativas e de instrumentos de observação quantitativos.

Com base na sua experiência profissional, Alarcão e Tavares propõem, ainda, um cenário desenvolvido em torno de três conceitos fulcrais: “supervisão”, “aprendizagem” e “desenvolvimento”, considerados em interação, numa dinâmica em espiral que tem em linha de conta os sujeitos e respetivo estágio de desenvolvimento, bem como o ambiente afetivo-relacional envolvente.

Na 2ª edição da obra (2003), Alarcão e Tavares acrescentam a estes cenários outros que, entretanto, se desenvolveram em virtude da ênfase dada a alguns conceitos: o cenário “reflexivo” apoiado na abordagem reflexiva defendida por Schön (1983, 1987) e que resulta do reconhecimento da importância da reflexão como estratégia para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. De acordo com Alarcão e Tavares (2003) “o supervisor deverá encorajar a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*” (p. 35) (em itálico no original), noções por nós já explicitadas no ponto 2.2.1 do presente trabalho. Compete ao supervisor ajudar o professor a compreender situações, tendo por base o pressuposto de que se aprende a fazer fazendo e refletindo sobre o que se fez e construindo e reconstruindo o conhecimento. Segundo Zeichner e Liston (1996) podem-se considerar três níveis de

reflexão: a técnica, a prática e a crítica. Em termos de reflexão técnica, a preocupação do professor focaliza-se na eficácia e na eficiência da utilização de conhecimentos de ensino, não lhe colocando problemas nem as finalidades educativas, nem as realidades da turma, escola ou comunidade; ao nível da reflexão prática, o docente fundamenta a sua atividade nos princípios teóricos, mas procura já calcular e avaliar as consequências resultantes da sua ação; a reflexão crítica leva a que os professores questionem a sua própria prática, analisem erros, avaliem, elaborem propostas de mudança, detetem necessidades e formulem juízos sobre as situações de ensino e, inclusive, sobre a organização institucional; o cenário “ecológico” que se prende com a crescente relevância atribuída aos contextos ou meios ecológicos que podem facilitar, condicionar ou anular qualquer processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta perspetiva foi, concebida por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, posteriormente por Oliveira-Formosinho (1997) com base em Bronfenbrenner (1979) que apresenta uma nova abordagem do desenvolvimento da pessoa, com destaque para a interação que se cria entre esta e o meio que a envolve. A supervisão, neste cenário, referem Alarcão e Tavares (2003)

assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (p. 37).

e, finalmente, o cenário “dialógico” defendido por Waite (1995) que contempla alguns dos aspetos presentes no cenário “pessoalista”, mas que atribui “à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 40). Trata-se de um cenário em que supervisores e professores são tidos como parceiros de um coletivo profissional e, como tal, todos

orientados para a inovação e para as mudanças nos contextos educativos, não havendo lugar à aceção do professor no individual.

Alarcão e Tavares (2003) apontam, igualmente, para uma supervisão vertical em que o papel de supervisor é assumido pelo orientador, coordenador ou professor mais experiente, e para uma supervisão horizontal, na qual aquele papel é assumido por um dos membros do grupo. Na opinião destes autores, é expectável que a dimensão horizontal colaborativa se intensifique e passe a constituir uma das principais características da profissão.

Neste quadro, a supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003, p. 129).

A articulação entre estes dois conceitos: o de supervisão e o de colaboração foi, muito recentemente, desenvolvida por Alarcão e Canha (2013), que os consideram “*conceitos cúmplices ao serviço do desenvolvimento*” (p. 12) (em itálico no original), ultrapassando o conceito difuso e simplista de colaboração, normalmente associado ao comportamento interpessoal para o perspetivar num sentido mais profissional que o contextualiza e operacionaliza na dinâmica organizacional.

3.2.3 A avaliação de desempenho docente no contexto do processo de supervisão

Segundo Ana Passos (2008) os sistemas de avaliação de desempenho têm como objetivos: alinhar as atividades dos indivíduos pelos objetivos estratégicos da organização; melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação; aumentar a sustentabilidade da organização; fornecer *feedback* e aconselhamento sobre desempenho e carreiras e decidir sobre recompensas.

Na organização – escola, a atividade do docente contextualiza-se na cultura da escola em que se insere, no Projeto Educativo da mesma, no Projeto de Trabalho do seu departamento ou área, no Plano Anual de Atividades da Escola e Projetos Curriculares das suas Turmas, bem como no currículo da(s) disciplina(s) que leciona.

Cada docente contribui, no âmbito do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, para a consecução das metas fixadas no Projeto Educativo de Escola. Neste sentido a avaliação enquanto prática pedagógica, deve ser vista como estando ao serviço do seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, da escola e dos seus alunos.

Exige-se, hoje, aos professores um elevado grau de qualificações, solicitando-se-lhes que desempenhem tarefas de grande complexidade técnica e científica. É neste contexto que, desde 2001, se procura estabelecer um perfil de professor e, conseqüentemente, uma avaliação do desempenho do mesmo. O seu quadro legal sustenta-se nos seguintes normativos: Decreto-lei nº 240/01, de 30 de agosto, que estabelece o perfil do desempenho profissional do docente com base nos seguintes referenciais: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Considerando que avaliar o desempenho de um professor implica conhecer as suas práticas, observar, avaliar e interpretar a sua atividade profissional numa perspetiva construtiva e que conduza a melhorias efetivas, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (2010), ao incluir na “definição” do “perfil profissional” de um docente as dimensões “profissional, social e ética”, de “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, de “participação na escola e relação com a comunidade educativa” e de “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” reforçou a essência dos princípios estruturantes que norteiam a ação de ensinar de todo o profissional de ensino: desenvolver a sua ação educativa no âmbito do aluno, da turma, da escola e da comunidade; desenvolvê-la num contexto de pluralismo cultural, de inclusão, de heteronímia e de transversalidade de saberes e assumir uma atitude de persistente abertura e adaptação à mudança, perdendo a nostalgia do “seu” tempo de aprendente, construindo elos interpares e buscando o que ainda há a saber.

Nesse sentido a avaliação de desempenho docente opera-se dentro do âmbito e da responsabilidade da instituição em que cada docente trabalha e centra-se no que constitui a dimensão fundamental da sua atividade enquanto profissional do ensino: por um lado, nos aspetos externos da atividade letiva – assiduidade, pontualidade e realização das avaliações definidas em setor ou departamento curricular, entre outros – por outro, nos aspetos internos daquela atividade – nomeadamente, rigor científico, pedagógico e didático dos conteúdos lecionados, estratégias utilizadas, processos e instrumentos de avaliação aplicados, utilização do reforço e relação pedagógica desenvolvida. Também o envolvimento nas atividades de complemento curricular, o grau e nível de participação nas reuniões dos órgãos de que faz parte e a cooperação e partilha de planificações, de materiais didáticos, ou outros, com colegas, constituem aspetos importantes que testemunham o seu envolvimento na vida da escola, passíveis de apreciação. Mais do que controlar – assegurar a ausência de efeitos negativos – a avaliação desemboca na formulação de um juízo global sobre o nível de qualidade da ação do docente que, embora necessário à progressão na carreira, é fundamental na medida em que propicia a reflexão e o repensar da prática pedagógica do docente e um estímulo ao seu desenvolvimento profissional.

É, igualmente, importante, ter em conta que avaliar é dar valor e não simplesmente classificar, aspeto não despidendo na apreciação do já referido Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que consagra os deveres gerais do pessoal docente (art.º 10º), o conteúdo funcional da atividade profissional do docente (art.º 35º) e os itens de classificação (art.º 45º), estabelecendo os parâmetros classificativos e indicadores para apreciação da atividade docente. Define, assim, o papel da avaliação na carreira contemplando os seguintes aspetos: uma estrutura piramidal; um ingresso e progressão sujeitos a avaliação; diferenciações funcionais e estatutárias relacionadas com o desempenho e uma avaliação e promoção ordenadas a critérios e variáveis de base local e o Decreto-regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, que cria o modelo de avaliação do desempenho dos docentes e define como objetivos da avaliação: a melhoria dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos; a definição de orientações relativas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; a identificação do potencial de

evolução e desenvolvimento profissional do docente e o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes. Como assinala Roldão (2012), até à publicação deste normativo a avaliação de desempenho docente assentava na apresentação, aos órgãos de direção das escolas, de um documento de reflexão crítica, sem qualquer “observação ou supervisão de aula e produzia resultados (...) com quase nula discriminação de níveis de desempenho, a não ser residual quando referente a casos extremos” (p. 13).

Neste quadro, institucionalizou-se uma visão rotineira da avaliação de desempenho docente em que perdurava uma situação de nivelamento das apreciações relativas ao desempenho dos professores quer no que respeita à ação pedagógica quer no que toca à formação contínua, o que não incentivava os docentes a procurarem respostas adequadas às mudanças exigidas à escola.

Dada a dificuldade em conciliar uma avaliação ao serviço do desenvolvimento profissional com uma avaliação orientada para a certificação, tendo em vista a progressão na carreira, o que, aliás, ficou bem patente no desagrado e, nalguns casos, na rejeição manifestados pelos professores aquando da sua implementação, é de evidenciar que

como argumenta De Ketele (2010) (...) o que a avaliação supõe não é emitir um ‘juízo’ sobre a pessoa do professor e os seus comportamentos nem sobre as suas práticas, mas sobre os efeitos das práticas. Através do diálogo crítico, a avaliação como exercício colaborativo de supervisão incidirá nas justificações e consequências da acção profissional a diversos níveis (...) (Vieira e Moreira, 2011, p. 22).

Assim, tratando-se a avaliação de desempenho docente de uma avaliação interpares e, tendo em conta os estilos supervisivos propostos por Glickman e colaboradores (2004), aquelas autoras sublinham a importância de recorrer ao estilo não-diretivo, bem como ao interesse de se poder problematizar e questionar quer o discurso do professor quer o discurso do supervisor ao longo de todo o processo, pois, no âmbito da avaliação de desempenho docente, a supervisão constitui, essencialmente, “uma estratégia de (inter)compreensão com o objectivo de analisar e renovar práticas” (Vieira e Moreira, 2011, p. 17).

A avaliação de desempenho docente, apesar de decisiva para a progressão na carreira, não pode limitar-se a constituir um simples procedimento administrativo de controlo, nem uma forma de moldar e uniformizar práticas de ensino, mas um mecanismo de estímulo à melhoria das práticas, de incentivo às mudanças julgadas positivas e ao desenvolvimento profissional.

Todavia, as primeiras conclusões alcançadas por Machado, Costa e Alves (2013) no âmbito do Projeto de investigação “Avaliação de desempenho docente: compreender a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação” apontam para uma realidade bem diferente. Embora o 3º ciclo de avaliação (iniciado em 2012) não esteja concebido numa lógica de supervisão, pois a observação de aulas passou a ser opcional e a ser realizada por um avaliador externo, nos dois primeiros ciclos de avaliação - 2007/2009 e 2009/2011 - os modelos tinham como objetivos o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria dos resultados dos alunos, com base numa prática de avaliação formativa. No entanto, os professores participantes nos estudos de caso foram de opinião que a avaliação de desempenho docente se tornou num instrumento de controlo, que subvalorizou aspetos como: a participação dos professores, a autonomia, a autoavaliação, o trabalho colaborativo, a dimensão formativa da avaliação e a aprendizagem e avaliação dos alunos, não se tendo traduzido em melhorias no modo como se ensina. O ambiente de conflitualidade, então, gerado em muitas escolas, assentou em fatores decorrentes dos projetos de escola não sustentarem um processo de integração, coordenação e articulação da avaliação de desempenho, das lideranças não terem sido legitimadas pela formação, do processo de avaliação não ter resultado de uma construção participada, da inexistência de uma “cultura” de avaliação e, ainda, do facto de na construção dos instrumentos de registo se ter procurado um rigor que se revelou incongruente com a eficácia desejada.

Em contrapartida, os mesmos professores evidenciaram as vantagens da autoavaliação no seu desenvolvimento profissional, pois, ao implicar uma postura reflexiva e de questionamento sobre as respetivas práticas, foram conduzidos a uma introspeção que lhes permitiu identificar os aspetos positivos e as debilidades da sua ação educativa, e a

procurar soluções para as superar, factos que propiciaram o seu crescimento e desenvolvimento profissionais.

Sendo consensual a importância da autoavaliação, esta não substitui, contudo, as potencialidades da interação e do trabalho colaborativo, da abertura à crítica, à argumentação e à inovação que estes fomentam.

3.2.4 A relevância da supervisão pedagógica nas escolas católicas

Relativamente ao ensino privado, é de referir que, somente, no anexo III do Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo para o ano 2006/07, assinado em 8 de fevereiro de 2007, é que constava a “Avaliação de Desempenho dos Trabalhadores com Funções Pedagógicas” e respetivas grelhas de avaliação, marcando o início da avaliação do desempenho docente nas escolas privadas, pois, até aí, e ao contrário do que acontecia nas escolas públicas, esta, formalmente, não existia. A 15 de agosto de 2011 foi publicado um novo regulamento de avaliação de desempenho para o ensino particular e coletivo. De um mero processo administrativo limitado à verificação de uma grelha de autoavaliação, passou-se para um processo baseado em referenciais previamente definidos e assente numa multiplicidade de fontes de recolha de dados. De um modelo sem qualquer impacto em termos de formação e melhoria da prática letiva, parece querer caminhar-se para um outro que aposta na valorização do desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, da qualidade da escola. Assumindo que avaliar gera sempre grande ansiedade, quer para quem é avaliado quer para quem tem de avaliar, a situação de grande conflitualidade entre a tutela, as escolas e os professores que tinha marcado o início da implementação do processo de avaliação de desempenho docente nas escolas públicas assim como o contexto particular das escolas do ensino privado de caráter confessional, em que, maioritariamente, os docentes se encontram em regime de exclusividade; tendo em conta, também, que a grande maioria nunca conheceu outra realidade e em que a idade, para alguns, ainda é encarada como atributo de competência profissional, um modelo de avaliação de desempenho assente numa avaliação efetuada por pares, nem sempre pertencentes ao mesmo grupo disciplinar e

com observação de aulas pode não ser bem aceite. Embora como refere Roldão (2012): “(...) a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, [permaneça] um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação” (p. 11), é possível que

entrar na sala de aula para observar o processo de ensino-aprendizagem globalmente ou neste ou naquele aspecto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunta de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar (...) (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 124-125).

constitua uma via que leve os professores a melhorarem e a progredirem na profissão, ou seja, a encararem a avaliação como o suporte do seu crescimento e melhoria profissionais. Desta forma, a avaliação de desempenho docente constituir-se-ia como uma ferramenta útil para o desenvolvimento profissional e para a construção/reconstrução permanente dos conhecimentos que são específicos dos professores enquanto profissionais do ensino, se enquadrada no seio de um processo mais amplo, o da supervisão, e se perspectivada como um interface fecundo entre projetos educativos que se desejam cada vez mais interiorizados e a autonomia pedagógica do professor que sempre deve ser respeitada.

De realçar que o regulamento de avaliação de desempenho no ensino particular e cooperativo não contempla a aplicação de quotas, o que permite aos docentes verem-se, preferencialmente, em situação de cooperação e não de competição.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1 - Caracterização e Desenho Metodológico do Estudo

Constitui objetivo do presente estudo clarificar as dinâmicas de promoção de desenvolvimento profissional docente em escolas católicas, conferindo particular ênfase ao seu enquadramento e às práticas que implementam no sentido de o concretizar.

O estudo empírico que se segue assenta nos aspetos que a literatura atual, revista nos capítulos anteriores, considera fundamentais na abordagem da escola contemporânea, da sua missão e práticas. Numa perspetiva mais geral, visa mostrar como, na especificidade das escolas católicas se articulam identidade, desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e desenvolvimento organizacional, elegendo como objeto de análise o documento estruturante nuclear das instituições de ensino, o Projeto Educativo, e a perspetiva dos atores educativos a quem, em primeira mão, cabe a responsabilidade de criar condições para lhe dar consecução: os diretores das escolas católicas.

Identidade profissional e profissão docente, gestão e liderança, supervisão pedagógica e melhoria constituem-se, por sua vez, como parâmetros suscetíveis de operacionalizar a conceção e as dinâmicas das escolas católicas relativamente ao desenvolvimento profissional dos docentes.

1.1 Seleção do contexto e dos sujeitos de investigação

Uma vez que o nosso estudo incide sobre as Escolas Católicas, baseamos a nossa investigação num conjunto constituído por escolas de cada uma das congregações religiosas que, presentemente possui duas ou mais escolas a funcionar no continente: Religiosas do Amor de Deus, Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, Irmãs de Santa Doroteia, Escravas do Sagrado Coração de Jesus, Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas), Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, Irmãs Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora, Jesuítas, Religiosas do Sagrado Coração de Maria, Irmãs Servas da Sagrada Família, Irmãos Maristas, Servas Franciscanas

Reparadoras de Jesus Sacramentado, Salesianos, Irmãs de São José de Cluny e Teresianas. Incluímos, também uma escola diocesana, pois, embora não assente em nenhuma congregação, trata-se de um estabelecimento de cariz católico dependente de uma diocese. A opção por escolas católicas ligadas a congregações religiosas justifica-se pelo facto de serem detentoras de uma forte matriz cultural, patente no seu ideário e plasmada nos seus documentos estruturantes, afirmando-se como um traço distintivo em relação aos estabelecimentos de ensino que não se revestem dessa especificidade.

Relativamente a cada congregação, começou por se escolher a escola que contemplasse todos os ciclos de escolaridade ou, não os tendo, a que possuísse mais ciclos de ensino e, havendo mais do que uma escola nesta situação, a que tivesse mais alunos. Constituiu exceção, a congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, em que, para não comprometer a objetividade das respostas aos questionários, a escola selecionada não foi a que possui mais alunos, dada a nossa implicação direta naquela instituição. No entanto, a previsível dificuldade de obtenção de resposta por parte dos diretores das referidas escolas, nomeadamente pelo facto de a aplicação do questionário coincidir com o final do ano letivo, associada à extensão do mesmo, levou-nos a solicitar ao Diretor contactado se poderia encaminhá-lo para outro colega responsável por outra escola da mesma congregação. O mesmo pedido foi reiterado uma semana antes de terminado o prazo, pela mesma via.

No caso da escola diocesana, visto tratar-se apenas de uma, para a sua escolha solicitámos a colaboração do Professor Doutor Jorge Cotovio, enquanto Secretário-geral da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (Anexo II).

1.2 Metodologia e opções

No quadro dos objetivos que nos propomos, estabelecemos para o presente estudo o seguinte desenho metodológico:

Nº	Questões de Investigação	Onde encontrar resposta?	Que instrumentos usar?	Que técnicas utilizar?
1	Que procedimentos põem em prática as escolas católicas, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretores de escolas católicas. ➤ Projetos Educativos de escolas católicas. ➤ Regulamentos Internos de escolas católicas. ➤ Ideários de congregações religiosas. 	- Questionário aos diretores.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de literatura. - Análise documental. - Análise estatística e representação gráfica.
2	Que macro finalidades orientam o processo de supervisão, e em quem estão delegadas as funções supervisivas?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretores de escolas católicas. ➤ Projetos Educativos de escolas católicas. ➤ Regulamentos Internos de escolas católicas. ➤ Ideários de congregações religiosas. 	- Questionário aos diretores.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental. - Análise estatística e representação gráfica.
3	Que dispositivos/técnicas utilizam para supervisionar a prática / relação pedagógica desenvolvidas pelos docentes e como os aplicam?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretores de escolas católicas. ➤ Projetos Educativos de escolas católicas. ➤ Regulamentos Internos de escolas católicas. 	- Questionário aos diretores.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de literatura. - Análise documental. - Análise estatística e representação gráfica.
4	Que efeitos consideram ter sido resultantes do processo de supervisão e em que áreas?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretores de escolas católicas. 	- Questionário aos diretores.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de literatura. - Análise estatística e representação gráfica.

Quadro 1 – Desenho Metodológico

Quanto ao método e, tendo em consideração a classificação de Vala (2007), recorreremos ao método “de medida (ou análise extensiva)” (p. 104), pois, ao invés de privilegiar a análise de um caso particular de uma instituição de ensino e aprendizagem católica, optámos por ter como universo um conjunto de congregações religiosas que se dedicam ao ensino e as instituições diocesanas, visando obter um panorama global, identificando tendências, predominâncias e zonas menos visíveis, e sua distribuição nesse conjunto de escolas.

Considerando esse enquadramento da pesquisa, elegemos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Embora conscientes do inquérito “ser totalmente dependente da linguagem - tudo o que dispomos é do que a pessoa pôde ou quis dizer” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 16), e, no caso de ser por questionário, apresentar o inconveniente de dar ao inquirido tempo para intencionalizar as respostas, ou seja, permite-lhe controlá-las, o facto de nos encontrarmos em pleno exercício de funções profissionais, por um lado, e o desejo de verificar até que ponto as representações das lideranças convergem com as práticas que referem implementar, por outro, não nos permitia, em termos práticos, enveredar pela opção do inquérito por entrevista.

Em termos de técnicas de tratamento dos dados seleccionámos procedimentos de análise estatística simples e a representação gráfica dos mesmos para os dados do questionário. Para os documentos, realizámos análise documental, mais concretamente, dos Projetos Educativos e dos Regulamentos Internos das Escolas em análise, a fim de perceber se estes documentos contemplam e priorizam o desenvolvimento profissional dos docentes nas suas múltiplas dimensões: avaliação de desempenho, formação e a supervisão - formas como é desenvolvida, elementos da escola a quem estão atribuídas funções supervisivas e mecanismos utilizados para o fazer.

Deste modo, tentaremos seguir o princípio da triangulação a nível de fontes e de técnicas, contrastando as conceções instituídas nos documentos estruturantes, as representações dos diretores dos estabelecimentos de ensino relativamente à importância dos aspetos em apreço e a sua perceção sobre os procedimentos postos em prática.

Capítulo 2 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

2.1 Análise documental

A análise documental incidu nos Projetos Educativos e nos Regulamentos Internos das escolas do presente estudo, cuja consulta foi feita nos sítios das escolas na Internet, o que desde logo colocou uma limitação à mesma uma vez que ficámos condicionados aos documentos que cada escola disponibiliza on-line. Relativamente aos Projetos Educativos verificou-se que duas possuem apenas documentos em word. Um deles intitula-se “Ideário do Externato (...)” de onde constam: as características que servem de referência à “acção educativa e práctica lectiva”; os valores que procuram “vivenciar” na escola; um pequeno texto dirigido aos alunos, a explicitação do lema do Externato; o logotipo e a descrição da sua simbologia (Projeto Educativo 11: 1/3). O outro, com o título de “Colégio (...). Projecto Educativo” inclui, apenas a constituição da comunidade educativa e referências à escola enquanto espaço “vocacionado para o desenvolvimento e formação integral da pessoa humana” e, como “escola católica”, os objetivos que orientam o “seu processo educativo” (Projeto Educativo 4: 1). Apesar destes dois documentos não corresponderem, na nossa perspetiva, a verdadeiros Projetos Educativos, os mesmos foram tidos em conta, na análise efetuada. As restantes catorze escolas apresentam o documento, com maior ou menor grau de pormenorização, treze delas em PDF e uma em modo de slideshare. Constatou-se, ainda, que uma das escolas integra no seu Projeto Educativo um capítulo intitulado: “Linhas orientadoras do Projeto Curricular” (Projeto Educativo 6); outra tem o “Projecto Curricular de Escola” no seguimento do Projecto Educativo (Projeto Educativo 10: 23/37) e, uma última, cujo documento não tem a designação de Projeto Educativo, mas sim de: “Visão, Missão, Acção Educativa”. Neste, o Projeto Educativo está associado à “Missão Educativa” e o “Regulamento Interno” à “Acção Educativa” (Projeto Educativo 12).

A análise de conteúdo deste documento assentou na elaboração prévia de um quadro de referência orientador da pesquisa, em que foram definidos dois grandes domínios: os

“Conteúdos” e as “Referências”, cada um deles dividido em subdomínios que, por sua vez, foram subdivididos em indicadores (Quadro 2).

Domínios	Subdomínios	Indicadores
CONTEÚDOS	Diagnóstico Estratégico	Identidade da instituição
		Caracterização do meio
		Recursos Humanos
		Recursos Materiais
		Recursos Financeiros
		Sucesso Educativo dos Alunos
	Orientações Estratégicas	Missão
		Visão
		Objetivos Estratégicos
		Metas
	Organização Escolar	Modo como se processa a comunicação entre os setores da escola
		Critérios de constituição de turmas
		Critérios de organização dos horários dos alunos, professores e calendário escolar
	Oferta Educativa	Áreas de formação especializada
		Tipologia de ensino
	Monitorização e Avaliação do PE	Formas de acompanhamento do desenvolvimento do PE
		Estratégias de revisão
REFERÊNCIAS	Vivência de Escola	Clima de escola
		Comunidade Educativa
		Cultura de Escola
		Desempenho Profissional
		Educação/Formação/Desenvolvimento Integral
		Educar
		Escola Católica
		Estratégias
		Ideário
		Identidade Profissional
		Organização Pedagógica
		Relação Pedagógica
		Valores
		Lideranças
	Comunicação	
	Coordenação Pedagógica	
	Diretor	
	Líder	
	Liderança	
	Processo de Supervisão	Supervisão Pedagógica
		Aprender
		Ato Pedagógico
		Avaliação de Desempenho
		Ensinar

	Efeitos da Supervisão	Cultura de Mudança
		Desenvolvimento Profissional
		Escola Aprendente
		Flexibilização
		Formação
		Melhoria/Melhorar
		Trabalho Colaborativo/Cooperativo

Quadro 2 – Estrutura da análise de conteúdo aos Projetos Educativos

Quanto aos Regulamentos Internos foram analisados treze, pois, duas escolas não o possuem *on-line* e outra não dispõe de um, mas de vários, de acordo com os ciclos ou as temáticas. A sua análise de conteúdo assentou, na ocorrência e respetiva frequência das palavras-chave consideradas mais importantes: avaliação de desempenho, desenvolvimento profissional, formação, observação de aulas, supervisão e trabalho colaborativo.

2.2 Inquérito por questionário

No âmbito de um estudo cuja problemática – dinâmicas de promoção de desenvolvimento profissional docente - se centra nas escolas católicas associadas a congregações religiosas e numa escola diocesana, constituiu alvo preferencial as chefias de topo destas escolas, principais intervenientes na dinamização do processo em análise. Assim, foi elaborado e aplicado um questionário (anexo III) visando a recolha de dados de estrutura e de opinião.

Os dados de estrutura recolhidos permitiram obter uma caracterização dos diretores quanto ao género, à idade, às funções exercidas, à área de formação inicial, ao nível de escolaridade, aos anos de experiência ou de serviço e à formação adquirida, assim como da escola em que trabalham: localização, regime de funcionamento, níveis, ciclos ou modalidades da educação e de ensino ministrados e número de alunos. Por seu lado, os dados de opinião possibilitaram a recolha de informação sobre quatro grandes blocos, correspondentes às questões de investigação em que assenta o presente trabalho e que

englobam as variáveis que intervêm no desenvolvimento profissional dos docentes: a análise do desempenho dos docentes, as lideranças mobilizadas no processo supervisivo, a visão e os dispositivos de supervisão e os efeitos da supervisão. Todas estas dimensões são filtradas, no questionário, pelas perceções dos respondentes que são o objeto a que acedemos neste procedimento.

O quadro seguinte sintetiza a estrutura do questionário aplicado aos diretores:

Nº	Questões de Investigação	Blocos de Questionamento	Questões
1	Que procedimentos põem em prática as escolas católicas, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes?	Análise do desempenho dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Que procedimentos põe a sua escola em prática para assegurar a eficácia do desempenho dos seus docentes e quem os aplica? ➤ Em que aspetos incide a análise do desempenho dos docentes na sua escola? ➤ Que aspetos podem promover uma maior eficácia do desempenho dos docentes da sua escola? ➤ Que elementos são facilitadores do desenvolvimento profissional dos docentes na sua escola? ➤ Quais as atividades de desenvolvimento profissional realizadas pelos docentes do seu estabelecimento e qual a sua frequência?
2	Que macro finalidades orientam o processo de supervisão, e em quem estão delegadas as funções supervisivas?	Lideranças mobilizadas no processo supervisivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como é constituída a atual equipa de direção da sua escola? ➤ Quem realiza na sua escola tarefas como: selecionar, contratar, demitir ou suspender docentes, entre outras? ➤ Que atividades e/ou comportamentos assumiu, enquanto Diretor(a), no último ano? ➤ Que importância atribui ao processo de supervisão dos docentes, nas seguintes situações?
3	Que dispositivos/técnicas utilizam para supervisionar a prática / relação pedagógica desenvolvidas pelos docentes e como os aplicam?	Visão e dispositivos de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quem beneficia, na sua escola, de um programa formal de supervisão? ➤ Na sua escola, o supervisor e o docente supervisionado pertencem à mesma área de docência? ➤ Em que domínios se centra a supervisão pedagógica na sua escola? ➤ Que estruturas estão, na sua escola, envolvidas na supervisão, e com que periodicidade atuam? ➤ Que práticas de supervisão são desenvolvidas, na sua escola, e com que periodicidade? ➤ Quem realiza, na sua escola, as tarefas relacionadas com a avaliação do desempenho dos docentes? ➤ Que tipos e domínios de formação integram o Plano de Formação Interno do seu estabelecimento?
4	Que efeitos consideram ter sido resultantes do processo de supervisão e em que áreas?	Efeitos da supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em que áreas se verificam efeitos da supervisão? ➤ Quais são os reflexos da supervisão para os docentes e com que frequência ocorrem? ➤ Quais são as áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva?

Quadro 3 – Estrutura do questionário aplicado aos diretores

De acordo com Ghiglione & Matalon (1993): “a construção do questionário e a formulação das questões constituem, (...), uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (p. 119), pelo que na sua elaboração atendeu-se ao tipo e conteúdo das questões que melhor pudessem apurar os objetivos propostos e a estruturação e encadeamento das questões no questionário. No primeiro caso, para além da preocupação em formular questões que fossem ao encontro do que procuramos e em controlar a sua estrutura lógica (por exemplo, evitando as negações, sobretudo nas frases interrogativas, pois podem constituir fator de ambiguidade, de incompreensão e até de erro), procurou-se corrigir eventuais desfasamentos e incorreções, testando-o através da aplicação do projeto de questionário a três pessoas ligadas a escolas católicas de diferentes congregações religiosas, e a exercer diferentes cargos: uma Conselheira de Educação, um Diretor Geral e um Diretor Pedagógico. As sugestões apresentadas (Anexo III) foram, maioritariamente, levadas em linha de conta. A dificuldade assinalada quanto ao seu preenchimento foi ultrapassada, mediante a sua disponibilização via *on-line*, recorrendo ao Google Docs. Quanto à extensão, o número de respostas obtido e o facto de um dos respondentes apenas ter respondido até à questão nº 14, justifica plenamente este alerta e parece ir ao encontro da opinião de Ferreira (2007) de que: “qualquer inquérito demasiado extenso - (...) - provoca a renitência e o enfado dos inquiridos” (p. 181). Apesar deste receio e, tratando-se o questionário do principal instrumento de recolha de dados do presente estudo empírico, valorizámos a relevância dos resultados e acreditámos na solidariedade entre pares.

Quanto à estruturação e encadeamento das questões no questionário procurou-se, tendo em atenção as técnicas de construção de um questionário: iniciá-lo com as questões mais simples, menos sensíveis, e que exigiam um menor esforço por parte do inquirido; colocar questões de controlo em diferentes partes do questionário, procurando indagar sobre o mesmo aspeto de uma outra forma para possibilitar uma confrontação de resultados (exemplo: questão 15 da secção III e questão 29 da secção V) e, ainda, agrupar as questões sobre um mesmo tema, evitando que o inquirido tenha a impressão de que nos repetimos, utilizando a seguinte ordem: análise do desempenho dos

docentes, lideranças mobilizadas no processo supervisivo, visão e dispositivos de supervisão e efeitos da supervisão.

Praticamente todas as questões são do tipo fechado. Nas questões em que é solicitado aos inquiridos o seu grau de concordância com um facto ou uma afirmação, ou a frequência de uma atividade, utilizou-se uma escala de Likert sempre com quatro categorias. A opção por um número par deveu-se, por um lado, à facilidade em agrupá-las duas a duas em termos de análise dos dados (por exemplo: “não concordo” e “concordo parcialmente”, tomados mais como tendência de discordância e “concordo maioritariamente” e “concordo plenamente” no sentido de concordância), por outro lado, para evitar que os inquiridos seleccionassem a categoria central – tendência identificada em muitos estudos sobre este tipo de escalas - no caso de o seu número ser ímpar, sempre que tivessem dúvidas quanto à direção para que estão inclinados.

O questionário (Anexo IV) foi anónimo, procurando-se, desta forma, criar as condições para que os inquiridos pudessem exprimir sem qualquer constrangimento as suas opiniões, e esteve disponível *on-line* desde o dia 25 de junho ao dia 14 de julho, tendo esta informação bem como a indicação do *link* de acesso ao mesmo, sido enviados por correio eletrónico para cada uma das escolas. Uma semana antes do final do prazo, foi endereçada nova informação por correio eletrónico, a lembrar a importância que tinha para nós a recolha do maior número possível de respostas e a solicitar o seu preenchimento ou que ignorassem a mensagem, caso já tivessem tido a gentileza de o preencherem.

Capítulo 3 - Apresentação e Análise dos dados

3.1 Análise dos Projetos Educativos e dos Regulamentos Internos

Como acima referido, na análise de conteúdo dos Projetos Educativos foram definidos dois grandes domínios, “Conteúdos” e “Referências”. Os subdomínios dos “Conteúdos” foram selecionados com base nos elementos que a Agência Nacional para a Qualificação (2011) considera “que devem constar obrigatoriamente do Projeto Educativo” (p. 20) e na realidade das escolas católicas.

Domínios	Subdomínios	Indicadores	Número de Escolas	
			Frequência absoluta	Frequência relativa
CONTEÚDOS	Diagnóstico Estratégico	Identidade da instituição	14	88%
		Caracterização do meio	7	44%
		Recursos Humanos	8	50%
		Recursos Materiais	11	69%
		Recursos Financeiros	6	38%
		Sucesso Educativo dos Alunos	2	13%
	Orientações Estratégicas	Missão	6	38%
		Visão	5	31%
		Objetivos Estratégicos	4	25%
		Metas	3	19%
	Organização Escolar	Modo como se processa a comunicação entre os setores da escola	4	25%
		Crítérios de constituição de turmas	1	6%
		Crítérios de organização dos horários dos alunos, professores e calendário escolar	1	6%
	Oferta Educativa	Áreas de formação especializada	1	6%
		Tipologia de ensino	10	63%
	Monitorização e Avaliação do PE	Formas de acompanhamento do desenvolvimento do PE	9	56%
		Estratégias de revisão	2	13%

Quadro 4 – Conteúdos dos Projetos Educativos

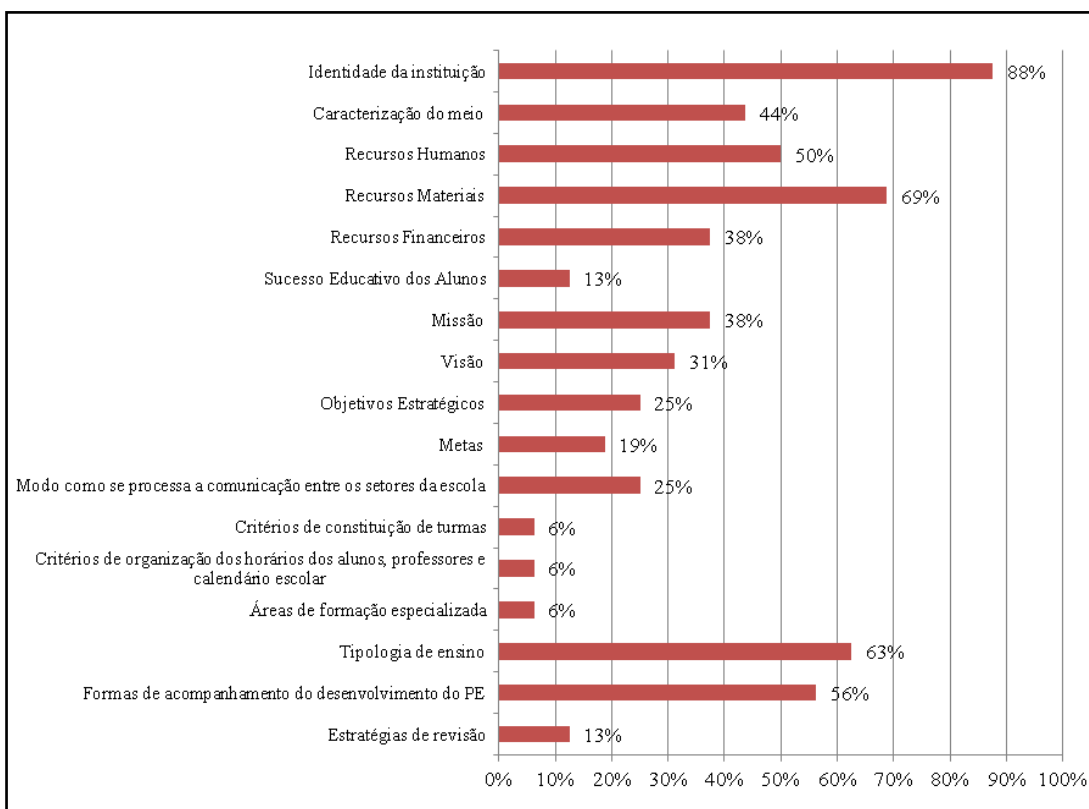


Gráfico 1 – Conteúdos dos Projetos Educativos (N=16)

Analisando o quadro 4 e o gráfico 1 podemos concluir que são raros os Projetos Educativos que contemplam todos os conteúdos que a Agência Nacional para a Qualificação³ considera pertinentes constarem de um Projeto Educativo, apesar de muitas escolas apresentarem, de forma explícita, a importância e função que atribuem ao documento, como por exemplo:

é o Projecto Educativo que determina os valores que estão subjacentes ao *currículo explícito e oculto*, (...), pressupondo modos de actuação (dos diferentes membros da comunidade educativa) congruentes com a sua filosofia.

O Projecto Educativo é o grande *construtor da autonomia* face à norma, desenhando o rosto próprio de cada escola (Projeto Educativo 9: 1).

³ Azevedo, Rui (2011). *Projetos Educativos: elaboração, monitorização e avaliação*. Guião de apoio. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Ou, neste outro:

pretende-se também que [o Projeto Educativo] funcione como canal de comunicação entre os vários parceiros educativos como difusor de informação, de forma a apresentar claramente a escola que somos e que queremos ser. Torna-se, portanto, num meio para rentabilizar os seus recursos educativos passando, deste modo, de uma gestão meramente burocrática a uma gestão estratégica do sistema que possa gerir o imprevisível, construir a mudança e preparar o futuro (Projeto Educativo 10: 5/6) (em itálico no original).

Relativamente ao diagnóstico estratégico, uma escola procedeu à sua elaboração com base na aplicação de uma matriz SWOT, e outra a partir da identificação de debilidades, como evidencia o parágrafo:

assim, diagnosticaram-se os problemas e os seus contextos, identificaram-se necessidades e expectativas e delinearam-se as áreas de intervenção prioritárias, as metas a alcançar e as estratégias mais adequadas, sempre dentro do quadro de princípios e valores decorrentes de uma antropologia cristã (...) (Projeto Educativo 5: 2).

O aspeto que sobressai, pela sua presença em quase todos os Projetos (88%), é a identidade da instituição, sempre vinculada à formação religiosa e ao ideário das respetivas congregações:

o Colégio (...) esforça-se por fazer transparecer os valores evangélicos, inculcados através da cultura, do ensino religioso e do testemunho pessoal e comunitário de simplicidade, de abertura, de alegria e de hospitalidade, tendo por modelo e fundamento a Pessoa de Jesus Cristo (Projeto Educativo 1: 7).

A caracterização do meio, dos recursos humanos e materiais estão presentes em alguns dos Projetos, de forma mais ou menos pormenorizada, e acompanhada de quadros e imagens em alguns deles. A indicação dos recursos financeiros é menos frequente e

limita-se a referências relacionadas com a tipologia de escola, por exemplo: “(...) é uma Escola Particular” (Projeto Educativo 15: 11), o nome da respetiva entidade titular e, por vezes, a existência de contratos com a tutela: “A Escola tem contrato simples e de desenvolvimento, que permite às famílias poderem beneficiar de apoios do Ministério da Educação e da Ciência de acordo com o rendimento *per capita*” (Projeto Educativo 15: 12). Dados sobre o sucesso educativo dos alunos aparecem apenas nos Projetos dos dois colégios que procederam ao diagnóstico como ponto de partida para a elaboração dos mesmos.

Quanto às orientações estratégicas, verificou-se, frequentemente, que os termos de “missão”, “visão”, “objetivos” e “metas” são usados com um significado diferente daquele que, atualmente têm no âmbito da terminologia associada a um Projeto Educativo. Acontece, inclusive, os termos aparecerem corretamente definidos: “A missão será a sua razão de ser, aquilo que justifica a sua existência continuada (...), enquanto a visão será a imagem desejável e alcançável pela escola no futuro” (Projeto Educativo 9: 1), mas, depois, não serem explicitados a nível da escola. Nos Projetos em que a missão e a visão são, claramente, definidas, é visível a sua ligação à conceção de escola católica. Por exemplo: “A Missão do Colégio (...) é promover o desenvolvimento integral da pessoa dos seus educandos a partir e em vista de uma visão cristã da pessoa e da vida (...)” (Projeto Educativo 5: 22) e “Definida em grandes traços, a Visão do Colégio (...) é tornar o Colégio ‘...casa que acolhe, paróquia que evangeliza, escola que encaminha para a vida, e pátio onde se partilha a amizade e a alegria’” (Projeto Educativo 5: 22). Apenas três escolas definem objetivos estratégicos e metas, e destas, apenas uma delas menciona os indicadores de medida para aferir os resultados obtidos e o grau de consecução dos objetivos. Muitas escolas apresentam objetivos “educativos”, “por vertentes” (pessoal, social, artística e desportiva, cultural e espiritual) (Projeto Educativo 2: 9/12) ou “por dimensões” (científico-pedagógico, relação escola-família, social e cristã) (Projeto Educativo 10: 15/17), outras definem-nos do ponto de vista do aluno ou do professor, e até encontrámos objetivos enunciados nas duas óticas, sem qualquer separação entre as mesmas. O modo como se processa a comunicação entre os setores da escola evidencia-se nos Projetos que apresentam o seu

organigrama. Apenas uma escola inclui no seu Projeto os critérios de constituição de turmas, bem como os critérios de organização dos horários de alunos e de professores, e do calendário escolar. A forma de distribuição das funções docentes está presente nos Projetos de duas escolas que indicam a composição e o funcionamento dos seus órgãos de “administração e gestão” e de “gestão pedagógica e orientação educativa” (Projeto Educativo 15: 17).

Em termos de oferta educativa apenas uma escola refere no seu Projeto a existência de formação especializada: “O Colégio (...) assume-se como uma escola artística (...)” (Projeto Educativo 12: 12). A tipologia de ensino é referida por um maior número de escolas nos seus Projetos. Trata-se, uma vez mais, de uma característica fortemente marcada pelo ideário da respetiva congregação religiosa:

o clima de trabalho exigente e rigoroso, as salas de estudo e os apoios individuais, o incentivo ao trabalho em equipa e à experimentação pela prática laboratorial e a avaliação e a autoavaliação dos alunos têm um papel preponderante no sucesso da formação académica (Projeto Educativo 6: 34).

Gostaríamos de destacar uma outra visão que ilustra um paradigma educativo caracterizado não pela obediência, mas antes pela decisão, expresso nestas palavras:

aprendemos de forma activa e participativa: Independentemente da forma como se ensina, os estudantes não aprendem muito numa aula passiva. Também pouco aprendem passando simplesmente a informação dos manuais para os apontamentos.

Ensinamos de forma a que aconteça conhecimento, isto é, que a informação passe realmente pelo cérebro de cada aprendiz (Projeto Educativo 5: 27).

A referência à avaliação do Projeto Educativo está patente em oito Projetos Educativos, quer quanto às formas de acompanhamento do seu desenvolvimento: “A avaliação do projecto educativo será realizada nas Reuniões de Conselhos de Turma, de Conselho de Docentes de Primeiro Ciclo e Pré-Escolar, no final de cada ano lectivo e apresentada em reunião geral de Docentes, de final de ano (...)” (Projeto Educativo 1: 27), quer quanto

às estratégias de revisão seguidas: “a revisão e reconstrução do Projecto Educativo foi o núcleo duro de todo o trabalho de reflexão-investigação realizado pelos Educadores (...)” (Projeto Educativo 9: 28).

Domínios	Sub-domínios	Indicadores	Número de Escolas		Total de referências	Média por escola
			Frequência absoluta	Frequência relativa		
REFERÊNCIAS	Vivência de Escola	Clima de escola	1	6%	1	1,0
		Comunidade Educativa	15	94%	124	8,3
		Cultura de Escola	1	6%	1	1,0
		Desempenho Profissional	1	6%	1	1,0
		Educação / Formação /	14	88%	53	3,8
		Educar	14	88%	67	4,8
		Escola Católica	9	56%	25	2,8
		Estratégias	9	56%	30	3,3
		Ideário	9	56%	22	2,4
		Identidade Profissional	0	0%	0	0,0
		Organização Pedagógica	0	0%	0	0,0
		Relação Pedagógica	1	6%	1	1,0
	Valores	15	94%	123	8,2	
	Lideranças	Chefias Intermédias	0	0%	0	0,0
		Comunicação	10	63%	33	3,3
		Coordenação Pedagógica	1	6%	1	1,0
		Diretor	8	50%	40	5,0
		Líder	2	13%	9	4,5
		Liderança	3	19%	6	2,0
	Processo de Supervisão	Supervisão Pedagógica	1	6%	1	1,0
		Aprender	14	88%	51	3,6
		Ato Pedagógico	0	0%	0	0,0
		Avaliação de Desempenho	4	25%	4	1,0
	Efeitos da Supervisão	Ensinar	4	25%	12	3,0
		Cultura de mudança	0	0%	0	0,0
		Desenvolvimento Profissional	4	25%	4	1,0
		Escola Aprendente	0	0%	0	0,0
		Flexibilização	1	6%	1	1,0
		Formação	13	81%	125	9,6
		Melhoria/Melhorar	10	63%	41	4,1
	Trabalho Colaborativo/Cooperativo	3	19%	4	1,3	

Quadro 5 – Referências explícitas nos Projetos Educativos (N=16)

Relativamente às “Referências”, os subdomínios foram escolhidos de acordo com as nossas questões de investigação, correspondendo os respetivos indicadores, neste caso, a termos-chave que associamos a cada um deles, numa perspetiva de escola católica.

Para estes, foi feita a análise de ocorrências, de modo a fazer sobressair os aspetos mais enfatizados por estas escolas.

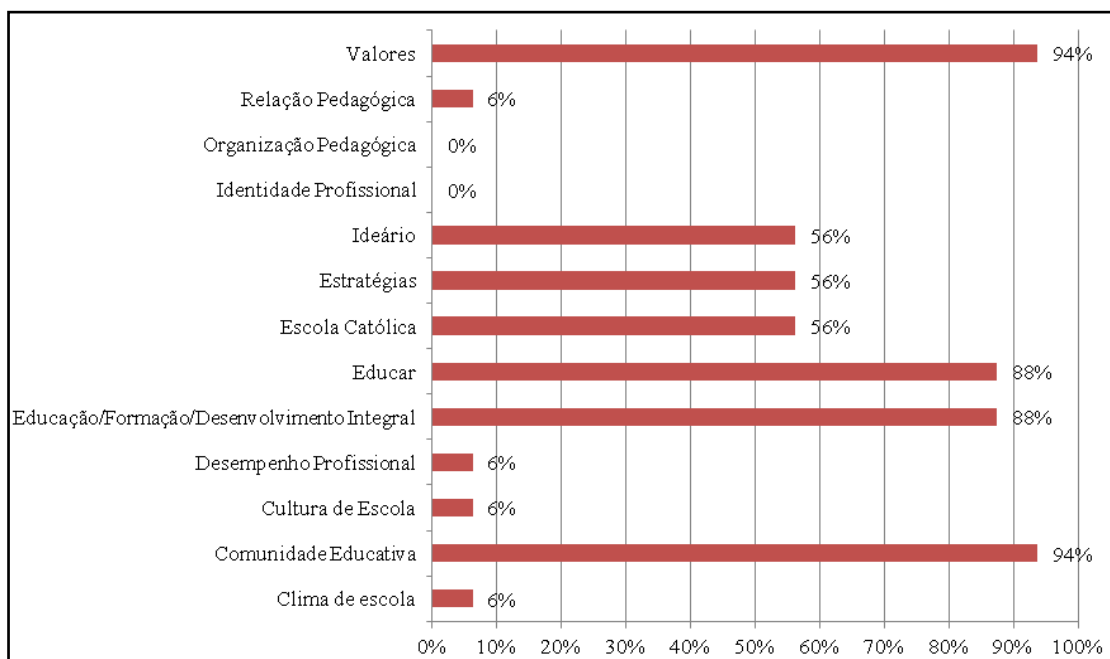


Gráfico 2 – Referências à ‘Vivência de Escola’

No que diz respeito à ‘Vivência na escola’ (quadro 5 e gráfico 2) ressaltam as referências à ‘comunidade educativa’ e aos ‘valores’, aspetos de natureza mais personalista e simbólica que contrastam com a ausência total de referências a categorias organizacionais como ‘identidade profissional’ e ‘organização pedagógica’. De facto, a importância da ‘comunidade educativa’ é bastante reforçada e a sua construção, um objetivo para algumas escolas: ‘a construção de uma autêntica Comunidade Educativa é um objectivo que nunca acabaremos por alcançar plenamente, mas é o ideal que pretendemos e o compromisso que entre todos assumimos’ (Projeto Educativo 8: 17). Como seria de esperar num Projeto Educativo de uma escola católica, os valores assumem um papel de grande centralidade, envolvendo o ambiente educativo, as relações interpessoais e o ensino: ‘a nossa proposta educativa inclui uma referência explícita aos valores evangélicos que dão forma a toda uma conceção do homem e o

ajudam a fazer uma interpretação do mundo e a ter comportamentos coerentes com a fé” (Projeto Educativo 8: 10).

Embora a expressão “escola católica” não seja uma das mais mencionadas, ela aparece em 53% dos Projetos Educativos, por vezes, apenas para qualificar o tipo de escola, outras vezes, para justificar a sua especificidade: “como Escola Católica, tem um cunho próprio que se manifesta num percurso orientado no sentido de valores considerados de primordial importância (...) (Projeto Educativo 1: 7) ”, ou até para explicitar o que consideram ser a sua função:

ao Externato, enquanto Escola Católica, compete-lhe assegurar às crianças e adolescentes o acesso a uma herança cultural mais vasta do que a herança familiar, desenvolvendo a inteligência pela aquisição de conhecimentos e pela aprendizagem de métodos de trabalho, possibilitando a formação para a actividade profissional, viabilizando a integração na vida social e propondo o sentido da vida numa perspectiva cristã (Projeto Educativo 10: 4).

Apesar da existência de apenas uma referência explícita, quer a clima quer a cultura de escola, alguns Projetos Educativos expressam “olhares” e procedimentos que, na nossa opinião, contribuem para a criação de um clima e cultura das escolas católicas, muito próprios. Disto são exemplos:

mantemos, pelo seu valor e por imperativo do Carisma das Irmãs (...), o princípio de que *só pode aprender correctamente a criança que se sentir amada*. Daí que educar é fazer-se próximo, estabelecendo assim uma corrente de afecto e de compreensão educativa que facilite a aprendizagem e o crescimento integral na Verdade e no Bem (Projeto Educativo 14: 7).

Ou: “a escola abre com o tempo dedicado ao bom dia – carismaticamente um momento de oração, reflexão e comunhão de cada turma/grupo com o respetivo diretor de turma ou respetiva educadora, com a duração de 10 minutos” (Projeto Educativo 15: 20), ou ainda: “a escola católica actua pelo seu ambiente: em clima de interesse pelas pessoas,

sendo cada um conhecido pelo seu nome, considerado segundo o seu contexto familiar, personalidade e história, em clima de amizade e respeito” (Projeto Educativo 9: 18).

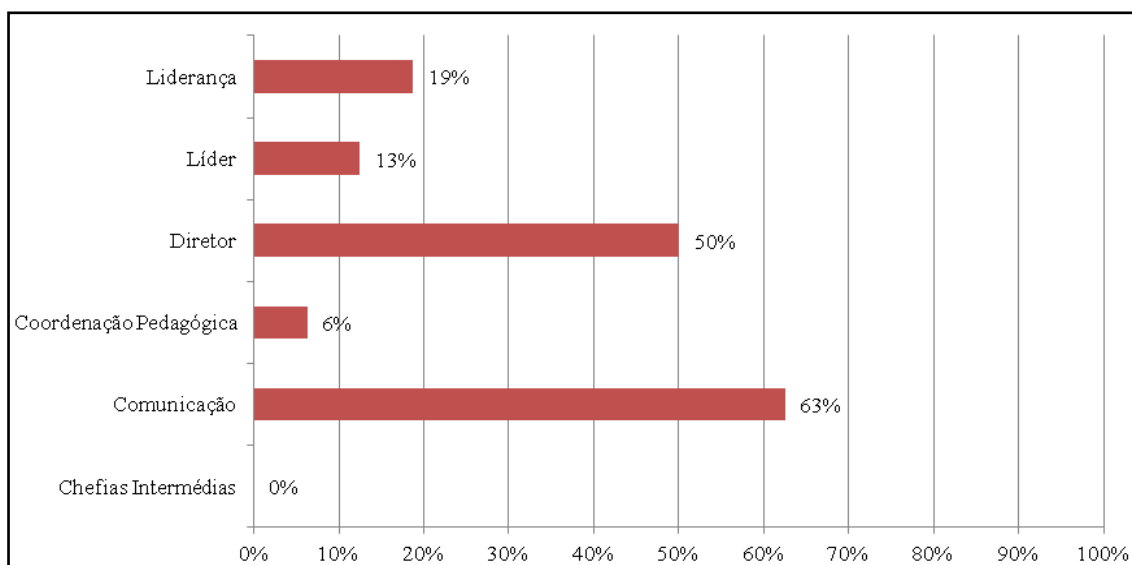


Gráfico 3 – Referências às “Lideranças”

Quanto às lideranças (quadro 5 e gráfico 3), é interessante verificar que, se a vertente mais referida é de natureza relacional, a saber, “comunicação”, a figura organizacional mais referida é a de “diretor”, sendo que, é inexistente a referência a “chefias intermédias” - embora sejam referidos termos como diretor de turma, coordenador pedagógico ou de departamento, ou outras expressões associadas a determinadas funções - e a única ocorrência da expressão “coordenação pedagógica” esteja relacionada com um objetivo para promover uma “educação de sucesso”: “melhorar a coordenação pedagógica” (Projeto Educativo 1: 21).

Parece não haver, relativamente a este subdomínio, uma relação visível entre liderança e monitorização da atividade educativa, uma vez que as escolas que utilizam as palavras “lideranças” e “líder” o fazem associando-as aos alunos, como acontece numa das “linhas de ação” enunciada por um colégio no seu Projeto Educativo: “formação dos alunos que desempenham funções de liderança: Delegados de Turma, Pastoral, Cultura e Desporto” (Projeto Educativo 13: 10).

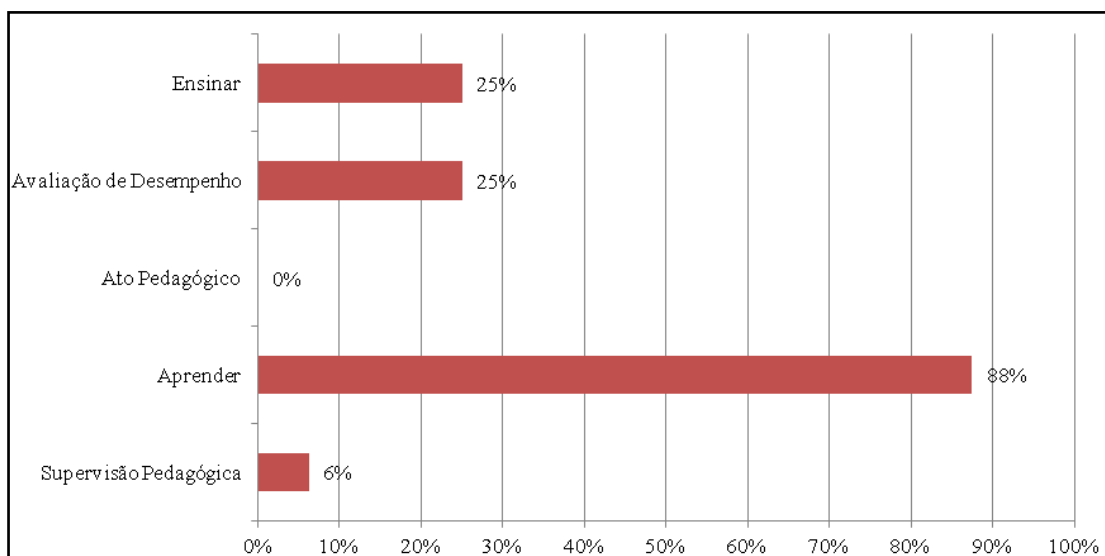


Gráfico 4 – Referências ao ‘Processo de Supervisão’

No subdomínio ‘Processo de Supervisão’ (quadro 5 e gráfico 4), o indicador mais expressivo é, claramente ‘aprender’, seguido de ‘ensinar’ e de ‘avaliação de desempenho’. Se ainda aparecem afirmações que deixam pressupor uma visão tradicional do modo como se processa a aprendizagem, como é o caso de: ‘(...) são educadores, ou seja, o seu trabalho vai mais além de uma transmissão sistemática de conhecimentos’ (Projeto Educativo 8: 18), é de realçar a seguinte visão:

as aulas são para ensinar e aprender. É um contra-senso chamar aprendizagem àquela que supostamente acontece, apenas ou principalmente, nas vésperas dos testes ou dos exames. (...), o trinómio educar-ensinar-aprender cumpre-se obrigatoriamente em cada aula. É um outro contra-senso reduzir as aulas essencialmente a ‘dar matéria’ para ser ‘aprendida’ depois, nas vésperas dos testes ou exames (Projeto Educativo 5: 30).

Parece coerente com o ponto anterior a inexistência de referências a ‘ato pedagógico’ e a fraca ocorrência do termo ‘supervisão pedagógica’, presente exclusivamente na afirmação: ‘ O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica’ (Projeto Educativo 15: 17). As quatro ocorrências de ‘avaliação de desempenho’ aparecem associadas: uma a um objetivo estratégico: ‘alargar o âmbito

de implementação do processo de avaliação do desempenho dos educadores” (Projeto Educativo 15: 43); outra à avaliação do projeto curricular e tida como “(...) expressão da prática assumida de formação contínua, de autoavaliação e de avaliação de desempenho” Projeto Educativo 6: 36); outra como “linha de ação” expressa nos seguintes termos: “avaliação interna do desempenho do pessoal docente e não docente” (Projeto Educativo 13: 11) e, por fim, noutra escola como “estratégia” a fim de “dar cumprimento aos objectivos definidos”, curiosamente, expressa exatamente da mesma maneira que a anterior: “avaliação interna do desempenho do pessoal docente e não docente” (Projeto Educativo 1: 18). Contudo, é de realçar a referência: “implementação parcial do processo de avaliação na área do desempenho profissional e melhoria contínua” (Projeto Educativo 15: 41) como uma “debilidade”, que aparece expressa no Projeto Educativo de uma das escolas.

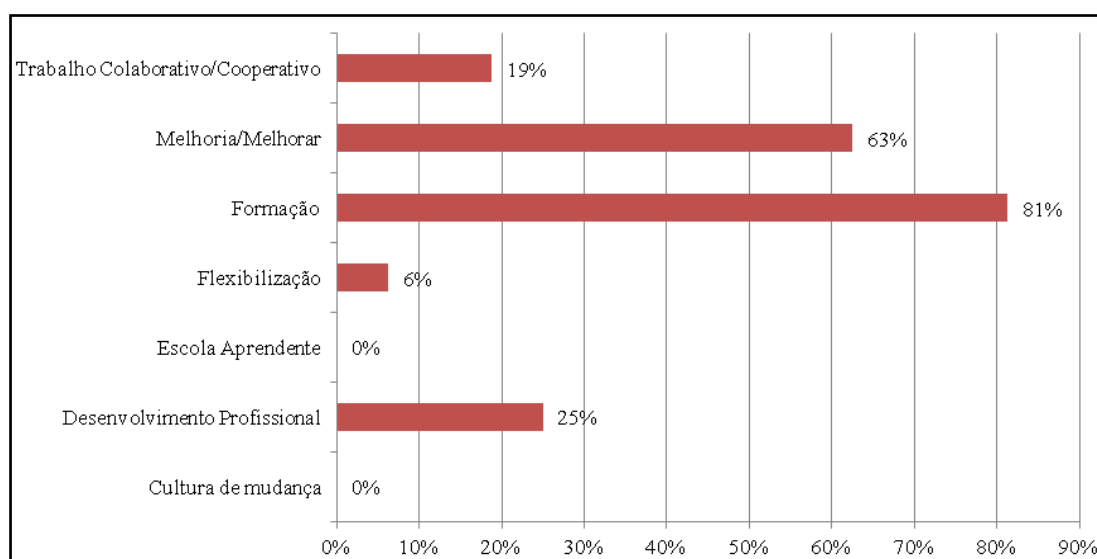


Gráfico 5 – Referências aos “Efeitos da Supervisão”

Do ponto de vista da estruturação dos Projetos Educativos em apreço, bem como da análise atenta do conteúdo dos mesmos, a supervisão pedagógica não releva como uma prioridade. Esta perspetiva é compatível com o facto destes Projetos, à luz da forma como encaram os efeitos da supervisão ou mecanismos que lhes são afins (quadro 5 e gráfico 5), estabelecerem a formação e a melhoria como a mais-valia deste processo.

Todavia, a maneira como está expressa tanto deixa transparecer uma visão de formação como um direito de todo o educador: “investir na formação dos professores em áreas essenciais, tais como avaliação, e-learning e métodos de ensino activos e inovadores” (Projeto Educativo 5: 41), como um dever a cumprir na qualidade de membro de uma determinada comunidade educativa, como parece poder depreender-se das seguintes palavras:

para o desempenho das funções que lhes [educadores] são atribuídas, participam em ações de formação, tendo em vista que ‘as pessoas escolhidas para se incorporarem na comunidade educativa num Colégio da (...) devem ser homens e mulheres capazes de compreenderem a natureza própria do colégio e de contribuírem para a realização das características resultantes da visão (...)’ (Projeto Educativo 6: 20).

Ou, ainda, como uma obrigação individual, é o caso de: “desenvolver um trabalho disciplinado, de autoformação que promova o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Projeto Educativo 1: 14), que constitui uma das “competências dos professores” expressa num dos Projetos Educativos analisados. Ainda que nos Projetos Educativos a formação não apareça relacionada, como é visível, com os conceitos de “escola aprendente” e “cultura de mudança”, é de destacar, todavia, a referência em dois dos Projetos Educativos, se não ao conceito, pelo menos ao seu significado, nas seguintes palavras: “existência de dispositivos e dinâmicas formativas em modalidades de formação que se orientam por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho” (Projeto Educativo 5: 40), e

uma das finalidades da educação (...) é a transformação das estruturas sociais. Isto só é possível quando se vive em dinâmicas de comunidades que aprendem. (...).

A formação de uma comunidade que aprende é um processo complexo (...).

A metodologia usada nesta dinâmica incide em dois pilares: acção-reflexão-acção e o trabalho cooperativo (...) (Projeto Educativo 7: 24).

A análise de conteúdo aos Regulamentos Internos aparece condensada no quadro 6 e na figura 6.

Palavras-chave	Nº de Escolas		Total de referências	Média por escola
	Frequência absoluta	Frequência relativa		
Avaliação de Desempenho	5	38%	8	1,6
Desenvolvimento Profissional	1	8%	1	1
Formação	13	100%	129	9,9
Observação de aulas	0	0%	0	0
Supervisão	2	15%	2	1
Trabalho Colaborativo/Cooperativo	1	8%	1	1

Quadro 6 – Referências a determinadas palavras-chave nos Regulamentos Internos (N=13)

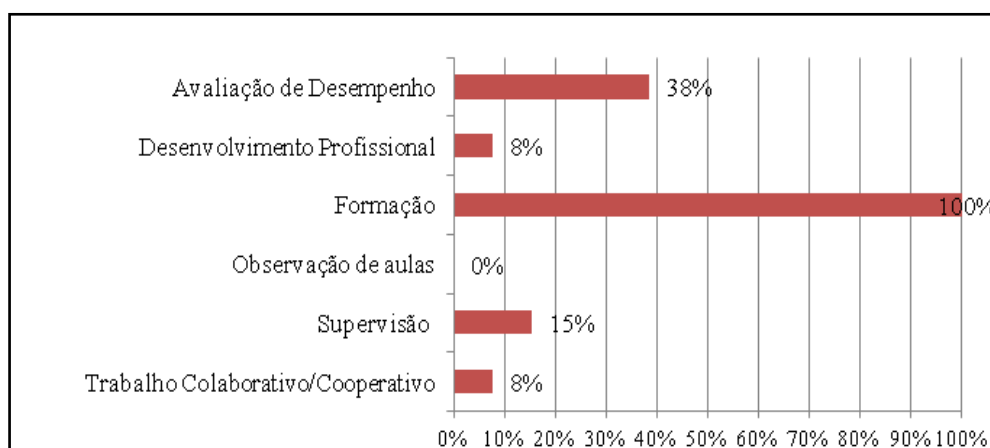


Gráfico 6 – Ocorrência de determinadas palavras-chave nos Regulamentos Internos (N=13)

Sendo o Regulamento Interno

o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (alínea b do n.º 1 do art.º 9º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

quisemos verificar se a questão do desenvolvimento profissional estava contemplada neste documento, tendo, para o efeito, selecionado os termos ou expressões que, fazendo parte das palavras-chave do presente estudo, considerámos que mais facilmente poderiam estar associados à questão supra citada.

A expressão “desenvolvimento profissional” aparece apenas num dos Regulamentos Internos, relacionada com uma das competências do Serviço de Psicologia: “assessorar a direcção na área organizacional e no desenvolvimento e implementação de estratégias de resolução de conflito ou desenvolvimento profissional (...)” (Regulamento Interno 3: 18). Todavia, em dois dos treze Regulamentos é referido, num que “o docente deve cultivar as atitudes próprias da sua vocação de educador (...), atualizando-se e aperfeiçoando-se na sua profissão (...)” (Regulamento Interno 14: 56), e noutro que o educador docente tem direito a “beneficiar e participar em ações de formação que concorram para o seu aperfeiçoamento profissional” (Regulamento Interno 15: 41).

A expressão “trabalho colaborativo” também está presente num único Regulamento, se bem que associada ao significado de comunidade educativa: “a configuração da escola como uma Comunidade Educativa manifesta-se essencialmente no trabalho colaborativo de elaboração, aplicação e avaliação do projecto educativo (...)” (Regulamento Interno 14: 8). O termo “supervisão” encontra-se em dois destes documentos: num deles como função do diretor pedagógico que procede à supervisão nos “objectivos, estratégias e actividades pensadas para cada grupo de Apoio [de alunos]” (Regulamento Interno 9 : 42), e noutro como definidor de um órgão da escola: “O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica (...)” (Regulamento Interno 7: 19). Curiosamente, noutros Regulamentos que seguem de muito perto a definição deste órgão, constante no art.º 31º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, foi retirada a expressão “supervisão pedagógica” e, como é natural, substituída a expressão “do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” pelo termo “Externato” ou “Colégio”. A expressão “avaliação de desempenho” aparece em quatro dos Regulamentos como atribuição de uma chefia de topo: “administradora”; “Directora da Escola”; “Director Pedagógico” ou de um órgão: “Conselho Pedagógico” e, ainda, em simultâneo num

deles como um dever do professor: “entregar dentro do prazo estipulado (pela direção/Contrato Coletivo de Trabalho) a avaliação de desempenho” (Regulamento Interno 5: 29). Depreende-se que se refira ou à grelha de autoavaliação exigida pelo Regulamento de Avaliação de 2007 ou ao relatório de autoavaliação contemplado pelo Regulamento de Avaliação de 2011. Por fim, realçamos o facto de, num outro Regulamento Interno, a avaliação de desempenho ocupar um artigo completo com seis números que, pela sua singularidade, passamos a transcrever:

- 1- A avaliação de desempenho docente deve ser um processo sistemático de obtenção de dados válidos e fiáveis, com o objetivo de comprovar e valorizar o modo como o docente desenvolve as suas capacidades pedagógicas, gere as suas emoções, vive responsabilmente a profissão, promove relações interpessoais com alunos, Pais, colegas, Direcção e representantes das Instituições da comunidade envolvente do Colégio.
- 2- O processo de avaliação tem por objecto avaliar o desempenho do trabalhador ao longo de um ano.
- 3- A avaliação final é da responsabilidade da Direcção Pedagógica, que a realiza com base na autoavaliação do trabalhador.
- 5- A entrega das grelhas de autoavaliação terá de ocorrer até ao último dia útil do mês de Junho. A não entrega pelo trabalhador das referidas grelhas implica a não contagem do tempo de serviço do ano a que esta diz respeito. (Regulamento Interno 12: 58/59).

Até neste caso se encontra ausente a referência a observação de aulas, o que, a juntar à indicação das grelhas de autoavaliação, de entrega anual, e numa data diferente da estipulada no atual Regulamento de Avaliação, nos leva a crer estarmos em presença do antigo Regulamento.

Por fim, importa evidenciar que, à semelhança do que acontece nas referências nos Projetos Educativos quantos aos resultados da supervisão (gráfico 5), é a expressão “formação” a mais frequente, estando presente em todos os Regulamentos analisados, bem como a que apresenta uma média de ocorrência por escola mais elevada (quadro 6). A sua presença aparece, quer como competência de uma chefia de topo: “direção

executiva” e “Directora Pedagógica”, por exemplo, quer como de chefias intermédias: “coordenador dos departamentos didático-curriculares” ou “ coordenador dos diretores de turma” quer, ainda, de órgãos como o “Conselho Pedagógico” e o “Departamento Psicopedagógico e de Necessidades Educativas”, e até de serviços como o “Serviço de Psicologia ou o “Gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional”.

De uma maneira geral, às chefias de topo incumbe-lhes: “fomentar a atualização pedagógica e a formação permanente dos educadores docentes” (Regulamento Interno 14: 27), “garantir programas de formação contínua para docentes e não docentes” (Regulamento Interno 8: 8) e “aprovar (...) o plano anual de formação do pessoal docente e não docente” (Regulamento Interno 1: 6). As chefias intermédias têm a função de: “sugerir medidas no domínio da formação dos docentes do departamento” (Regulamento Interno 9: 17) ou “proporcionar a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento curricular” (Regulamento Interno 5: 14). A órgãos como o Conselho Pedagógico é atribuída a competência de: “elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente (...)” (Regulamento Interno 16: 15) ou “ colaborar com o Diretor Pedagógico e os coordenadores de departamentos curriculares na elaboração e execução do plano de formação dos professores e auxiliares da ação educativa” (Regulamento Interno 5: 26). Por sua vez, serviços como o de Psicologia tem a competência de: “assessorar a direcção na área organizacional (...) e definição, elaboração e implementação de processos de formação para a Comunidade Educativa” (Regulamento Interno 3: 18) ou de “propor à Direcção Pedagógica a organização de acções de formação para colaboradores docentes e não docentes a levar a cabo pelo próprio Gabinete [de Psicologia e Orientação Vocacional] ” (Regulamento Interno 12: 30).

Em seis dos treze Regulamentos analisados “a participação em ações de formação” é tida, simultaneamente como um direito e um dever dos docentes, enquanto em três aparece apenas como um direito. Os restantes quatro não focam esta questão. É, também, frequente aquela participação apresentar um carácter obrigatório: “todos os docentes participarão nas Sessões de Formação da Directora Pedagógica e nas que forem promovidas pela Direcção” (Regulamento Interno 12: 56).

3.2 Análise dos questionários realizados aos Diretores das Escolas Católicas

3.2.1 Secção I – Informação Biográfica

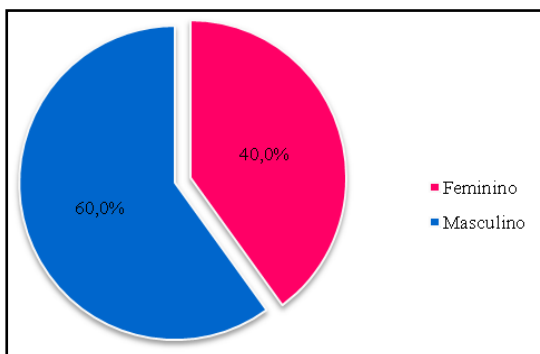


Gráfico 7 – Distribuição dos diretores quanto ao género (N=15)

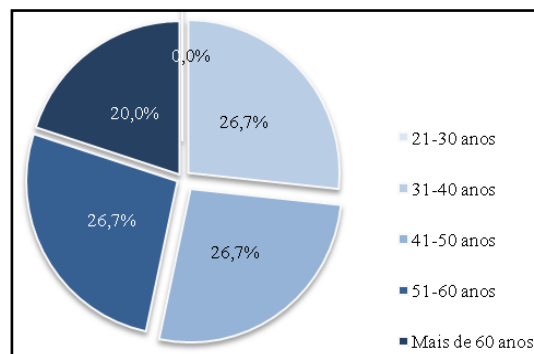


Gráfico 8 – Distribuição dos diretores quanto à idade (N=15)

Dos quinze diretores que responderam ao questionário, 60% são do género masculino e 40% do género feminino (gráfico 7). Sabendo-se que a profissão docente é maioritariamente exercida por mulheres, é curioso notar que, nos dias de hoje, a liderança feminina nas escolas católicas do universo considerado se mantém em valores muito próximos (40.0%) dos reportados já pelo estudo do TALIS para 2007/2008 (In GEPE – ME (2010). Criação de Ambientes de Ensino e Aprendizagem Eficazes, p. 21) para o ensino privado (30,8%). A distribuição etária é homogénea entre os 31 e os “mais de 60 anos” (gráfico 8), não existindo nenhum com idade inferior a 31 anos.

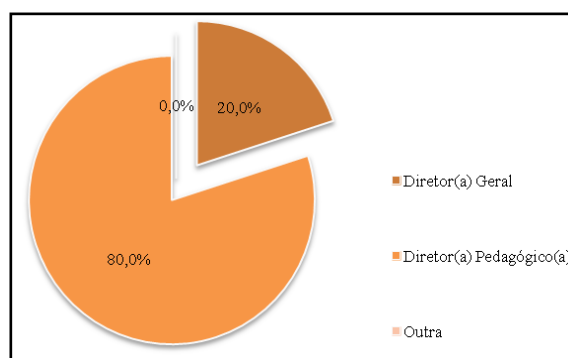


Gráfico 9 – Função exercida pelos respondentes ao questionário (N=15)

80% dos diretores exercem a função de diretor(a) pedagógico(a) e 20% de diretor(a) geral (gráfico 9).

Quatro diretores não referiram a sua área de formação inicial. Os restantes repartem-se por: Humanidades (4), Ciências (3), Psicologia (1), Pedagogia (1), Educação Física (1) e Ciências Religiosas (1).

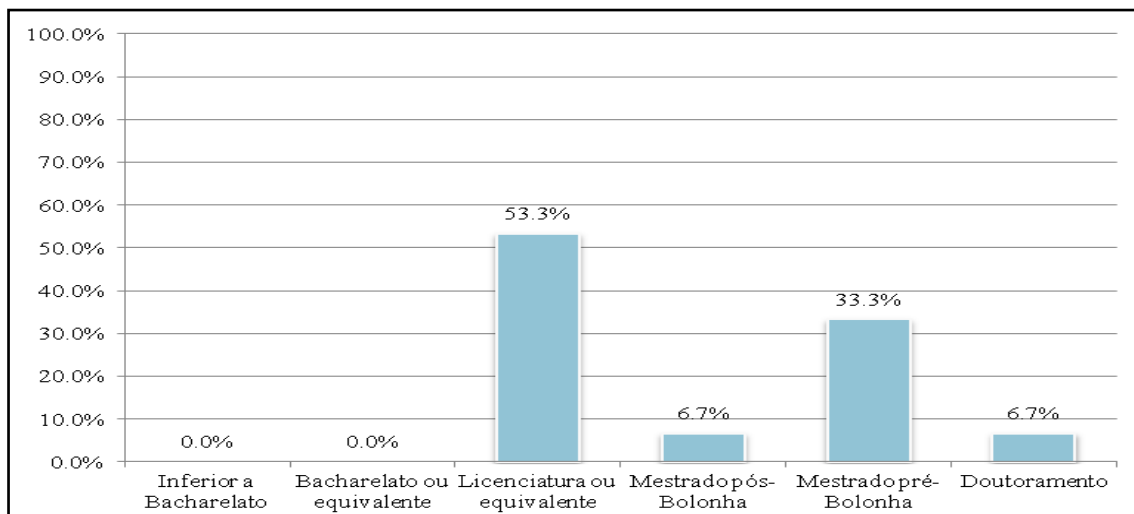


Gráfico 10 – Nível de escolaridade mais elevado completado pelos respondentes (N=15)

Um pouco mais de metade possui o grau de licenciatura ou equivalente, seguindo-se um pouco mais de 30% com mestrado pré-Bolonha e dois diretores, respetivamente, um com mestrado pós-Bolonha e um com doutoramento (gráfico 10).

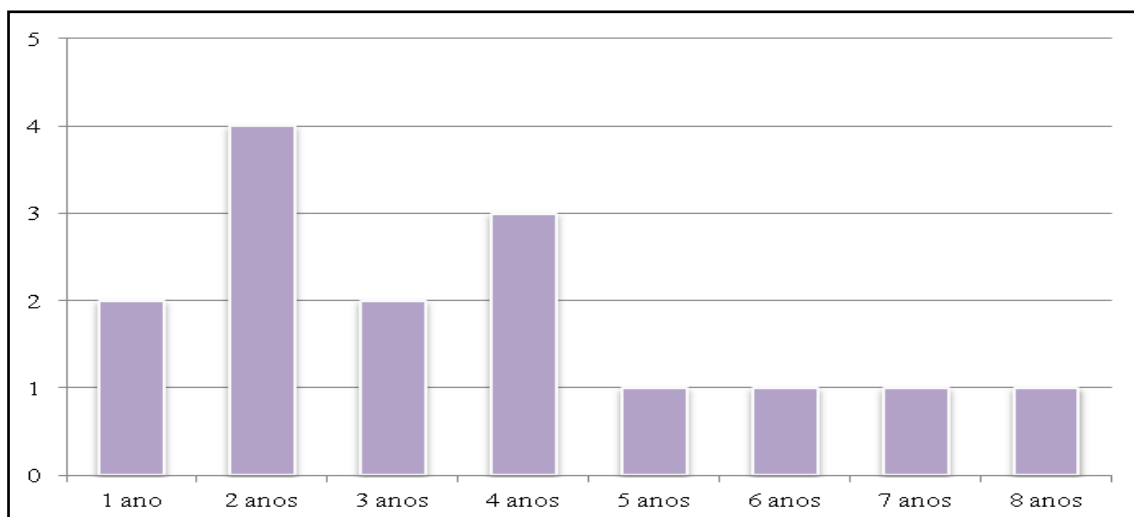


Gráfico 11 – Anos de experiência no desempenho da função de diretor da atual escola

A maioria dos diretores encontra-se a desempenhar esta função na atual escola há menos de cinco anos. Apenas quatro estão há mais anos, sendo que apenas um se encontra há oito anos neste cargo (gráfico 11). Estes valores apontam a possibilidade de estar a verificar-se uma certa renovação na direção das escolas católicas do universo em estudo, o que poderá estar relacionado com a escassez de vocações e o envelhecimento dos elementos das congregações religiosas.

a) De Diretor nessa escola	b) De Diretor nessa e noutras	c) Como professor
2	5	20
6	Não responde	Não responde
4	Não responde	12
4	4	18
7	Não responde	5
2	18	31
5	Não responde	26
3	0	12
4	Não responde	34
1	1	10
8	8	27
1	1	11
2	Não responde	21
2	13	26
3	0	27

Quadro 7 – Anos de experiência de trabalho no desempenho de funções

Analisando os dados transversalmente (quadro 7), é possível verificar que todos os diretores, à exceção de um que não responde, já exerceram a função de professor, sendo que a maioria já é professor há pelo menos vinte anos, cinco há pelo menos dez anos e apenas um é professor há menos de dez anos.

Por outro lado, e apesar de seis diretores não terem respondido, três diretores já desempenharam essa função noutras escolas enquanto seis apenas o desempenharam na escola onde se encontram atualmente.

	Antes de assumir o cargo de Diretor	Depois de assumir o cargo de Diretor	Nunca	Não responde
a. Gestão e administração escolar	3	1	8	3
b. Supervisão Pedagógica	5	0	9	1
c. Liderança Escolar	4	2	6	3
d. Formação de Professores	9	1	4	1

Quadro 8 – Formação por áreas, antes e depois de assumir o cargo de diretor

Antes de assumirem o cargo de diretor(a), nove deles possuíam formação complementar em formação de professores, cinco em supervisão pedagógica, quatro em liderança escolar e apenas três em gestão e administração escolar (quadro 8). Uma vez que catorze tinham referido possuir anos de experiência como professor, sendo que a maioria apontou ter vinte ou mais anos de experiência docente (quadro 7), seria de esperar que todos estes apresentassem formação complementar na área da Formação de Professores, quer esta fosse encarada em termos de formação inicial quer de formação contínua. Um pouco contraditoriamente os dados mostram-nos que, no entanto, os inquiridos revelam preocupação com a sua formação profissional, em áreas como a supervisão pedagógica ou a gestão e a liderança escolares, que afirmam terem realizado antes ou mesmo depois de terem assumido o cargo de direção. Sublinhe-se que, depois de assumirem este cargo, um procurou formação na área da formação de professores, um em gestão e administração escolar e dois em liderança escolar.

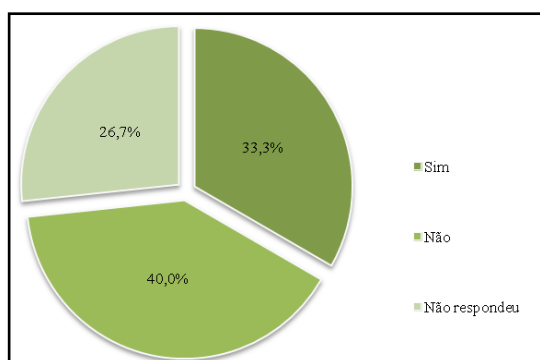


Gráfico 12 – Participação em redes de reflexão ou atividades de investigação (N=15)

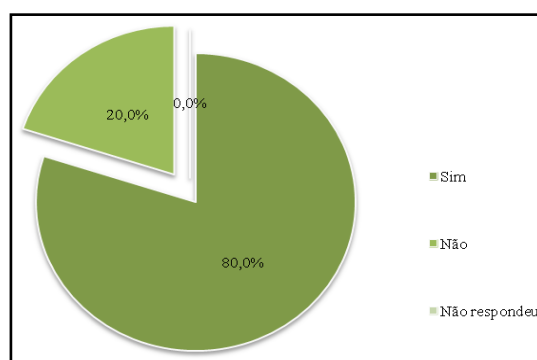


Gráfico 13 – Participação em cursos, conferências, colóquios ou seminários (N=15)

Quanto à sua participação, no último ano, em programas/atividades de desenvolvimento profissional vocacionados para diretores, verifica-se que apenas 33% o fez através de uma rede de reflexão ou de uma atividade de investigação (gráfico 12), enquanto a maioria participou, sobretudo, em cursos, conferências, colóquios ou seminários (gráfico 13). Salienta-se o facto de 40% e 20% dos inquiridos, respetivamente, não ter estado envolvido em qualquer tipo de programas/atividades de desenvolvimento profissional, específicos para o cargo que desempenham. A leitura dos dados indica-nos que a preocupação incide, fundamentalmente, em soluções de desenvolvimento profissional de curta duração, preferencialmente externas à própria instituição, sendo relegada para segundo plano, a adesão a percursos reflexivos e de investigação que supõem uma duração mais longa e um envolvimento mais direto e aprofundado do próprio indivíduo.

3.2.2 Secção II – Caracterização da escola

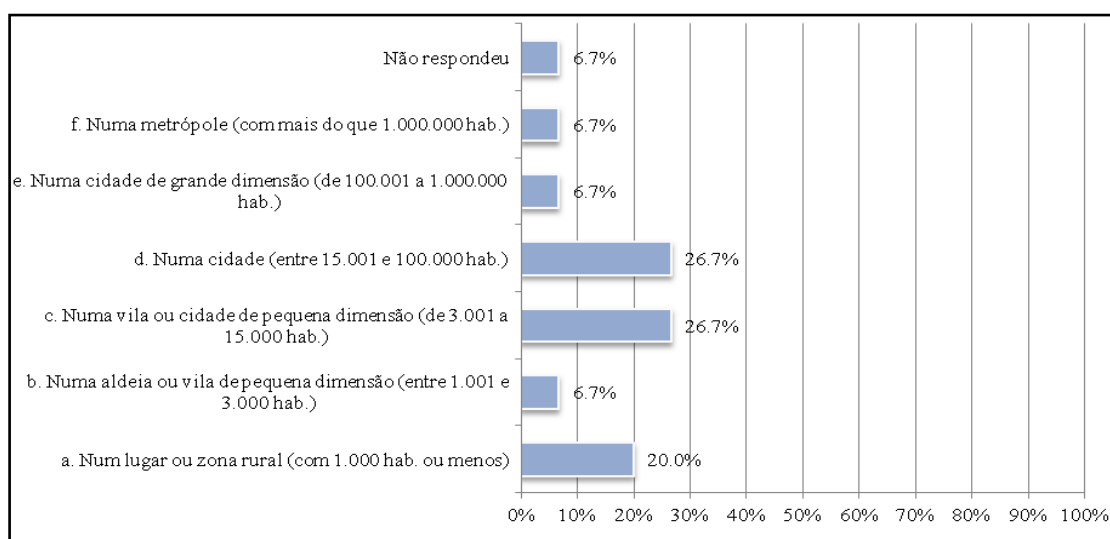


Gráfico 14 – Localização da escola dos respondentes (N=15)

Metade das escolas localiza-se ou em vilas ou em cidades de pequena dimensão. É ainda relevante o número de escolas situadas em zonas rurais (gráfico 14).

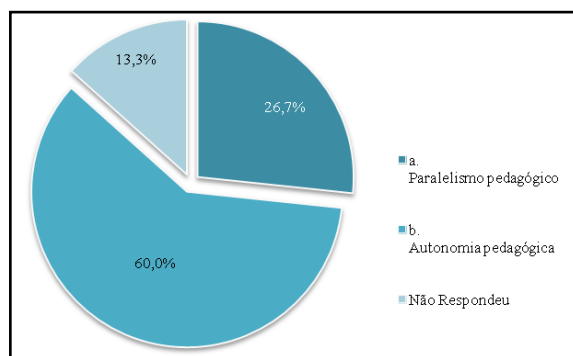


Gráfico 15 – Regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino dos respondentes (N=15)

60% das escolas funciona em regime de autonomia pedagógica e apenas 26,7% referiram funcionar em regime de paralelismo pedagógico. Dois diretores não responderam a esta questão (gráfico 15). Considerando que a obtenção de autonomia passa por um processo que requer requisitos específicos e que implica análises processuais por parte das entidades competentes para a sua concessão, será de supor que existe uma intencionalidade evidente das escolas católicas do universo do presente estudo em poderem beneficiar de uma situação de autonomia que lhes confere uma maior liberdade no desenho e gestão curriculares, a qual facilita a articulação entre áreas curriculares obrigatórias e áreas de desenvolvimento pessoal diretamente relacionadas com a vivência e a formação religiosas.

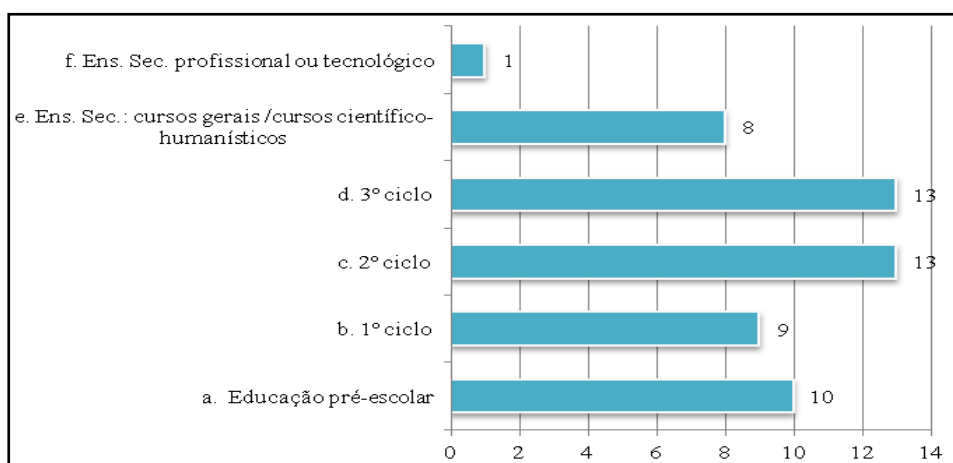


Gráfico 16 – Níveis, ciclos ou modalidades de educação e de ensino das escolas dos respondentes

Das quinze escolas, treze possuem os segundo e terceiro ciclos, dez a educação pré-escolar, nove o primeiro ciclo, oito o ensino secundário de cursos gerais e apenas uma possui o ensino secundário com cursos profissionais ou tecnológicos (gráfico 16). Esta evidência sugere que estas escolas privilegiam a educação pré-escolar e o ensino básico. O ensino secundário é, ainda, uma vertente importante, ainda que centrada nos cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos.

JI	1ºC	2ºC	3º C	Secundário		Total de Alunos
				Geral	Prof/Tec	
X	X	X	X	X		1215
		X	X			200
X	X	X	X	X		1630
		X	X			400
			X			350
X	X	X	X			810
X	X	X	X	X		1439
X		X	X			445
X	X	X	X	X		975
		X	X	X	X	1650
X	X	X	X			480
X	X	X	X			297
X	X	X	X	X		559
X	X	X	X	X		1550
				X		1300

Quadro 9 – Ciclos de escolaridade existentes nas escolas dos respondentes

Verifica-se ainda que, quanto maior o número de ciclos de escolaridade, maior o número de alunos, com exceção de uma escola que apenas possui o nível secundário, mas totaliza um número de alunos superior a mil (quadro 9).

Questionados quanto ao modo como os diretores caracterizam as suas escolas obtivemos as seguintes respostas:

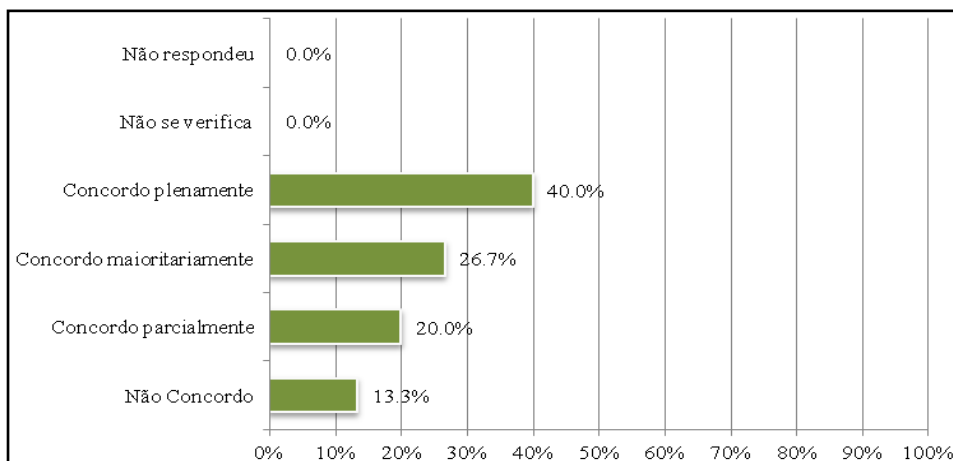


Gráfico 17 – Percentagem de diretores que considera que a maioria dos docentes da sua escola se assume como católica (N=15)

A maioria dos diretores inquiridos concorda, plena ou maioritariamente, que a maioria dos seus docentes se assume como católica (gráfico 17). Todavia 13,3% não concorda com esta constatação, o que, associados aos 20% que mencionaram concordarem parcialmente, deixa em aberto quais os contornos do perfil de docente que, hoje em dia integra o corpo docente destas escolas.

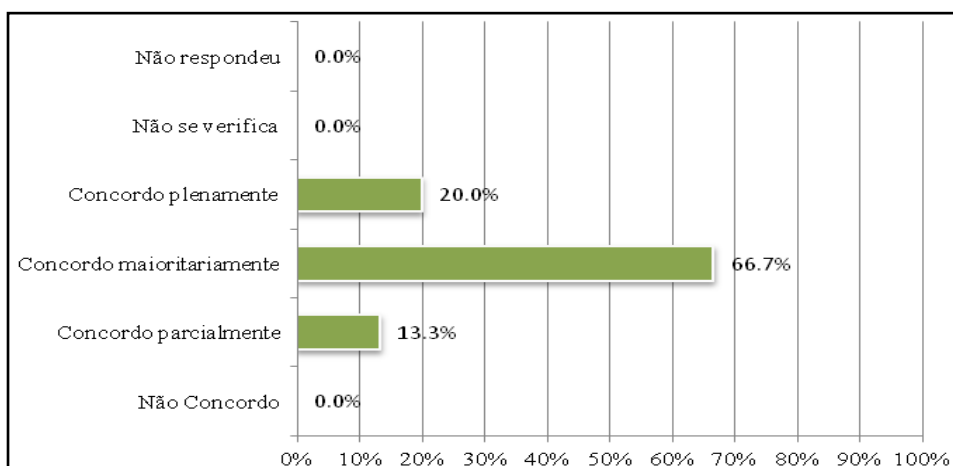


Gráfico 18 – Percentagem de diretores que considera que os elementos da sua comunidade educativa participam na construção do Projeto Educativo da Escola (N=15)

São, maioritariamente, de opinião, que os elementos das respetivas comunidades educativas participam na construção do Projeto Educativo de Escola (gráfico 18), não se tendo verificado qualquer discordância.

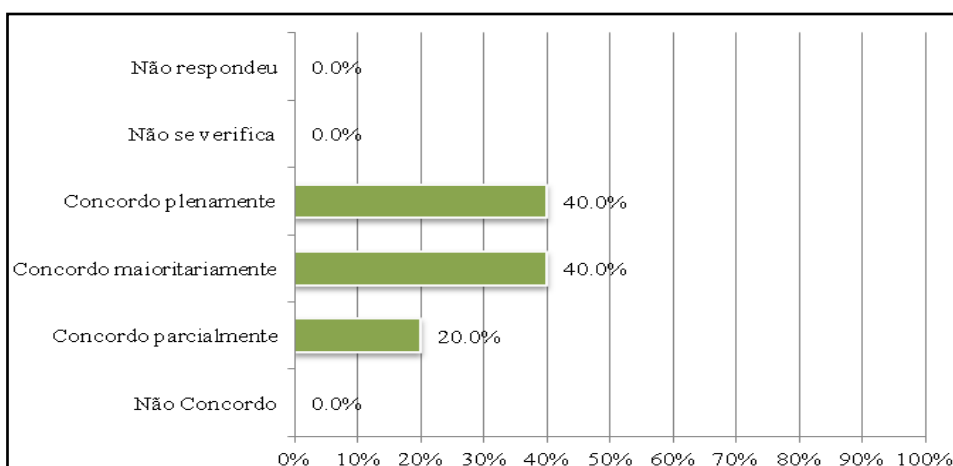


Gráfico 19 – Percentagem de diretores que considera que os docentes da sua escola trabalham num contexto de autonomia, criatividade e responsabilidade (N=15)

Também referem, maioritariamente, que os seus docentes trabalham num contexto de autonomia, criatividade e responsabilidade, havendo, no entanto, 20% de diretores que concorda apenas parcialmente com esta situação (gráfico 19). Tal poderá significar que as suas escolas não desenvolveram, ainda, contextos propiciadores a um trabalho, por parte dos seus docentes, naqueles moldes, ou por considerarem que aqueles não apresentam características pessoais e competências profissionais concordantes com um trabalho autónomo, criativo e responsável.

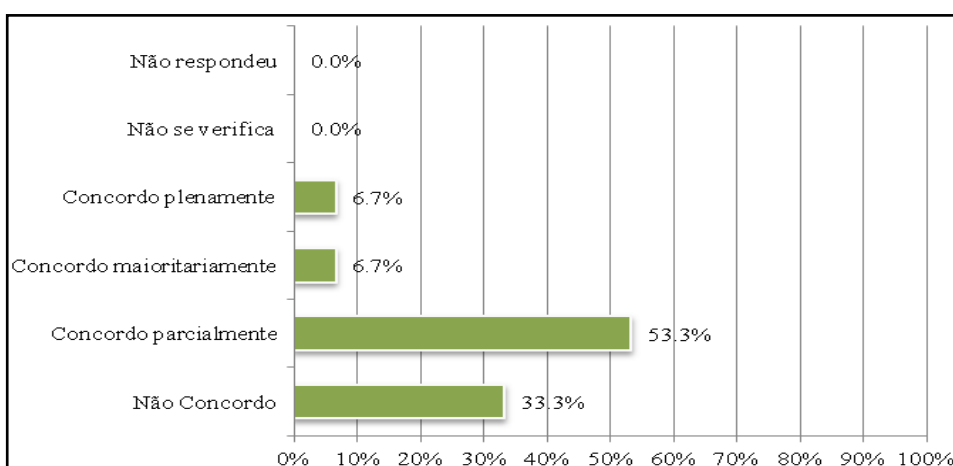


Gráfico 20 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, prevalece uma cultura profissional mais próxima do individualismo (N=15)

86,6% dos diretores considera que não prevalece uma cultura profissional mais próxima do individualismo, embora esta ainda seja admitida por 13,4% dos diretores (gráfico 20).

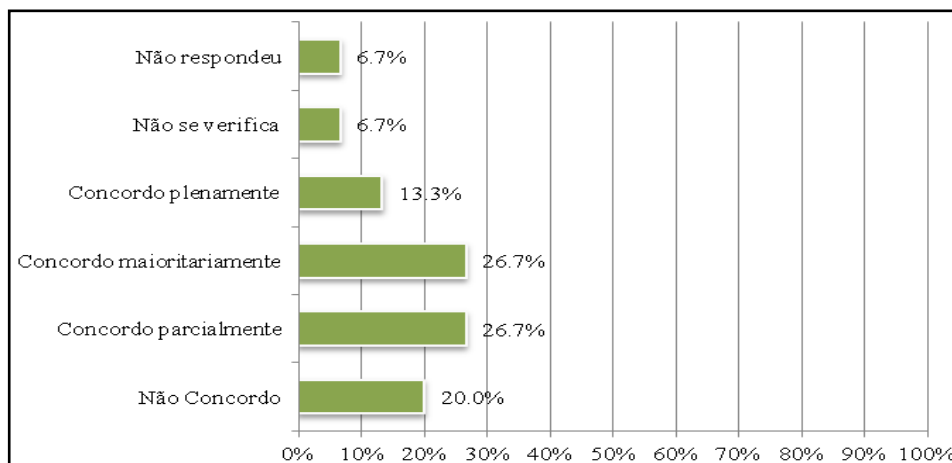


Gráfico 21 – Percentagem de diretores que considera que as funções sociais que a escola assegura excedem a sua missão (N=15)

Quanto ao facto das funções sociais que a escola assegura excederem a sua missão, verifica-se uma grande dispersão de respostas: 46,7% não concorda ou concorda parcialmente; 40% concorda maioritariamente ou plenamente; numa escola tal não se verifica e um diretor não respondeu (gráfico 21). Apesar disso, é interessante notar que 66,7% das escolas, na opinião dos seus diretores, exercem funções sociais que extravasam a missão que lhes foi atribuída. Se, por um lado, esta posição demonstra a consciência da missão específica da escola e do que a sociedade espera dela, por outro, seria expectável que este valor fosse menor, atendendo a que as escolas católicas são consideradas lugares privilegiados de evangelização e de ação pastoral e que valores como a solidariedade, a fraternidade e o amor ao próximo conduziram, naturalmente, ao exercício daquelas funções, pois são inerentes ao facto de se ser cristão.

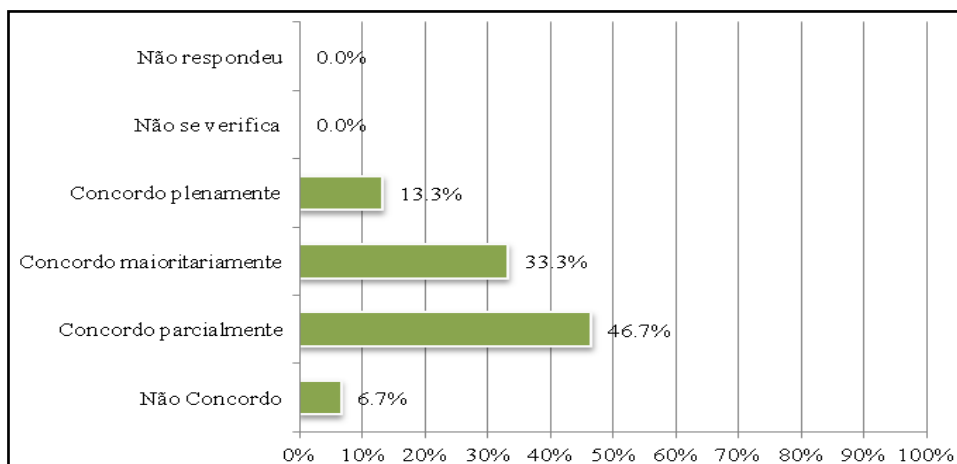


Gráfico 22 – Percentagem de diretores que considera que os professores reproduzem na sua prática, metodologias idênticas àquelas em que foram instruídos (N=15)

Mais de metade dos diretores não concorda ou concorda parcialmente com a afirmação de que “os professores reproduzem na sua prática, metodologias idênticas àquelas em que foram instruídos”, embora 46,6% concorde, maioritária ou plenamente com a mesma (gráfico 22). Este valor poderá predizer uma certa ausência de sensibilidade, até um passado ainda próximo, para as questões da formação e desenvolvimento profissional dos docentes, situação que se espera que venha agora a ser alterada, tendo em conta a renovação que as direções parecem estar a sofrer, de acordo com os dados do gráfico 11.

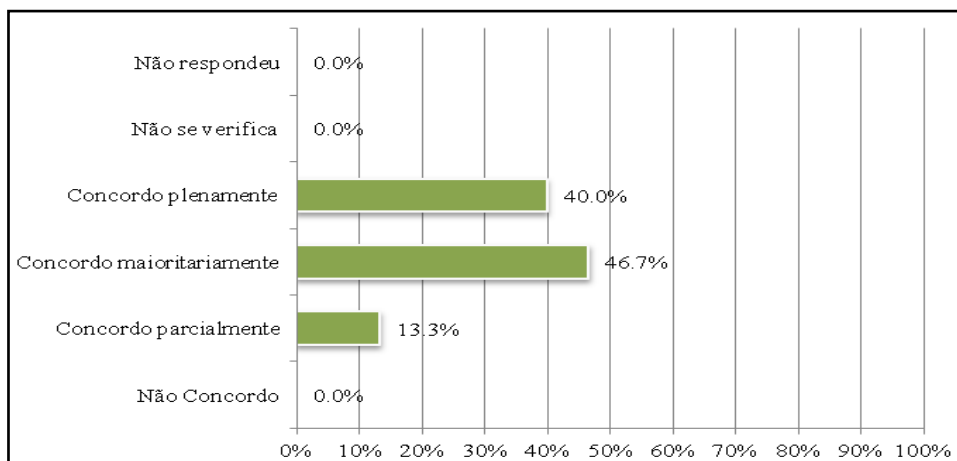


Gráfico 23 – Percentagem de diretores que considera que os elementos da sua comunidade educativa se identificam com o Projeto Educativo da Escola (N=15)

A maioria dos diretores considera que os elementos das suas comunidades educativas se identificam com os seus Projetos Educativos (gráfico 23), o que é

consentâneo com a elevada participação dos docentes na construção do mesmo (gráfico 18). Acresce, ainda, que com este como documento estruturante na vida de uma escola, poderá estar a conseguir-se uma boa articulação entre os elementos católicos e não católicos que trabalham numa mesma instituição ou se relacionam com ela, pois parece haver indícios de uma boa convivência e de uma articulação produtiva e positiva na construção do Projeto Educativo e na sua identificação com ele.

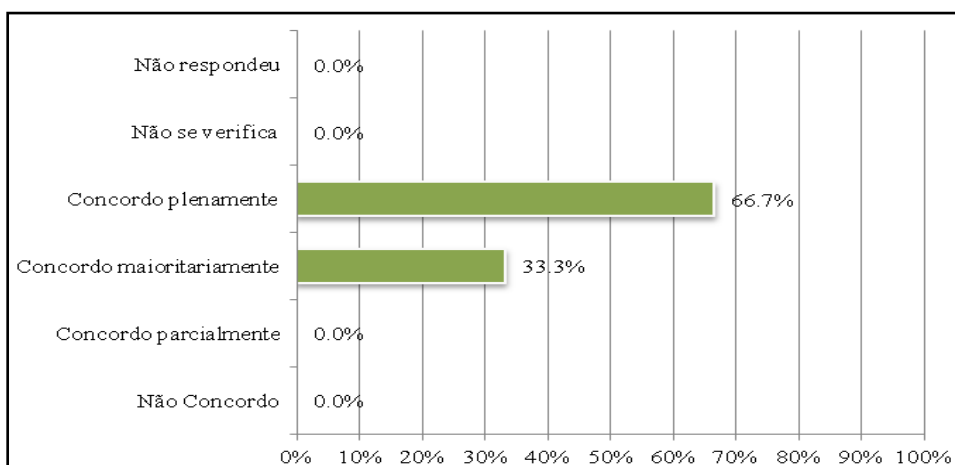


Gráfico 24 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, as relações interpessoais entre docentes e alunos são bastante positivas (N=15)

Todos os diretores concordam com a afirmação de que “as relações interpessoais entre docentes e alunos são bastante positivas”, uns plena outros maioritariamente (gráfico 24).

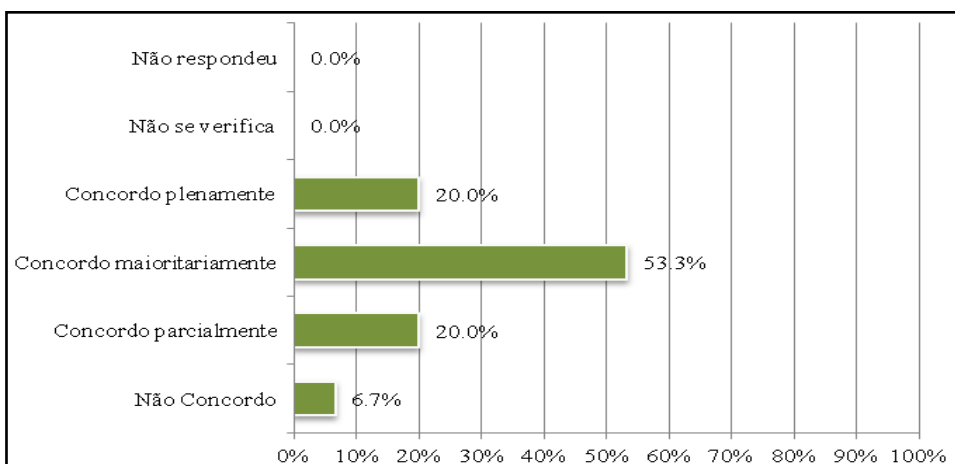


Gráfico 25 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, existe uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio entre os docentes (N=15)

73,3% dos diretores é de opinião que “existe uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio entre os docentes”, apesar de 26,7% dos mesmos não concordar, pelo menos parcialmente, com este facto (gráfico 25). Estes resultados provocam alguma perplexidade quando consideramos os 53,3% da concordância, ainda que parcial, com a alínea d – “Prevalece uma cultura profissional mais próxima do individualismo” (gráfico 20), a não ser que no entendimento dos respondentes não se verifique uma sobreposição substantiva entre os domínios profissional e relacional em sentido lato.

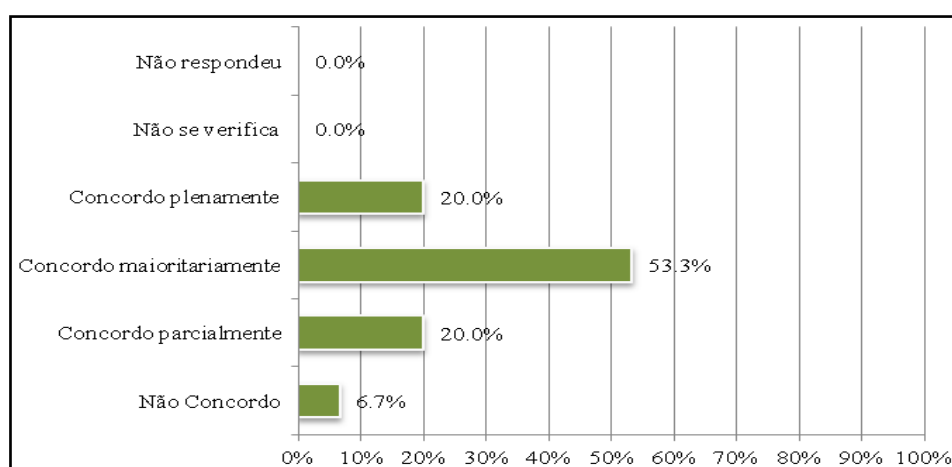


Gráfico 26 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, os professores, em geral, utilizam metodologias diversificadas e recursos pedagógicos estimulantes (N=15)

A afirmação de que “os professores, em geral, utilizam metodologias diversificadas e recursos pedagógicos estimulantes” reúne a concordância de 73,3% dos diretores; 20% concorda parcialmente e apenas 6,7% apresentou a sua discordância (gráfico 26). Também estes resultados revelam alguma dissonância com os 46,6% de concordância com a alínea f – “Os professores reproduzem na sua prática, metodologias idênticas àquelas em que foram instruídos” (gráfico 22), leitura que é reforçada com os mais 46,7% que concorda parcialmente com esta afirmação.

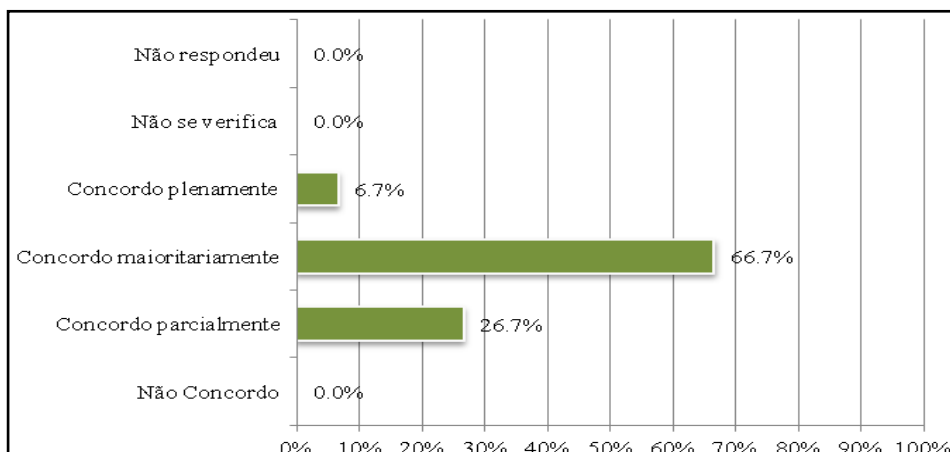


Gráfico 27 – Percentagem de diretores que considera que, na sua escola, existe uma prática de autoavaliação de escola (N=15)

A afirmação de que “existe uma prática de autoavaliação de escola” reúne a concordância, plena ou maioritária, de 73,4% dos diretores, enquanto 26,7% dos mesmos apenas concorda parcialmente com a mesma (gráfico 27).

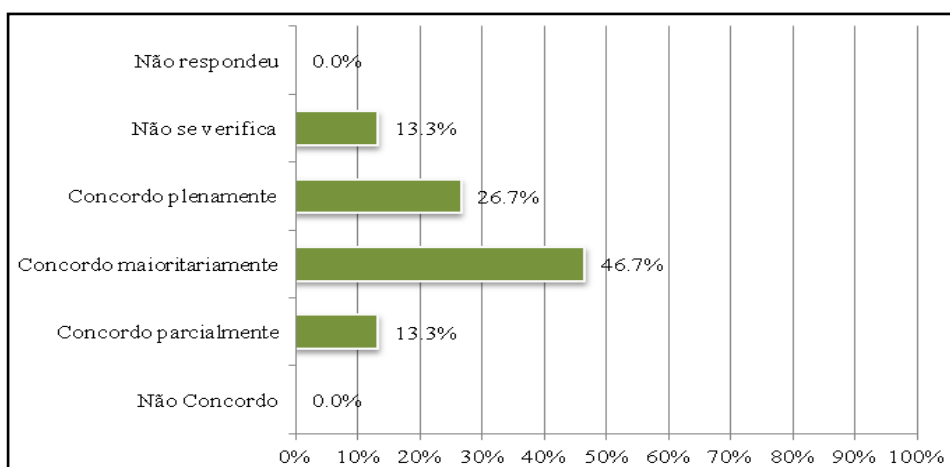


Gráfico 28 – Percentagem de diretores que considera que a avaliação de desempenho é bem aceite pelos professores da sua escola (N=15)

A maioria dos diretores concordam, plena ou maioritariamente, que a avaliação de desempenho é bem aceite pelos professores. Contudo, 13,3% concorda apenas parcialmente e outros 13,3% responderam que “não se verifica” (gráfico 28), o que nos leva a crer que serão escolas que não realizam a avaliação de desempenho docente.

Gestão	Ensino e Currículos	Alunos	Pais / EE	Outras	
15	20	10	45	10	Gestão de recursos humanos
10	10	10	10	60	Não refere
30	10	30	50	0	
10	70	15	5	0	
2	0	50	48	0	
50	20	20	10	0	
65	10	10	15	0	
20	15	30	20	15	Diálogo com os professores
50	25	5	10	10	Aulas
60	30	7	3	0	
40	10	10	20	20	Aulas e preparação de aulas
20	10	20	10	40	Aulas
30	30	20	15	5	Não refere
40	10	10	30	10	Atendimento a professores e funcionários
50	20	20	10	0	
462	280	237	251	170	

Quadro 10 – Percentagem de tempo despendido pelos diretores, em média durante um ano letivo, na realização de diferentes atividades

A percentagem de tempo despendido pelos diretores, em média durante um ano letivo (quadro 10), distribui-se do seguinte modo: 33% é ocupado em “reuniões e tarefas administrativas e de gestão (por exemplo: planeamento estratégico, elaboração de relatórios e resposta a questionários, entre outros)”, existindo, contudo, cinco diretores que despendem, pelo menos, 50% com estas tarefas; 20% é utilizado em “tarefas e reuniões relacionadas com o ensino e os currículos (por exemplo: observação de aulas, supervisão dos docentes e iniciativas conducentes ao desenvolvimento profissional dos docentes, entre outras)”, havendo apenas um diretor que ocupa uma percentagem superior a 50% e um que não despende tempo com este tipo de tarefas; 17% é despendido no “diálogo com os alunos”, embora um diretor ocupe 50%; 18% é utilizado no “diálogo com pais e encarregados de educação”, com dois diretores a despendem cerca de 50% e 12% é ocupado com outras atividades, das quais sobressaem a lecionação de aulas, o atendimento a professores e funcionários não docentes e a gestão de recursos humanos. De realçar que um diretor não confirmou a soma dos valores que deveria ser de

100%, e que dois não exemplificaram apesar de mencionarem alguma percentagem de tempo dedicada a “outras” atividades, que num dos casos chega aos 60%. É, ainda, de destacar que um diretor, neste caso, pedagógico, refere ocupar 2% do seu tempo com a “gestão”, 50% no “diálogo com os alunos” e 48% no “diálogo com pais e encarregados de educação”. Talvez este seja um dos casos em que, como refere Santos Guerra (2000) “a rede de relações real não reproduz o organigrama formal colocado no papel. (...), por exemplo, o director pode não ser aquele que detém o poder real” (p. 41).

3.2.3 Secção III – Análise do Desempenho dos Docentes

Questionados sobre os procedimentos que põem em prática para assegurarem a eficácia do desempenho dos seus docentes e quem os aplica, obtivemos as seguintes respostas:

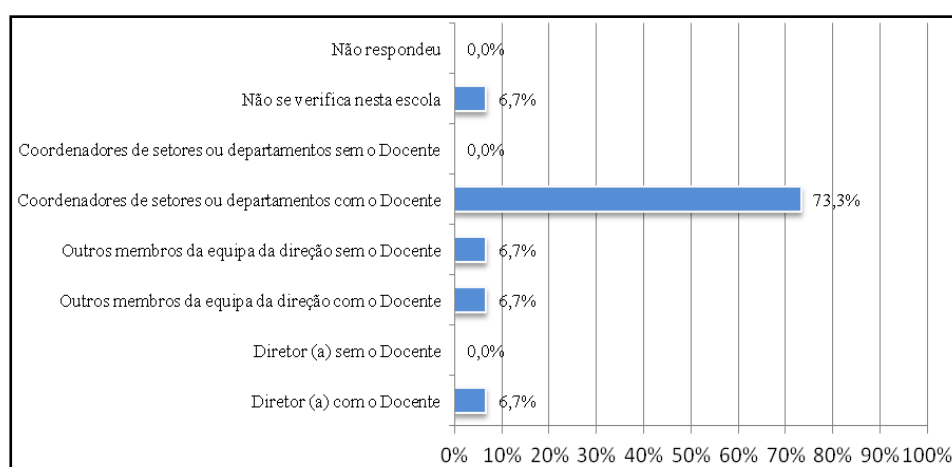


Gráfico 29 – Percentagem de diretores que apontou a análise de planificações letivas (N=15)

A “análise de planificações letivas” é realizada, sobretudo, pelos coordenadores de setores ou departamentos, em conjunto com os docentes. Apenas numa das escolas este procedimento não é utilizado (gráfico 29).

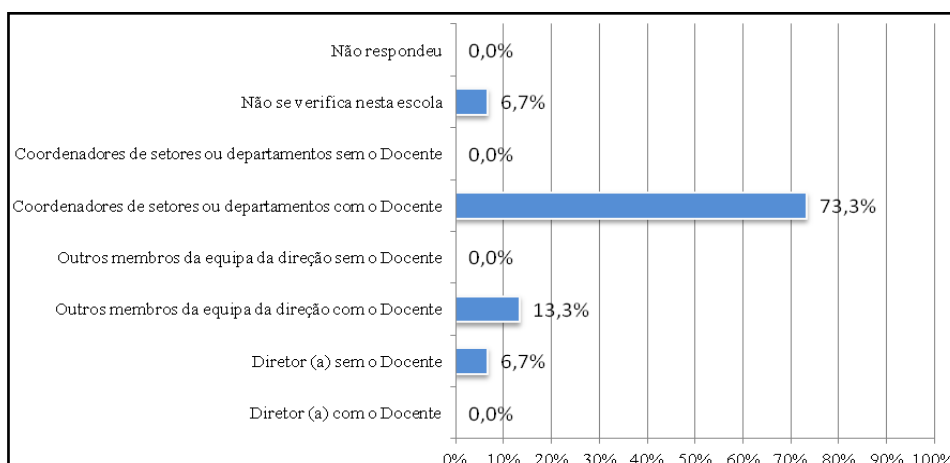


Gráfico 30 – Percentagem de diretores que apontou a apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente (N=15)

Também a “apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente” é um procedimento realizado, maioritariamente, pelos coordenadores de setores ou departamentos, em conjunto com os docentes. Também numa das escolas não se recorre a esta prática (gráfico 30).

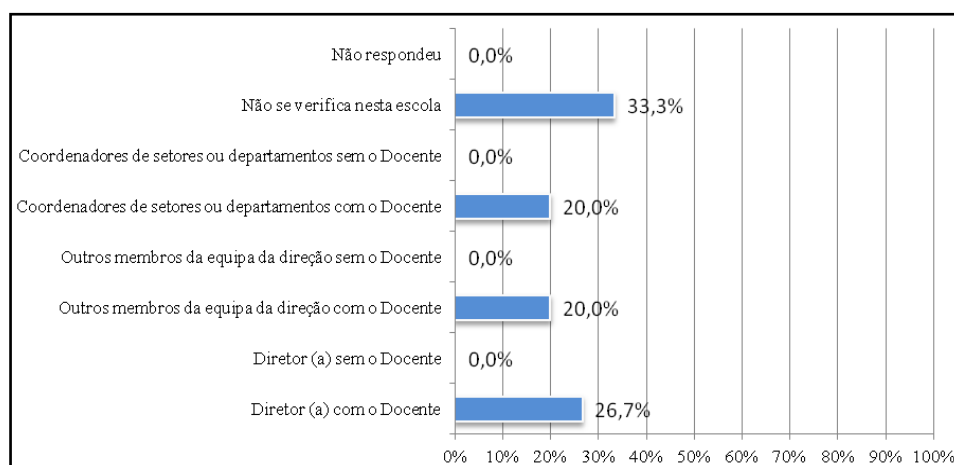


Gráfico 31 – Percentagem de diretores que apontou a observação de aulas do docente (N=15)

Quanto à “observação de aulas do docente”, este é um procedimento que não se verifica em 33,3% das escolas deste estudo. Nas escolas que procedem à observação de aulas, verifica-se alguma diversidade de situações: em 26,7% das escolas trata-se de uma prática a cargo do diretor(a); em outras 20% a cargo de

outros membros da equipa da direção e, também, em 20% de outras escolas, pelos coordenadores de setores ou departamentos (gráfico 31).

Contudo, é importante referir que estes dados podem não ser de todo fiáveis. Apesar dos cuidados com a elaboração do questionário e da preocupação em testá-lo antes da sua aplicação, verificamos, agora, que nesta questão, sobretudo na presente alínea, deveria ter sido indicada a possibilidade de “assinale tantas opções quantas sejam aplicáveis” ao invés de “assinale uma opção”. Esta situação decorre do facto de nos colégios que implementam a avaliação de desempenho docente conforme estipulada no Regulamento específico para o Ensino Particular e Cooperativo, a observação de aulas é ser efetuada pela Comissão de Avaliação, constituída pelo diretor pedagógico, pelo coordenador de setor/departamento e por um elemento do Conselho Pedagógico.

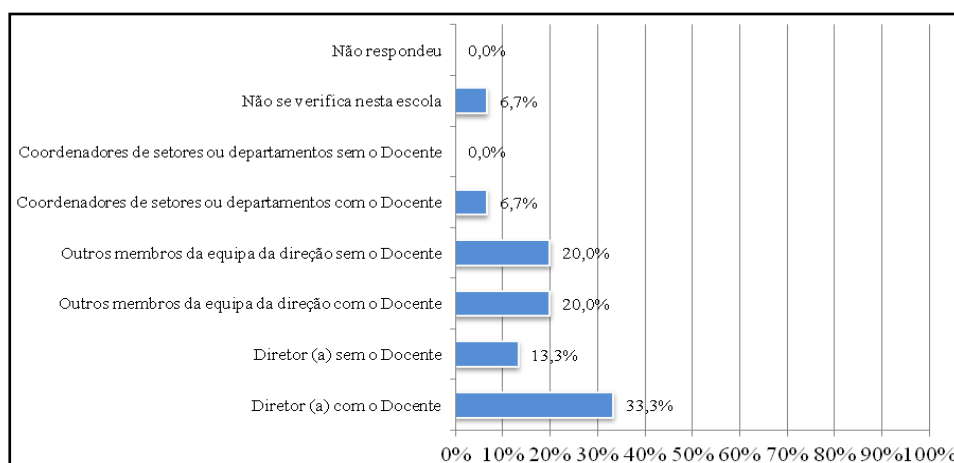


Gráfico 32 – Percentagem de diretores que apontou a análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes (N=15)

A “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes” não é feita numa das escolas. Nas restantes, é realizada pelo diretor, com o docente em 33,3% das escolas e sem o docente, em 13,3% delas; por outros membros da equipa da direção, com (em 20%) ou sem o docente (também em 20% das escolas). Apenas numa das escolas esta tarefa está a cargo dos coordenadores de setores ou departamentos, em conjunto com o docente (gráfico

32). É curioso verificar que 33,3% dos elementos que procedem à análise dos registos em causa o fazem sem a colaboração e o contributo dos respetivos docentes, situação que não corrobora os mais de 70% de diretores que consideraram existir “uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio” nas suas escolas (gráfico 25).

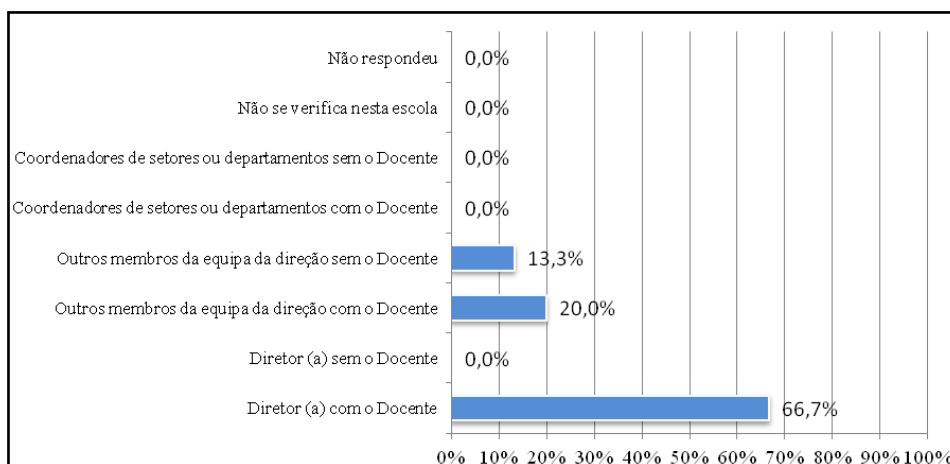


Gráfico 33 – Percentagem de diretores que apontou a realização de entrevista(s) de reflexão sobre o desempenho profissional do docente (N=15)

A(s) “entrevista(s) de reflexão sobre o desempenho profissional do docente” é feita em 66,7% das escolas, pelo diretor com o docente; por outros membros da equipa da direção, em 20% delas com o docente e, em 13,3%, sem o docente (gráfico 33), pelo que parece ser clara a preponderância da intervenção do diretor na avaliação de desempenho docente.

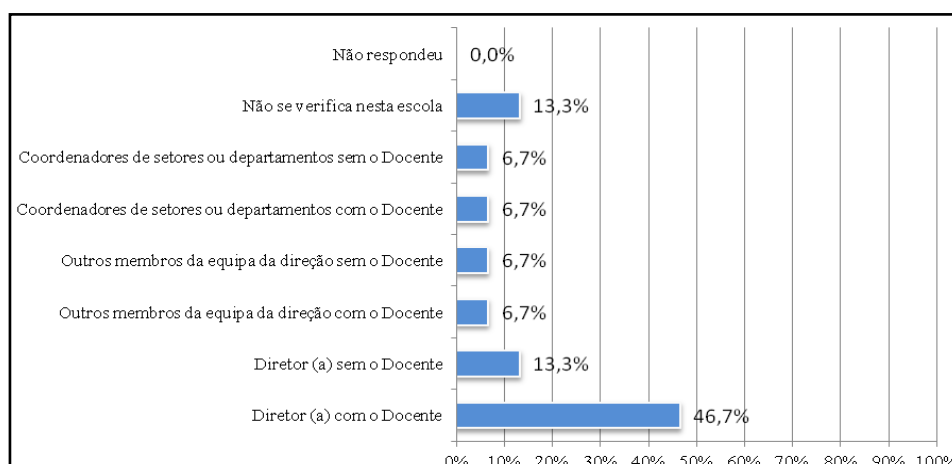


Gráfico 34 – Percentagem de diretores que apontou a análise da formação realizada pelo docente (N=15)

A “análise da formação realizada pelo docente” não é realizada em 13,3% das escolas. Nas restantes, está a cargo, essencialmente, do diretor(a), com o docente em 46,% das escolas, e sem ele, em 13,3% (gráfico 34). Note-se que, mais uma vez, os diretores voltam a assumir um papel muito relevante em quase metade das escolas do universo deste estudo assim como, também aqui, em 26,7% das escolas, os docentes não são envolvidos em assuntos que têm implicações diretas na avaliação do seu desempenho profissional.

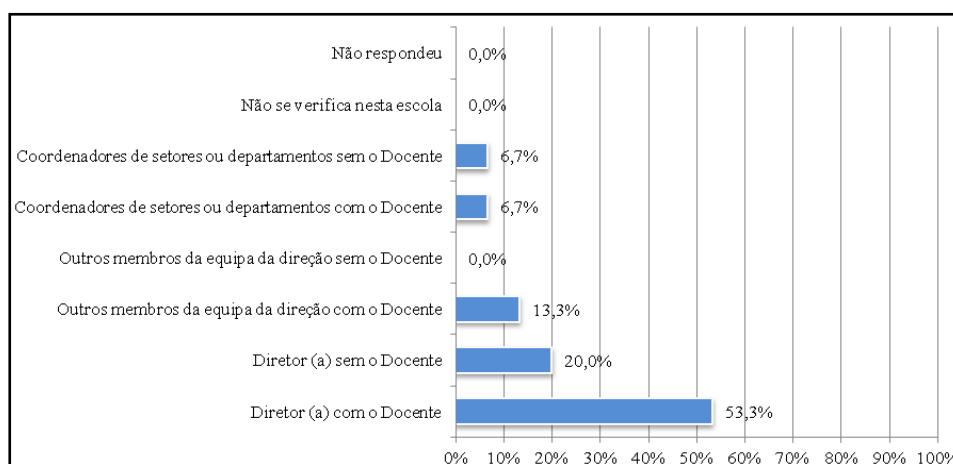


Gráfico 35 – Percentagem de diretores que apontou a verificação da assiduidade e pontualidade do docente (N=15)

Todas as escolas procedem à “verificação da assiduidade e pontualidade”. Este procedimento é, uma vez mais, sobretudo, tarefa do diretor, com o docente em 53,3% das escolas, e sem ele, em 20% dos casos (gráfico 35).

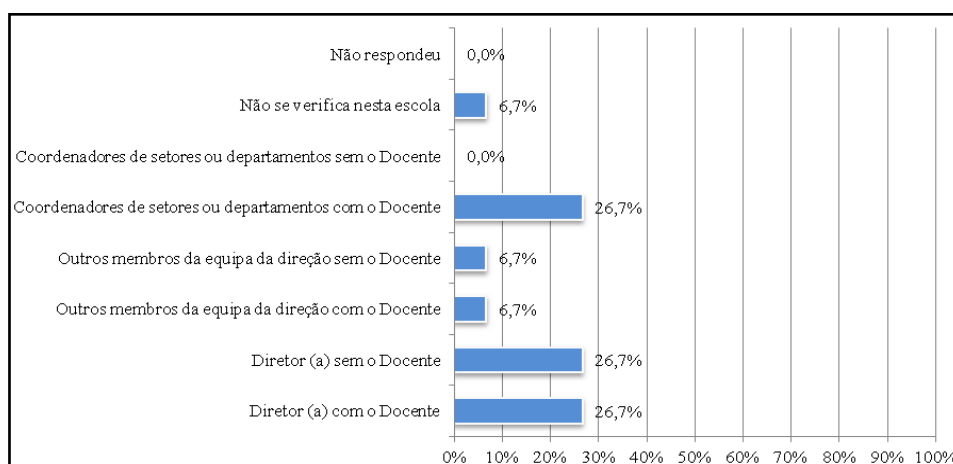


Gráfico 36 – Percentagem de diretores que apontou a análise dos resultados escolares dos alunos do docente (N=15)

A “análise dos resultados escolares dos alunos” não se realiza numa das escolas. Nas restantes compete ao diretor, em conjunto ou não com o docente, e aos coordenadores de setores ou departamentos com o docente, em 26,7% das escolas, em cada caso (gráfico 36). É de realçar a relevância da intervenção do coordenador de setor/departamento que, com o respetivo docente, procede à “análise dos resultados escolares dos alunos”, assumindo aqui a sua intervenção um peso muito superior ao verificado na “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes” - alínea d da questão anterior. Não obstante, não se poderá ignorar que continua a ser o diretor que, com ou sem a participação do docente, realiza em mais de metade das escolas (53,4%) esta intervenção.

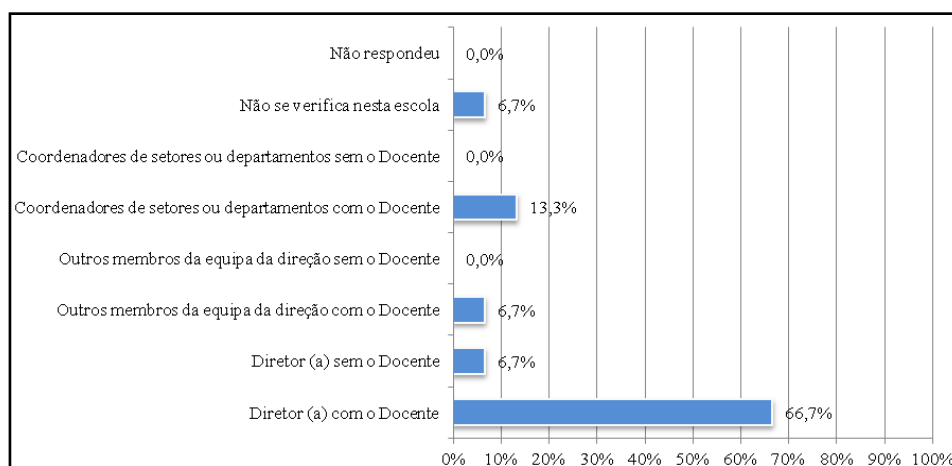


Gráfico 37 – Percentagem de diretores que apontou a análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente (N=15)

A “análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente” também não constitui um procedimento de uma das escolas do estudo. Nas outras é, mais uma vez, uma prática fundamentalmente centrada no diretor, existindo uma escola que refere fazê-lo sem o docente (gráfico 37).

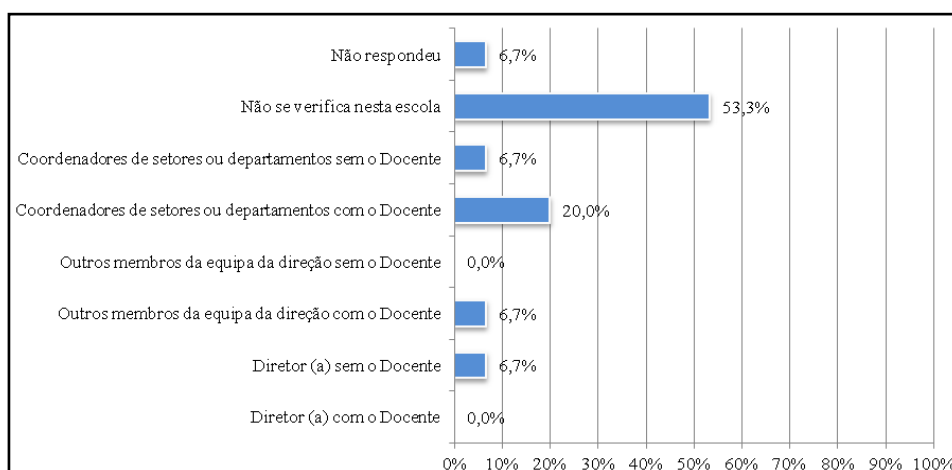


Gráfico 38 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação de questionários a alunos (N=15)

A “aplicação de questionários a alunos” não se verifica em mais de metade das escolas. Nas que utilizam este procedimento, sublinhe-se que o diretor deixa aqui de ser o ator principal cedendo o seu lugar ao coordenador de setor ou departamento, ainda que, mesmo estes, só procedam a esta intervenção em 20% dos casos analisados, e mesmo nestes com a presença do docente à exceção de uma escola (gráfico 38).

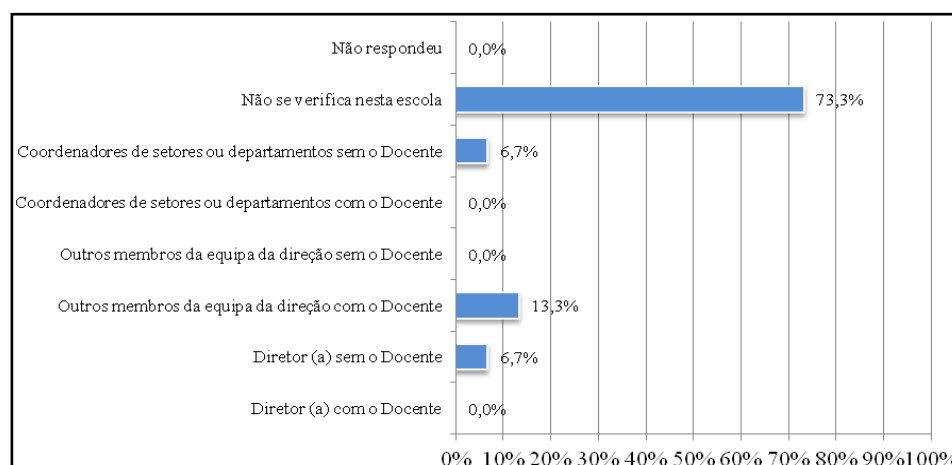


Gráfico 39 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação de questionários a encarregados de educação (N=15)

O recurso à “aplicação de questionários a encarregados de educação” surge como uma prática muito pouco comum, sendo apenas num caso exercida pelo diretor e sem o docente. Nos restantes que o utilizam, o mesmo está, geralmente, a cargo de

outros membros da equipa da direção, em conjunto com o docente, e num caso, a cargo dos coordenadores de setores ou departamentos com o docente (gráfico 39). Será, no entanto, de notar que a percentagem de aplicação deste tipo de questionários não ultrapassa os 26,7% dos casos.

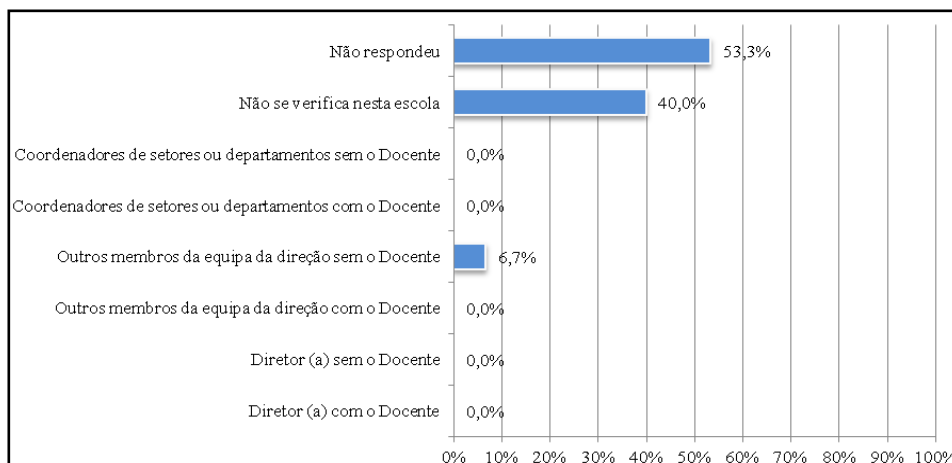


Gráfico 40 – Percentagem de diretores que apontou “outro” procedimento, a avaliação do diretor de turma (N=15)

Apenas uma escola apontou “outro” procedimento que põe em prática para assegurar a eficácia do desempenho dos seus docentes: a “avaliação do diretor de turma”. Uma vez que tal é feito por membros da equipa da direção, presume-se que seja a avaliação do exercício da função de diretor de turma que esteja aqui em causa (gráfico 40).

Questionados quanto aos aspetos em que incide a análise do desempenho dos docentes, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um.

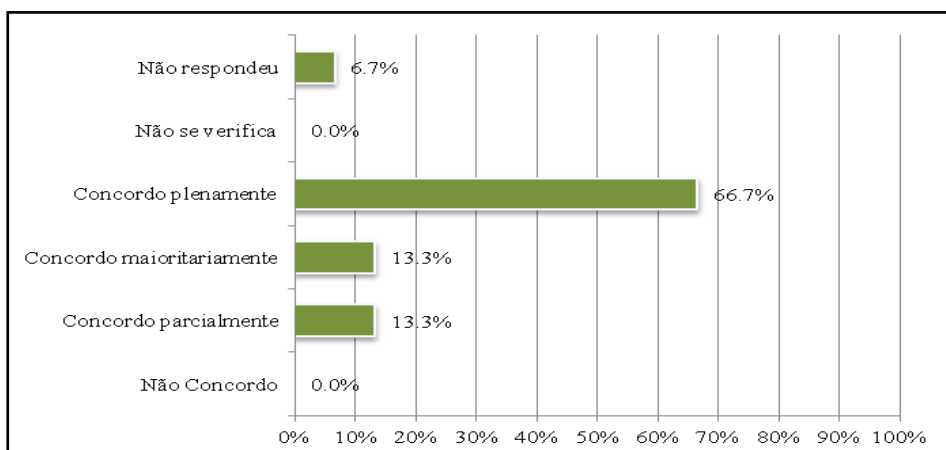


Gráfico 41 – Percentagem de diretores que apontou o domínio e atualização do conhecimento específico da(s) disciplina(s) que o docente leciona (N=15)

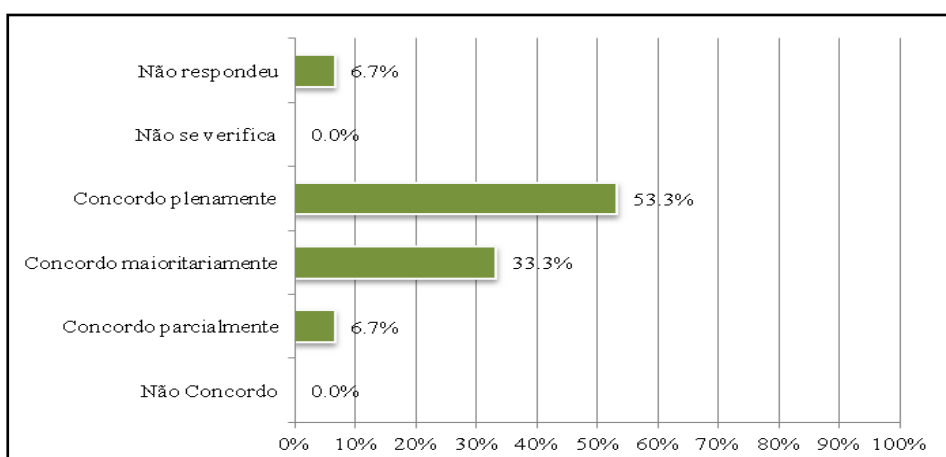


Gráfico 42 – Percentagem de diretores que apontou a adequação didática à(s) disciplina(s) e grau de ensino que o docente leciona (N=15)

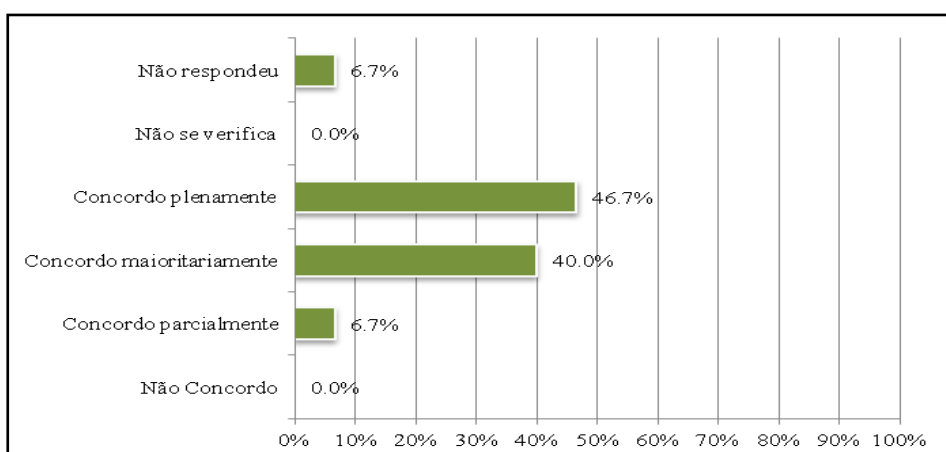


Gráfico 43 – Percentagem de diretores que apontou a utilização de estratégias diferentes de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem (N=15)

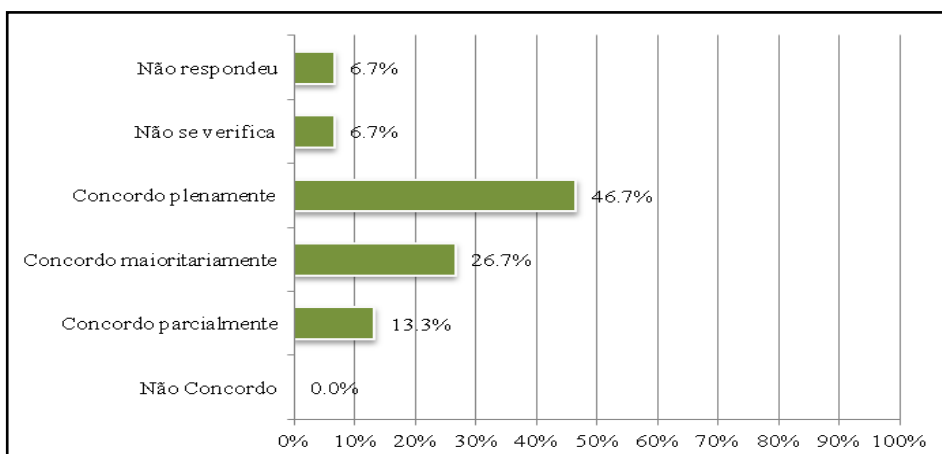


Gráfico 44 – Percentagem de diretores que apontou a utilização do reforço de modo adequado (N=15)

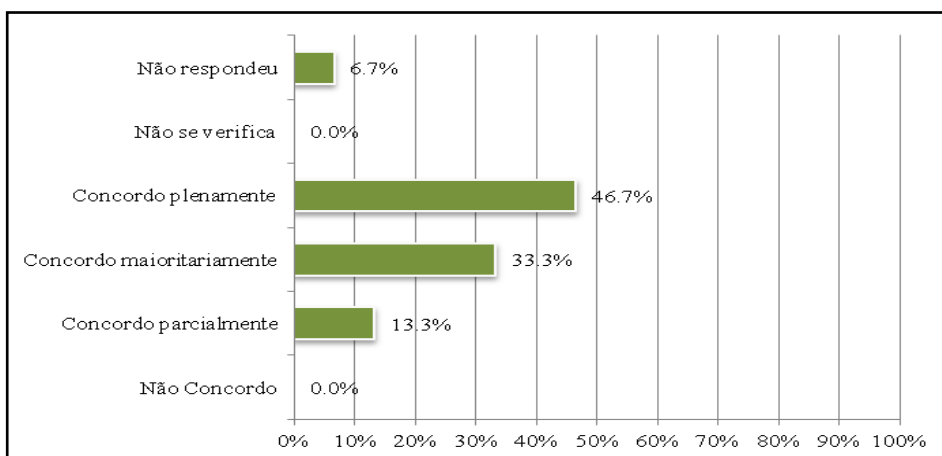


Gráfico 45 – Percentagem de diretores que apontou o exercício da autoridade perante os alunos (N=15)

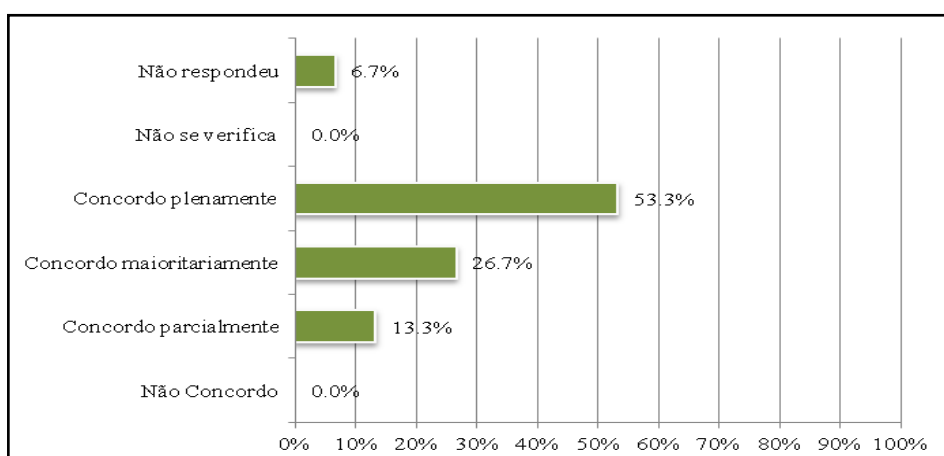


Gráfico 46 – Percentagem de diretores que apontou a gestão de conflitos (N=15)

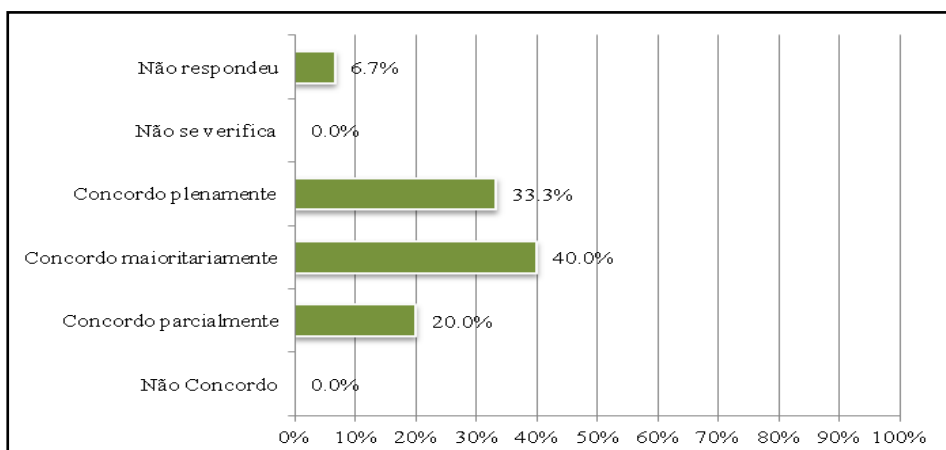


Gráfico 47 – Percentagem de diretores que apontou a aplicação dos processos e instrumentos de avaliação aferidos em departamento (N=15)

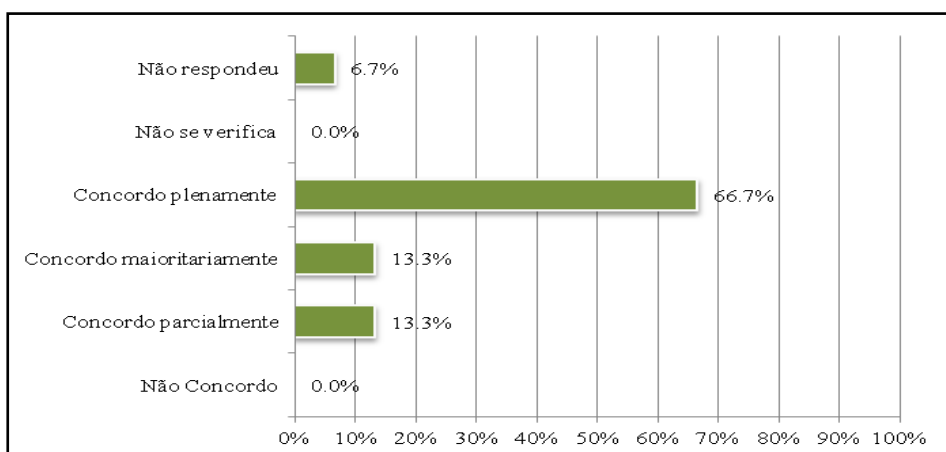


Gráfico 48 – Percentagem de diretores que apontou a prática de estratégias de ensino diversificadas (N=15)

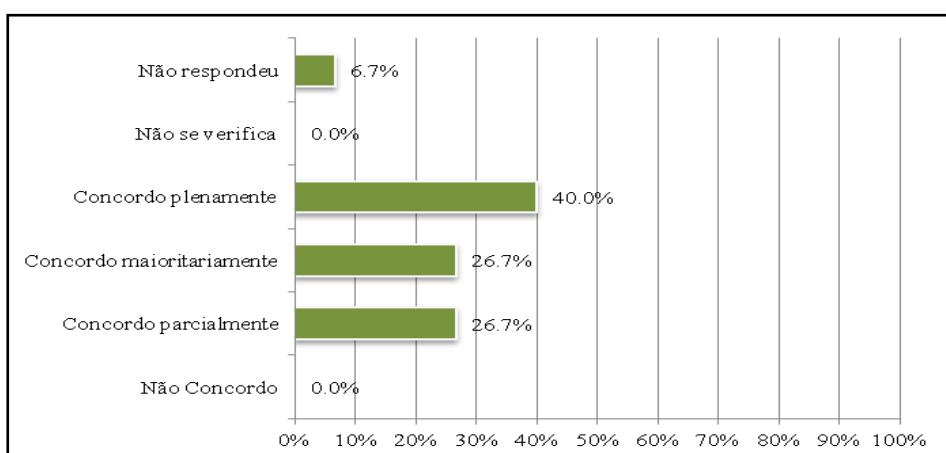


Gráfico 49 – Percentagem de diretores que apontou o envolvimento nas atividades de complemento curricular (N=15)

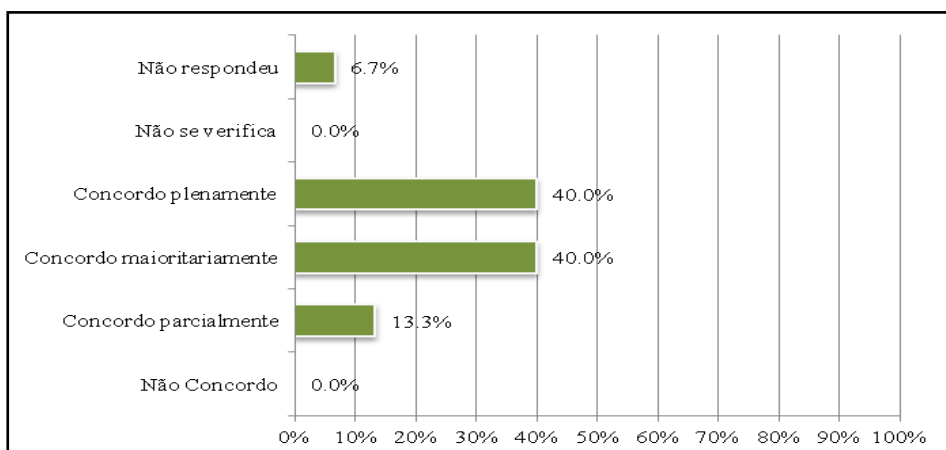


Gráfico 50 – Percentagem de diretores que apontou o grau e nível de participação nas reuniões dos órgãos de que o docente é membro (N=15)

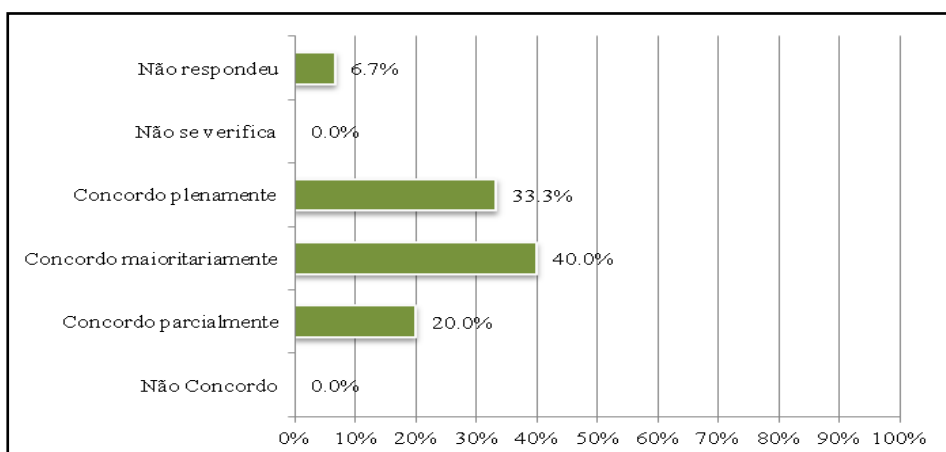


Gráfico 51 – Percentagem de diretores que apontou a cooperação e partilha de planificações, materiais e estratégias entre colegas (N=15)

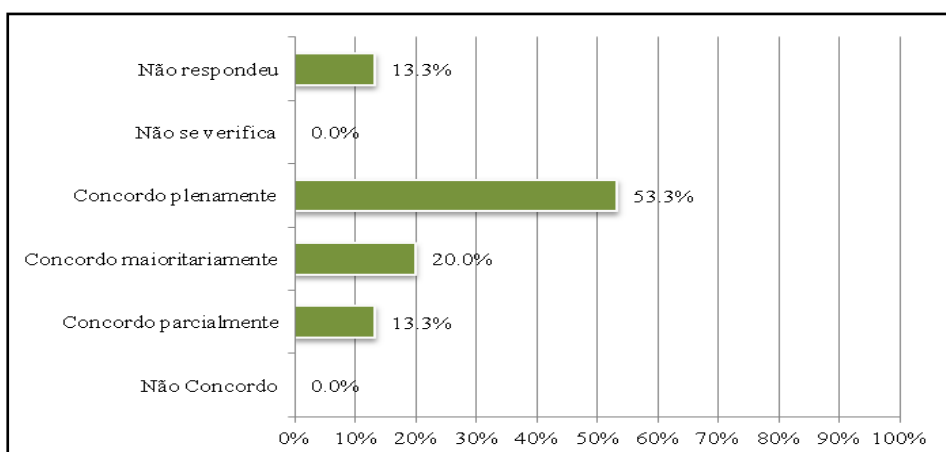


Gráfico 52 – Percentagem de diretores que apontou a prática da diferenciação pedagógica face a alunos com percursos ou situações diversas (N=15)

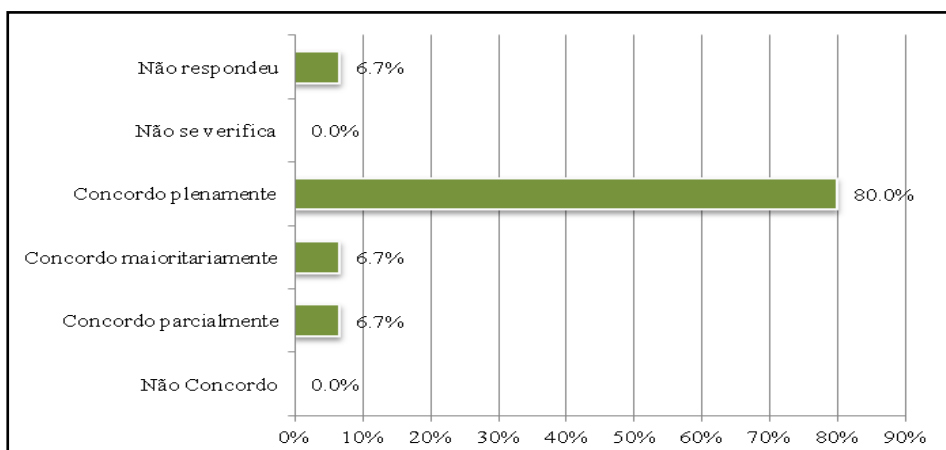


Gráfico 53 – Percentagem de diretores que apontou a vivência dos valores que enformam o Projeto Educativo (N=15)

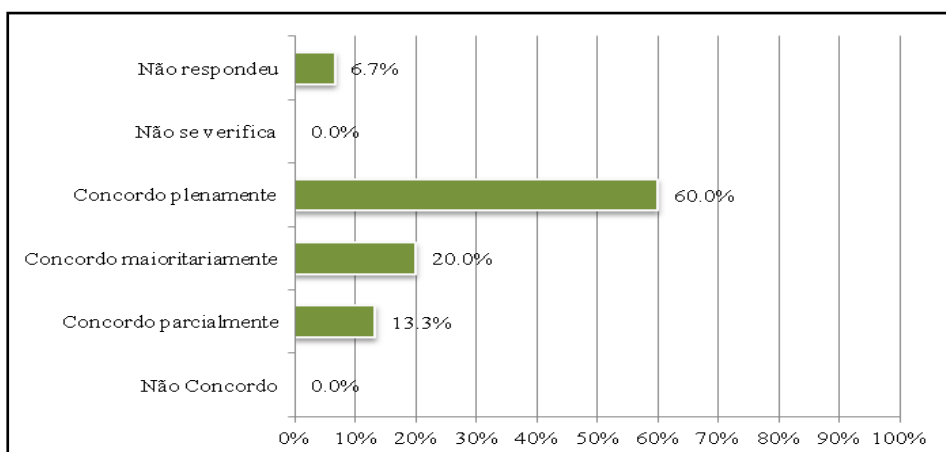


Gráfico 54 – Percentagem de diretores que apontou a assiduidade dos docentes (N=15)

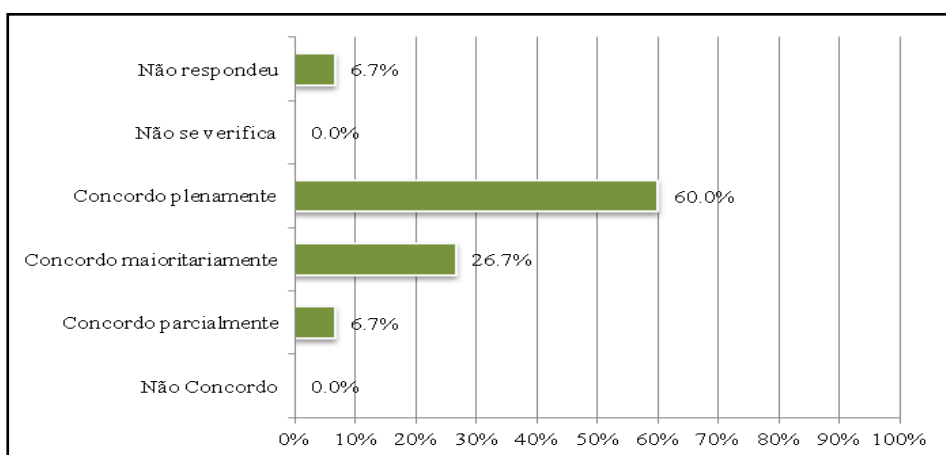


Gráfico 55 – Percentagem de diretores que apontou a pontualidade dos docentes (N=15)

Da análise dos indicadores relativos à incidência da análise do desempenho docente (gráficos 41 ao 55) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a qualquer dos aspetos e no caso da “prática da diferenciação pedagógica face a alunos com percursos ou situações diversas” (gráfico 52), foram duas as escolas que não o fizeram; nenhum dos aspetos considerados obteve a menção “não concordo”, o que nos permite afirmar que os indicadores apresentados correspondem a aspetos que são levados em conta em todas as escolas que se pronunciaram; exceção feita ao indicador d – “utilização do reforço de modo adequado”, relativamente ao qual uma das escolas optou por “não se verifica” (gráfico 44); o somatório das menções “concordo plenamente” e “concordo maioritariamente” situa-se entre os 73% e os 80% em dez dos quinze indicadores considerados, o que leva a crer que eles constituem uma preocupação clara destas escolas e dos seus diretores; a estes juntam-se, ainda, mais quatro indicadores em que a incidência das escolhas sobe para os 86%, demonstrando-se, deste modo, que os diretores atribuem uma importância fulcral para o desempenho dos docentes a aspetos como a “adequação didática à(s) disciplina(s) e grau de ensino que leciona” (gráfico 42), a “utilização de estratégias diferentes de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem” (gráfico 43), a “vivência dos valores que enformam o *Projeto Educativo*” - o indicador mais enfatizado, com 80% de concordância plena (gráfico 53) - e a “pontualidade” dos docentes (gráfico 55) e mesmo o indicador com menor frequência de escolha obtém, ainda, mais de 66% de escolhas, que é o caso da alínea i – “envolvimento nas atividades de complemento curricular” (gráfico 49), parecendo, por isso, corresponder a um aspeto menos valorizado por algumas escolas.

Questionados quanto aos aspetos que podem promover uma maior eficácia do desempenho dos docentes, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um.

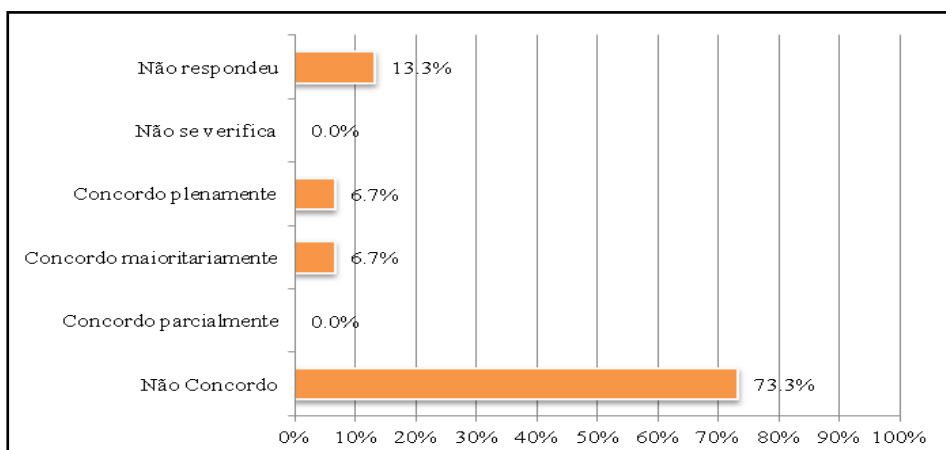


Gráfico 56 – Percentagem de diretores que assinalou o salário baseado num sistema de carreira, sem avaliação de empenho e competência (N=15)

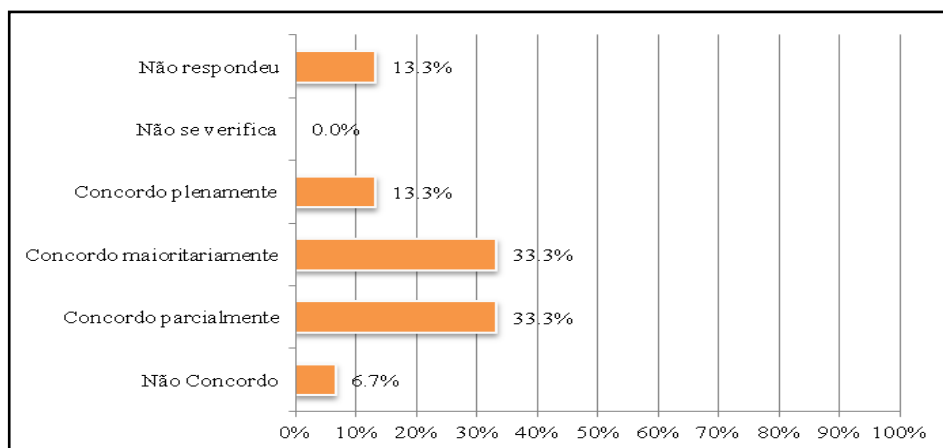


Gráfico 57 – Percentagem de diretores que assinalou o número de turmas por docente inferior a 7 (N=15)

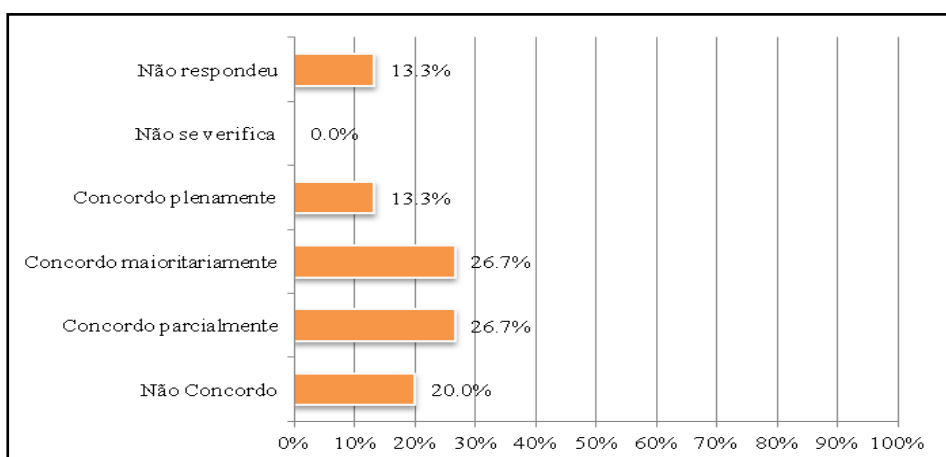


Gráfico 58 – Percentagem de diretores que assinalou um número de níveis/disciplinas, por docente, inferior a 3 (N=15)

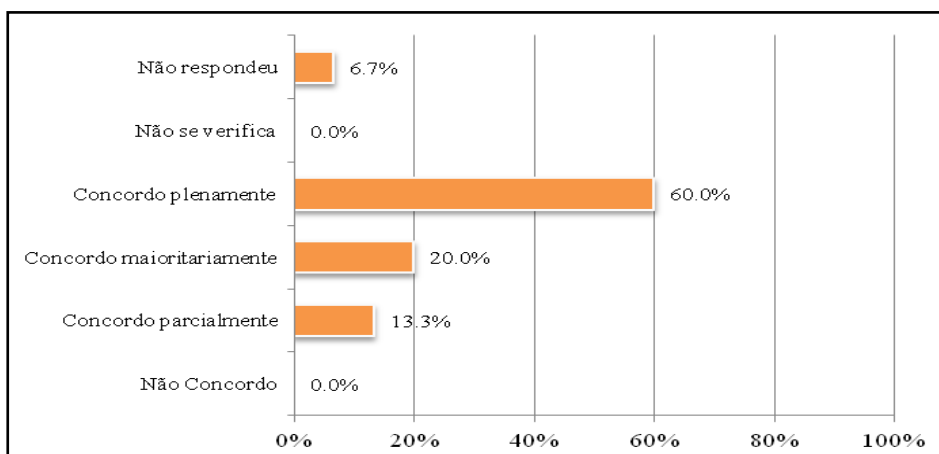


Gráfico 59 – Percentagem de diretores que assinalou as oportunidades e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes (N=15)

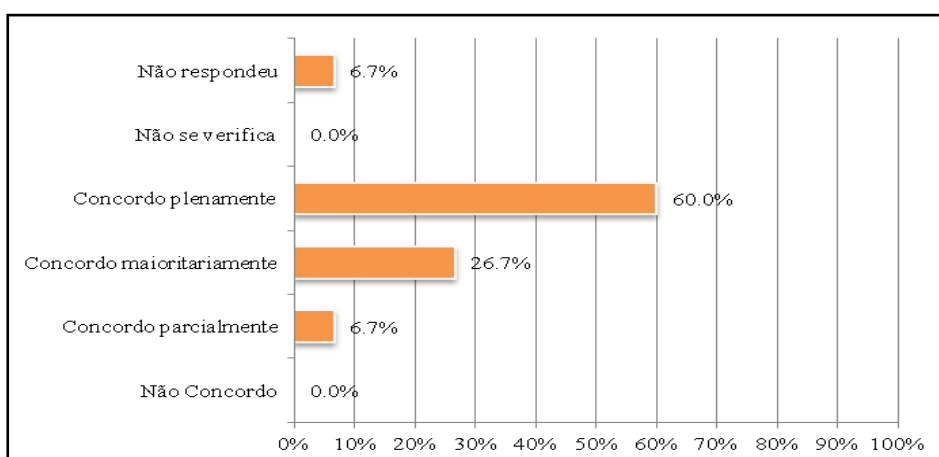


Gráfico 60 – Percentagem de diretores que assinalou a relação de interdependência entre pares (N=15)

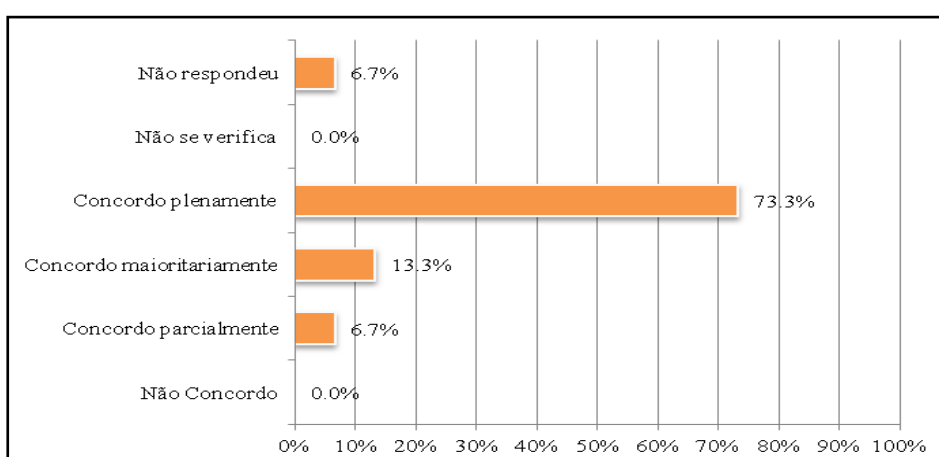


Gráfico 61 – Percentagem de diretores que assinalou a boa relação pedagógica com os alunos (N=15)

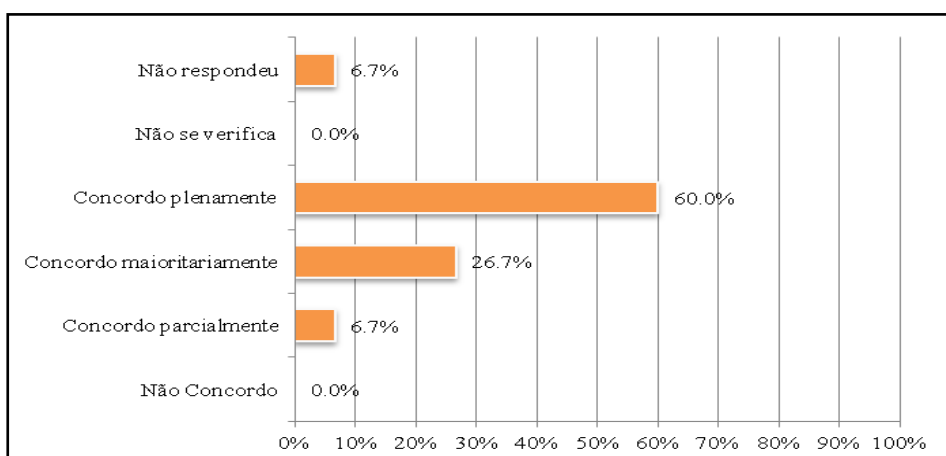


Gráfico 62 – Percentagem de diretores que assinalou a capacidade de mobilização dos docentes por parte das chefias intermédias (N=15)

Da análise dos indicadores promotores de uma maior eficácia do desempenho docente (gráficos 56 ao 62) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a qualquer dos aspetos e no caso do “salário baseado num sistema de carreira, sem avaliação de empenho e competência” (gráfico 56); “número de turmas por docente inferior a 7” (gráfico 57) e “número de níveis/disciplinas por docente inferior a 3” (gráfico 58) foram duas as escolas que não o fizeram; o “número de turmas por docente inferior a 7” (gráfico 57) bem como o “número de níveis/disciplinas por docente inferior a 3” (gráfico 58) são aspetos que os diretores consideram ter um peso significativo na eficácia do desempenho docente, enquanto, curiosamente, o “salário baseado num sistema de carreira, sem avaliação de empenho e competência” (gráfico 56), é claramente desvalorizado pela grande maioria das escolas, havendo apenas duas que lhe atribuem valor; não se pode deixar de realçar a importância que é atribuída, neste domínio, aos indicadores d, e, f e g, mostrando a anuência dos diretores à relevância destes aspetos, que escolhem em mais de 80% dos casos. Na verdade, na opinião dos diretores, a eficácia do desempenho docente parece depender, sobretudo, das “oportunidades de apoio” ao desenvolvimento profissional (gráfico 59), da “relação de interdependência entre pares” (gráfico 60), da “boa relação pedagógica com os alunos” (gráfico 61) e, de um aspeto, a que até há poucos anos

não se reconhecia grande importância, diretamente relacionado com o papel das chefias intermédias na “mobilização dos docentes” (gráfico 62).

Questionados sobre os elementos facilitadores do desempenho profissional dos docentes, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um.

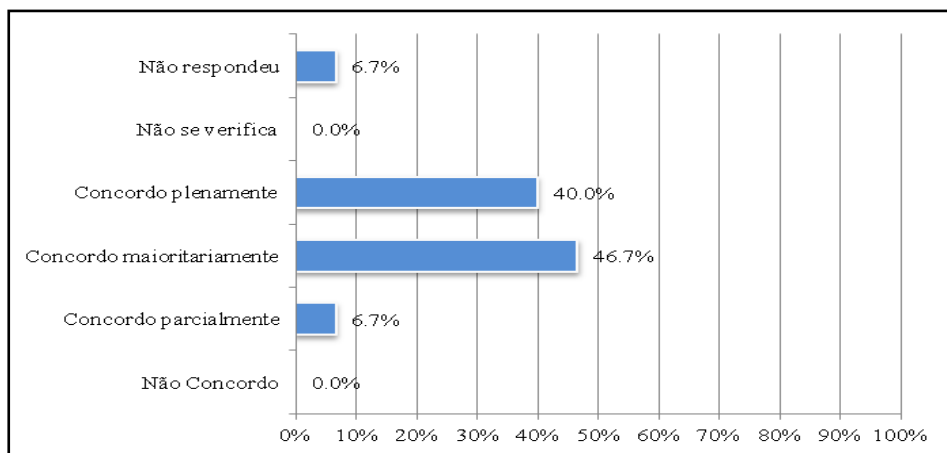


Gráfico 63 – Percentagem de diretores que apontou a existência de um Plano de Formação Interno (N=15)

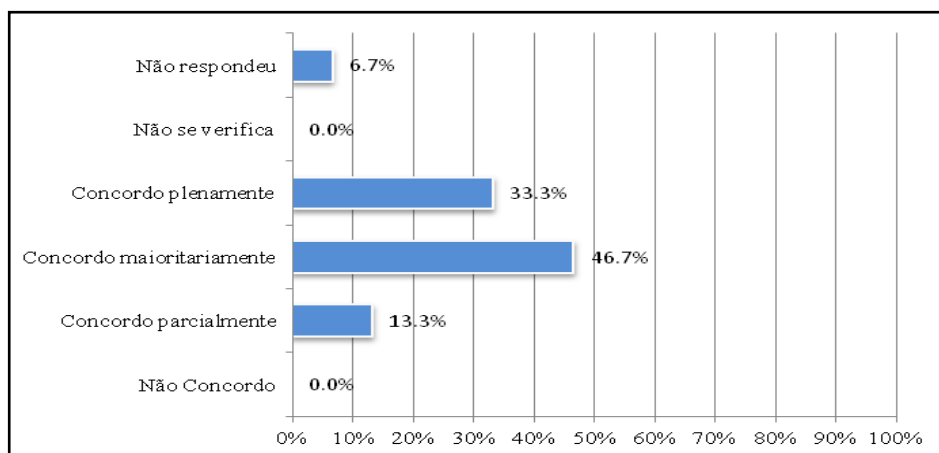


Gráfico 64 – Percentagem de diretores que apontou a auscultação dos docentes quanto às temáticas a incluir no Plano de Formação Interno (N=15)

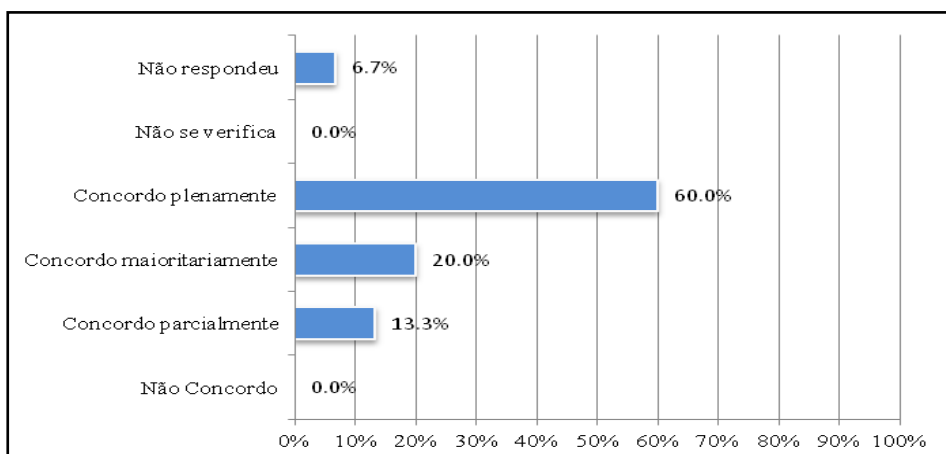


Gráfico 65 – Percentagem de diretores que apontou a existência regular de situações de debate/partilha/reflexão de experiências individuais e coletivas (N=15)

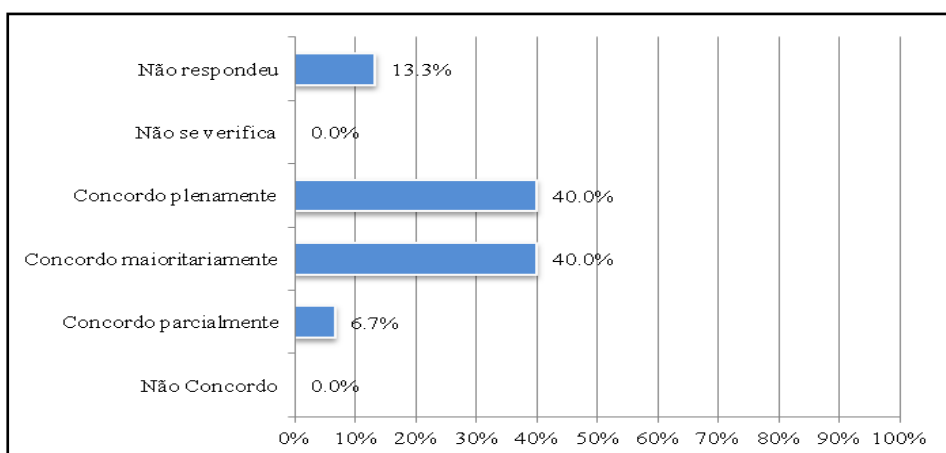


Gráfico 66 – Percentagem de diretores que apontou a disponibilidade de tempo para frequentar cursos de especialização ou de atualização (N=15)

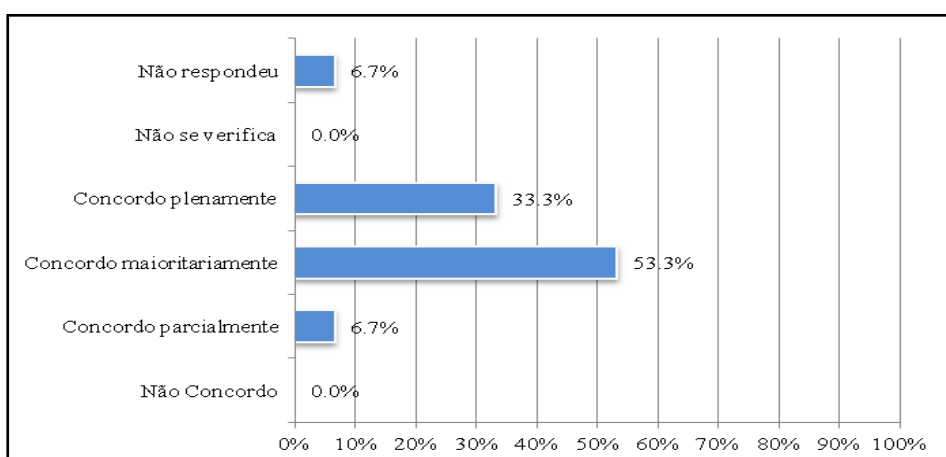


Gráfico 67 – Percentagem de diretores que apontou a oferta exequível de formação (N=15)

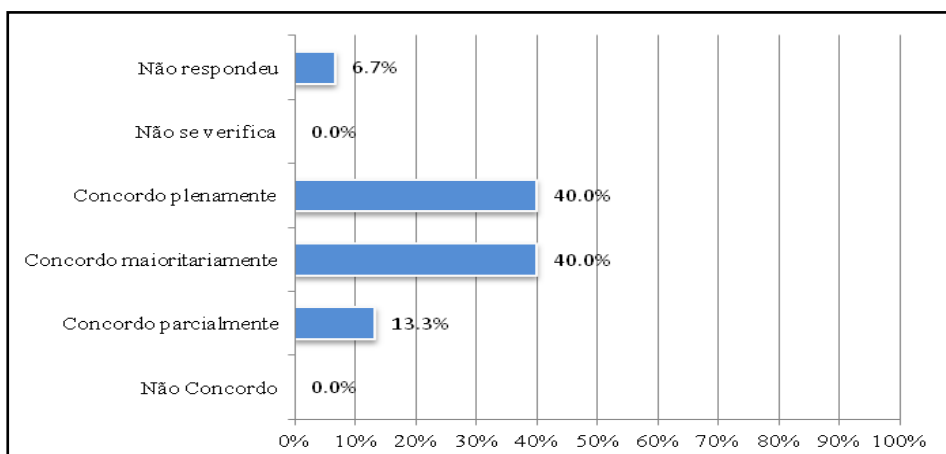


Gráfico 68 – Percentagem de diretores que apontou a oferta de cursos de especialização ou de atualização acessíveis em termos monetários (N=15)

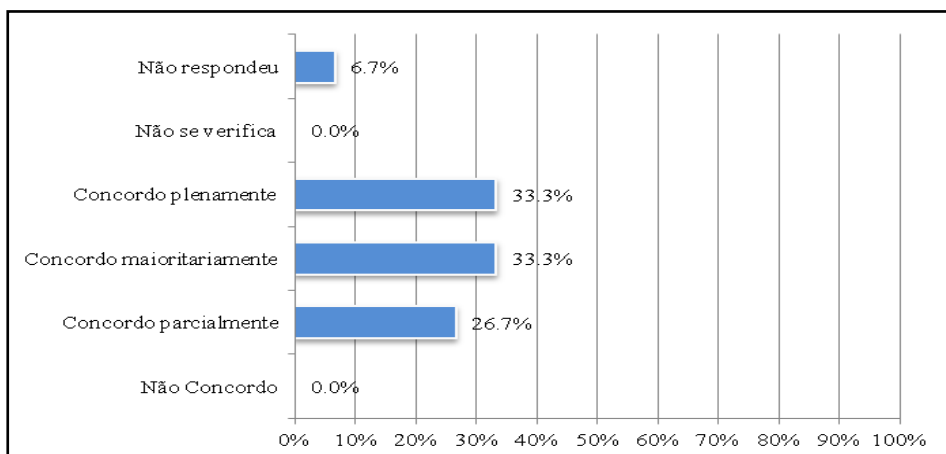


Gráfico 69 – Percentagem de diretores que apontou a compatibilidade entre os horários dos cursos e o horário de trabalho (N=15)

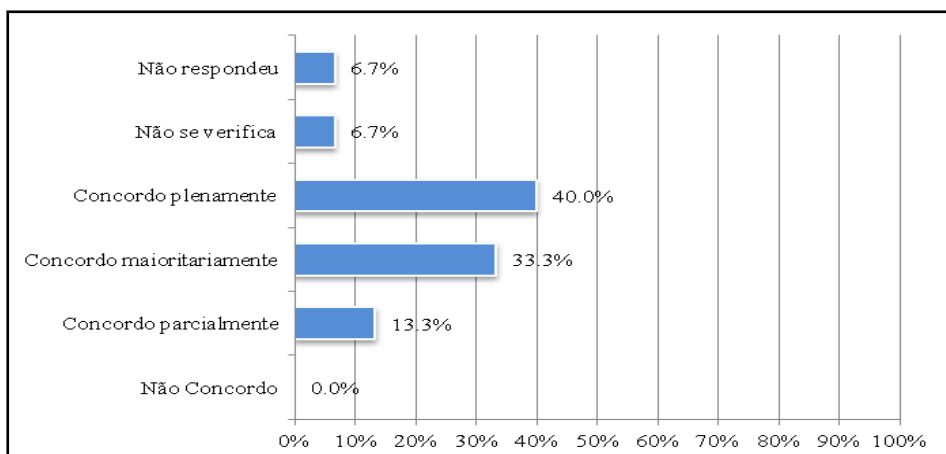


Gráfico 70 – Percentagem de diretores que apontou a oferta de cursos adequados (N=15)

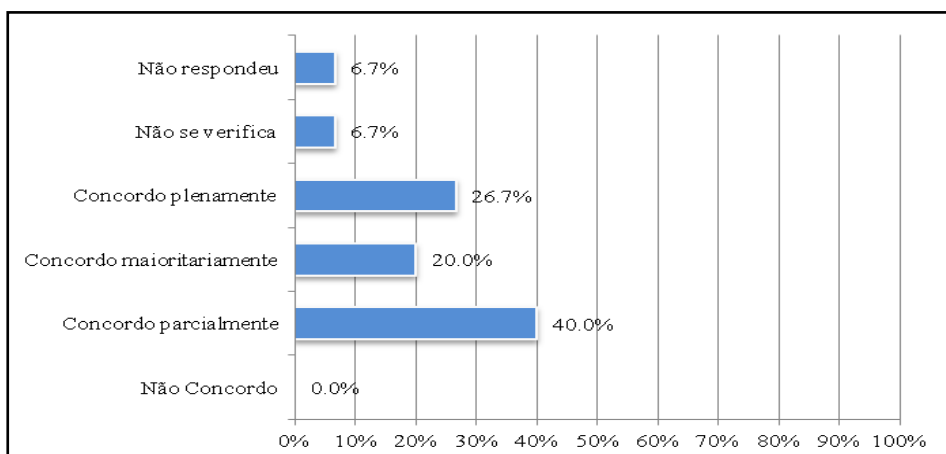


Gráfico 71 – Percentagem de diretores que apontou a proximidade da escola aos principais centros culturais e universitários (N=15)

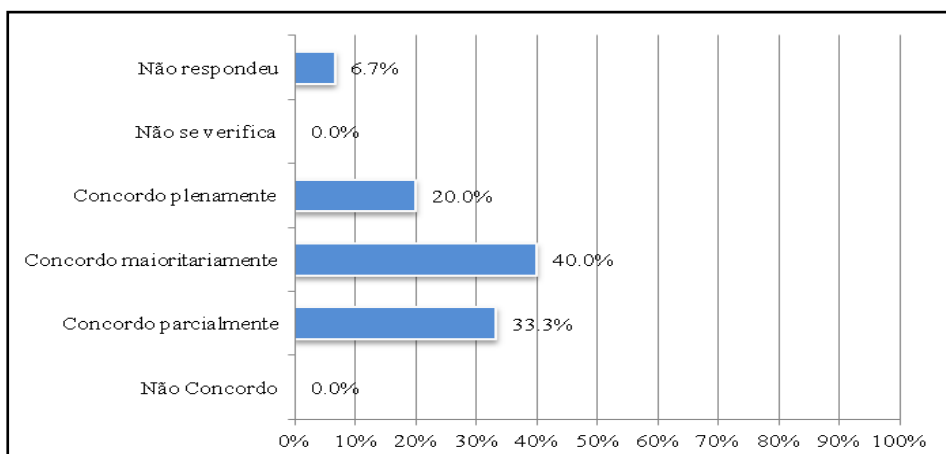


Gráfico 72 – Percentagem de diretores que apontou a promoção de incentivos da entidade patronal (N=15)

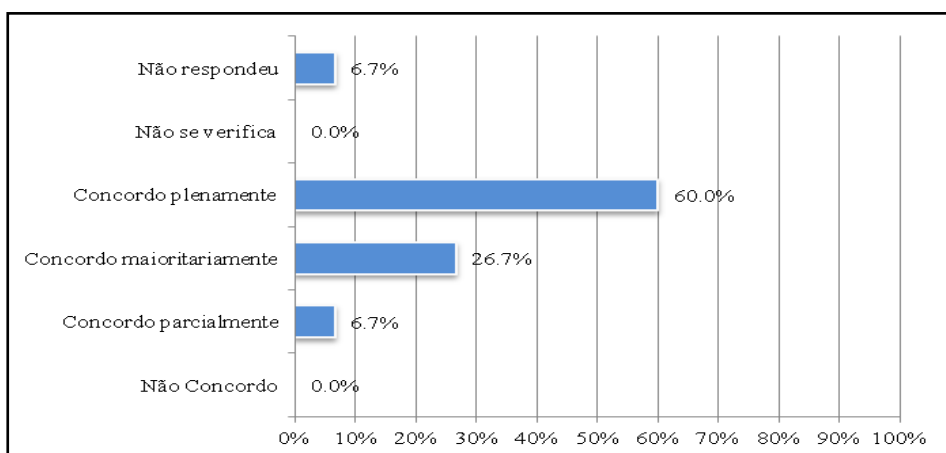


Gráfico 73 – Percentagem de diretores que apontou a visão da avaliação de desempenho como tendo em vista o desenvolvimento profissional (N=15)

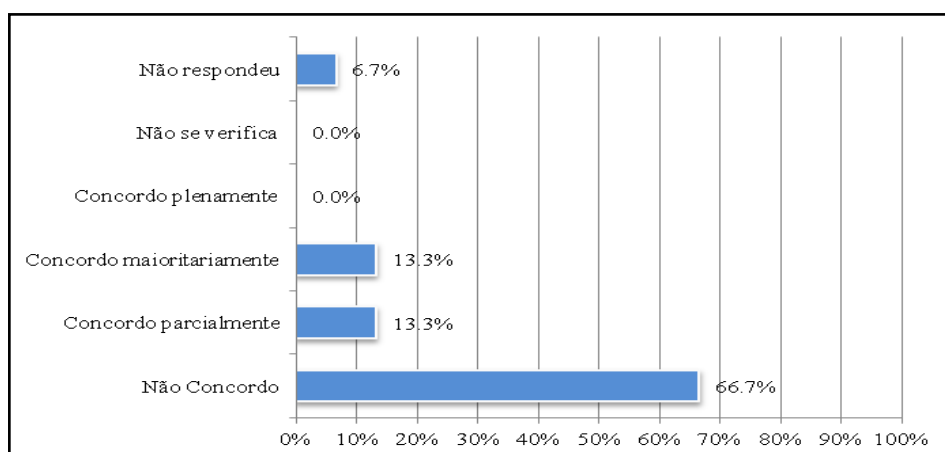


Gráfico 74 – Percentagem de diretores que apontou a visão da avaliação de desempenho como algo que tem de ser feito para cumprir a lei (N=15)

Da análise dos elementos considerados facilitadores do desempenho profissional dos docentes (gráficos 63 ao 74) podemos concluir que: a formação e a participação ativa dos professores, quer na sua definição quer em ofertas mais ou menos formalizadas neste âmbito, são considerados, pelos diretores, como importantes fatores facilitadores do desempenho docente. Esta situação torna-se evidente nas escolhas feitas no caso dos indicadores de a a f, que atingem sempre, pelo menos, os 80%. A “visão da avaliação de desempenho como algo que tem em vista o desenvolvimento profissional” é outro indicador que é encarado pelos diretores como tendo grande relevância, atingindo 86,7% das escolhas (gráfico 73); ainda tendo em conta a importância da formação como facilitadora do desempenho docente, os diretores atribuem, também, bastante valor à “oferta de cursos adequados” (73,3%) (gráfico 70) e, com menor incidência de escolha, à “compatibilidade entre os horários dos cursos e os horários de trabalho” (66,6%) (gráfico 69) e à “promoção de incentivos da entidade patronal” (60%) (gráfico 72); esta quebra poderá, eventualmente, ser explicada pelo facto de os próprios diretores serem diretamente visados nestas opções e terem já sentido, com alguma frequência, dificuldades na sua concretização; uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos, e no caso da “disponibilidade de tempo para frequentar cursos de especialização ou de atualização” (gráfico 66) foram duas as escolas que não o fizeram; registaram-se duas menções de “não se verifica”, uma

no item “oferta de cursos adequados” (gráfico 70) e outra no item “proximidade da escola aos principais centros culturais e universitários” (gráfico 71) que foi objeto de concordância por parte de menos de metade dos diretores (46,7%), pelo que, não parece constituir-se, na sua opinião, num facilitador importante; obteve a menção de “não concordo” o item “visão da avaliação de desempenho como algo que tem de ser feito para cumprir a lei” (gráfico 74) com uns expressivos 66,7%, que são reforçados por 13,3% de concordâncias parciais e 0% de concordâncias plenas. Estes resultados traduzem uma visão dos diretores que atribui uma clara importância à avaliação de desempenho docente.

Questionados quanto às atividades de desenvolvimento profissional realizadas pelos docentes e qual a sua frequência, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

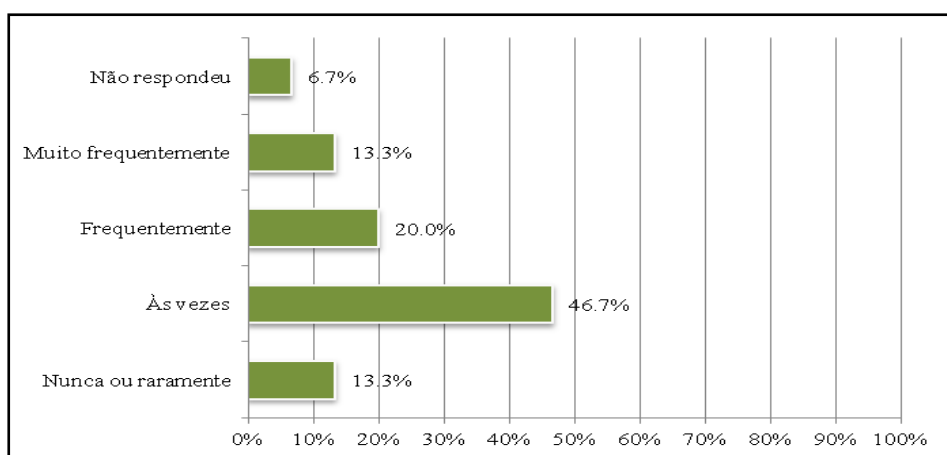


Gráfico 75 – Percentagem de diretores que assinalou a leitura de publicações científicas (N=15)

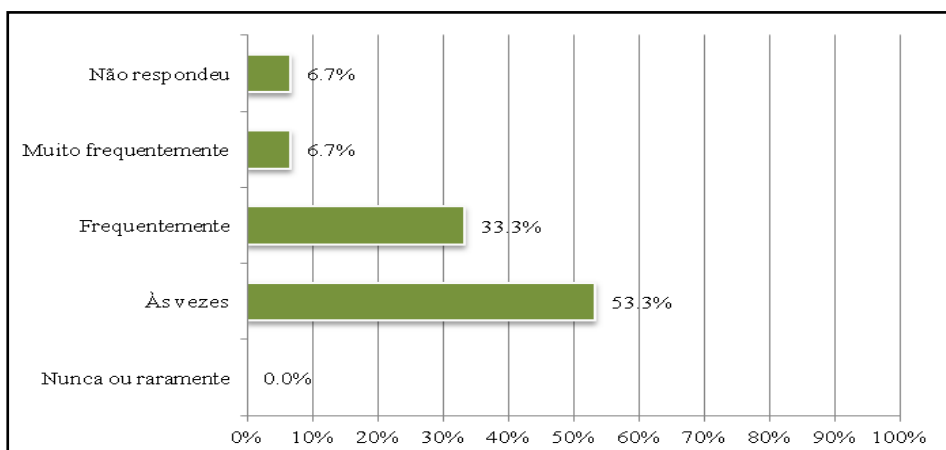


Gráfico 76 – Percentagem de diretores que assinalou a leitura de publicações na área das Ciências da Educação (N=15)

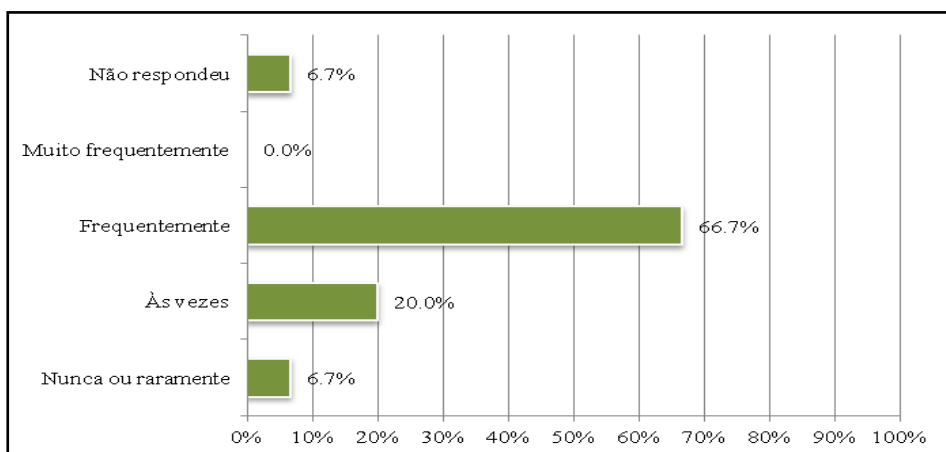


Gráfico 77 – Percentagem de diretores que assinalou a frequência de cursos/oficinas de formação (N=15)

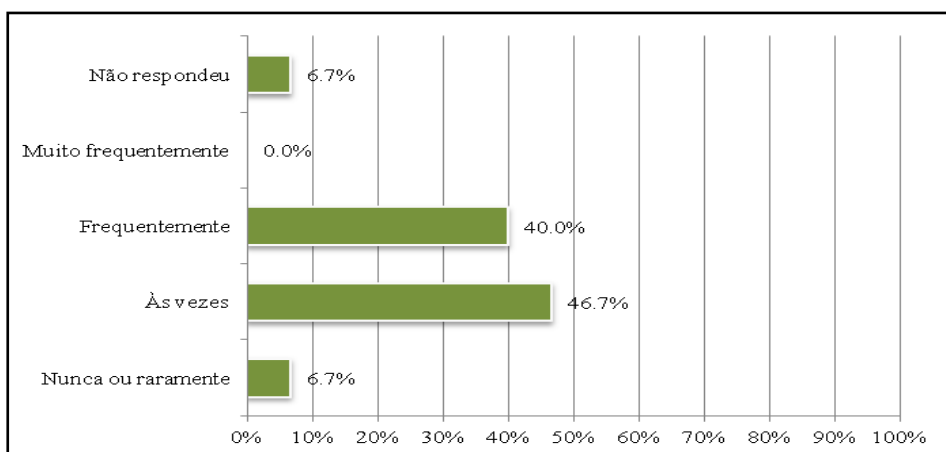


Gráfico 78 – Percentagem de diretores que assinalou a frequência de cursos de qualificação (N=15)

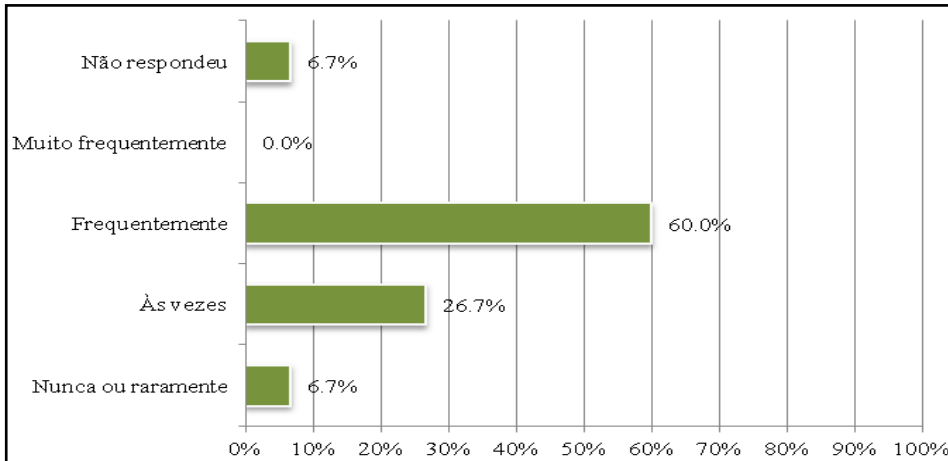


Gráfico 79 – Percentagem de diretores que assinalou a participação em conferências/seminários/colóquios (N=15)

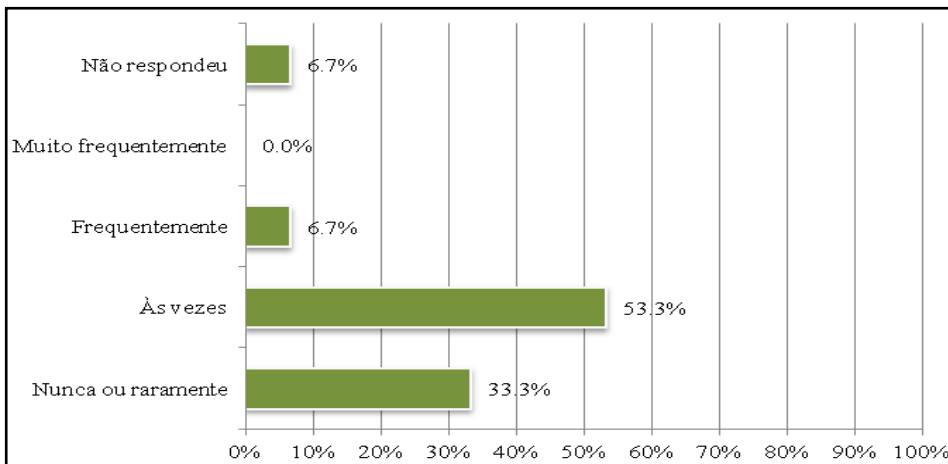


Gráfico 80 – Percentagem de diretores que assinalou a participação num processo de supervisão (N=15)

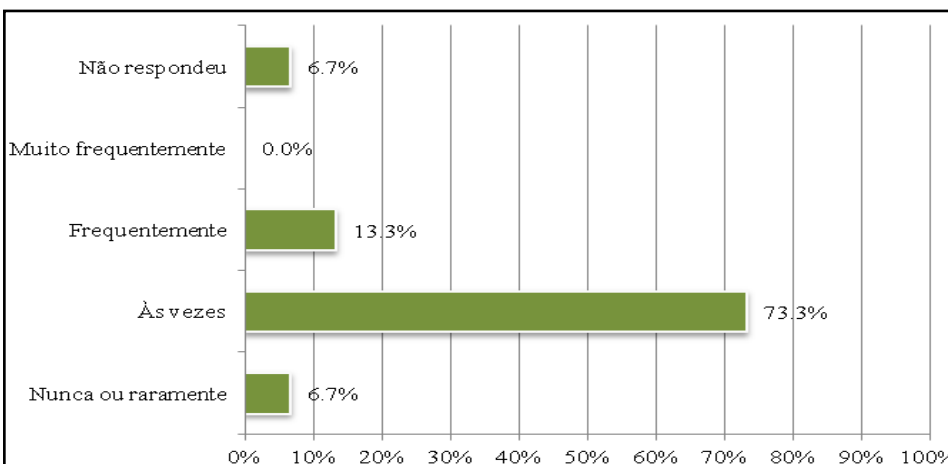


Gráfico 81 – Percentagem de diretores que assinalou a prática de investigação individual ou em colaboração (N=15)

Da análise das atividades de desenvolvimento profissional em que os diretores consideram que recaem as escolhas dos docentes (gráficos 75 ao 81) ressalta: uma nítida preferência pelas ofertas formalizadas de formação como cursos, oficinas de formação, conferências, seminários ou colóquios em que as escolhas se situam acima dos 60%, embora sofram uma quebra nítida quando nos reportamos a cursos de média e de longa duração, como “cursos de qualificação” (gráfico 78) que não obtêm mais de 40% de frequência, como escolhas frequentes; as opções de autoformação não são, na opinião dos diretores, as preferidas dos seus docentes que consideram que a “leitura de publicações científicas”(gráfico 75) ou na “área das Ciências da Educação” (gráfico 76) não ultrapassam, respetivamente os 20% e os 33% de escolhas frequentes; nesta mesma linha a “participação num processo de supervisão” (gráfico 80) e a “prática de investigação individual ou em colaboração” (gráfico 81) não só não registam qualquer anuência na opção “muito frequente”, como a primeira delas é apontada por 33,3% das escolas, como sendo “nunca ou raramente” realizada; uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos considerados e à exceção da atividade “leitura de publicações na área das Ciências da Educação” (gráfico 76) que não foi apontada por nenhuma escola com a menção de “nunca ou raramente”, todas as outras o foram.

3.2.4 Secção IV – Lideranças Mobilizadas no Processo Supervisivo

Diretor(a) Geral	Diretor(a) Pedagógico(a)	Coordenador de Setores / Departamento	Pais/E.E.	Outro
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
	X			
X	X	X		
	X	X		
X	X			Administradora
X	X	X		
	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
Não Responde	Não Responde	Não Responde	Não Responde	Não Responde
X				Vice Diretor
	X	X		Vice Diretor

Quadro 11 – Constituição da atual equipa de direção da escola de cada respondente

A constituição da direção das escolas objeto do presente estudo (quadro 11) apresenta-se algo heterogénea: oito escolas têm uma direção constituída por um diretor geral, um diretor pedagógico e coordenadores de setores/departamentos; uma é constituída exclusivamente pelo diretor pedagógico; uma possui uma direção formada por um diretor geral, um diretor pedagógico e uma administradora e uma vice diretora; duas possuem uma direção formada por um diretor pedagógico e por coordenadores de setores/departamento; uma possui uma direção formada por um diretor pedagógico, por coordenadores de setores/departamento e um vice diretor; uma é constituída pelo diretor geral, pelo vice diretor, pelo administrador e pelo coordenador da Pastora e uma escola não apresentou a constituição da sua direção.

É de realçar que as escolas católicas associadas a congregações religiosas preferem claramente direções pedagógicas coletivas, sendo que apenas num caso é referida uma direção unipessoal. A escolha desta opção torna-se, ainda, mais clara quando oito das catorze escolas (uma não respondeu), tiveram a preocupação de

constituir direções que integram não só um diretor(a) geral e um diretor(a) pedagógico(a), este obrigatório por lei (n.º 2 do art.º 42º do Decreto-Lei 553/80 de 21 de novembro), mas também, coordenadores de setores/departamentos, considerando, deste modo, chefias intermédias como parte integrante e ativa das suas direções. Contudo, verifica-se uma clara intenção de marcar a presença da figura do diretor(a) geral, que embora, legalmente, não esteja prevista, é referida em 66,6% das escolas, e que se julga personificar aqui a presença da respetiva congregação a que a maioria destas escolas se encontra ligada. Este quadro aponta, assim, para, por um lado, a salvaguarda do ideário da congregação, mas por outro, indicia-se uma intencionalidade de lideranças partilhadas.

Questionados sobre quem realiza determinadas tarefas na respetiva escola, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

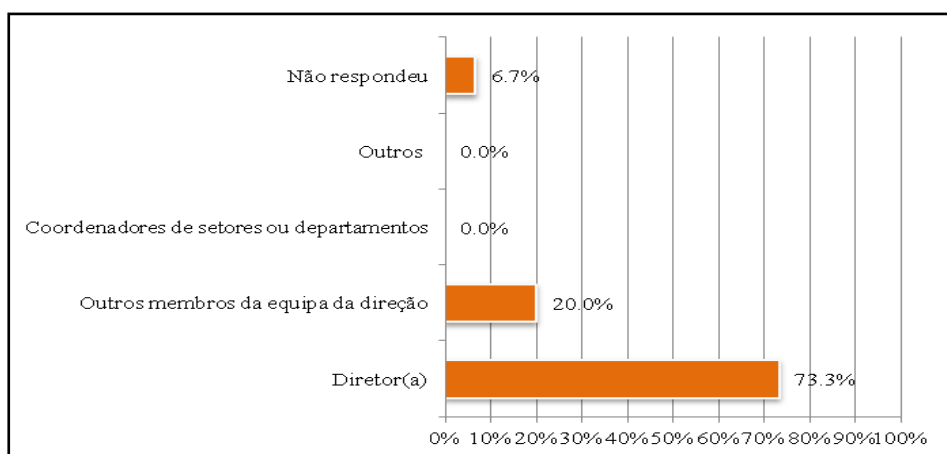


Gráfico 82 – Responsável por selecionar e contratar docentes (N=15)

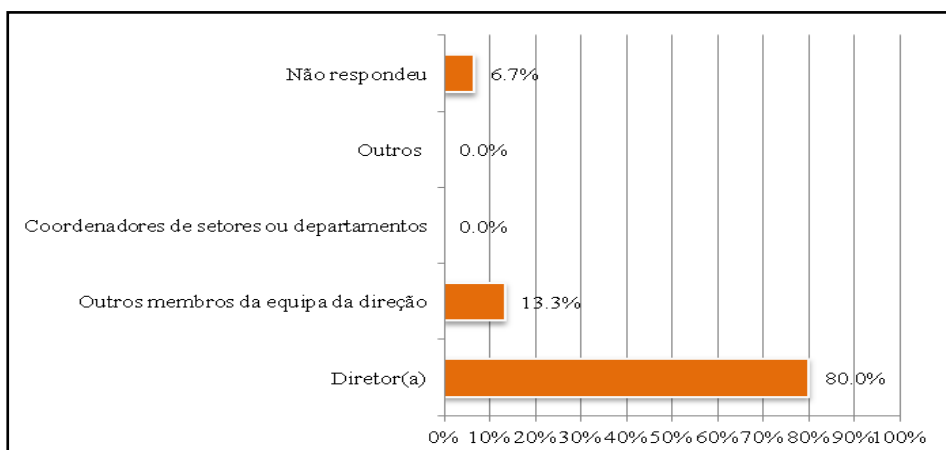


Gráfico 83 – Responsável por demitir ou suspender docentes (N=15)

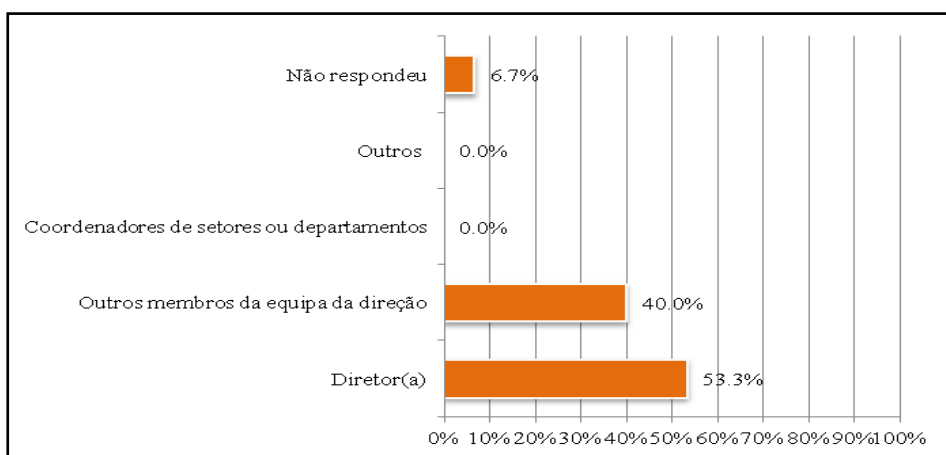


Gráfico 84 – Responsável por orientar o processo de supervisão pedagógica (N=15)

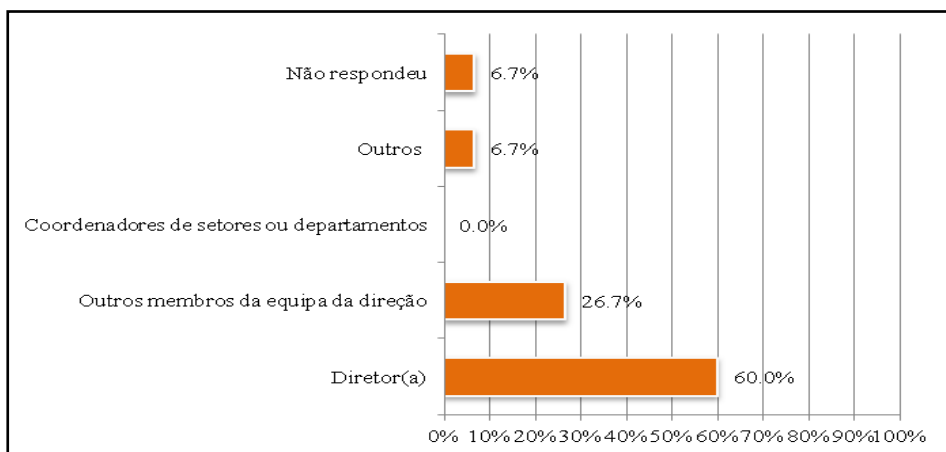


Gráfico 85 – Responsável por proceder à avaliação de desempenho docente (N=15)

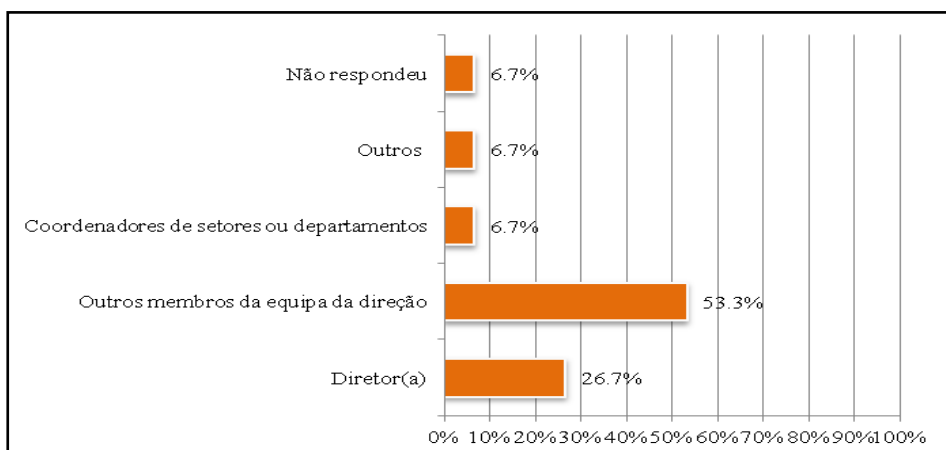


Gráfico 86 – Responsável por estabelecer o Plano de Formação Interna (N=15)

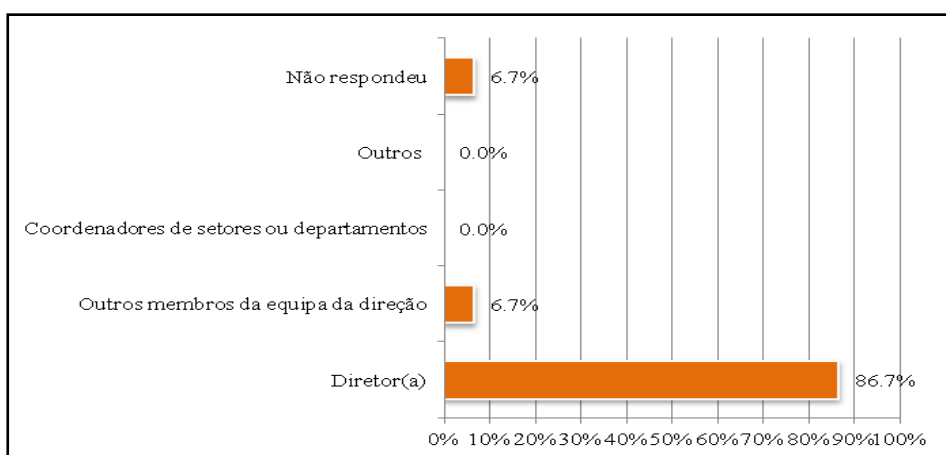


Gráfico 87 – Responsável por autorizar a frequência externa de ações de formação (N=15)

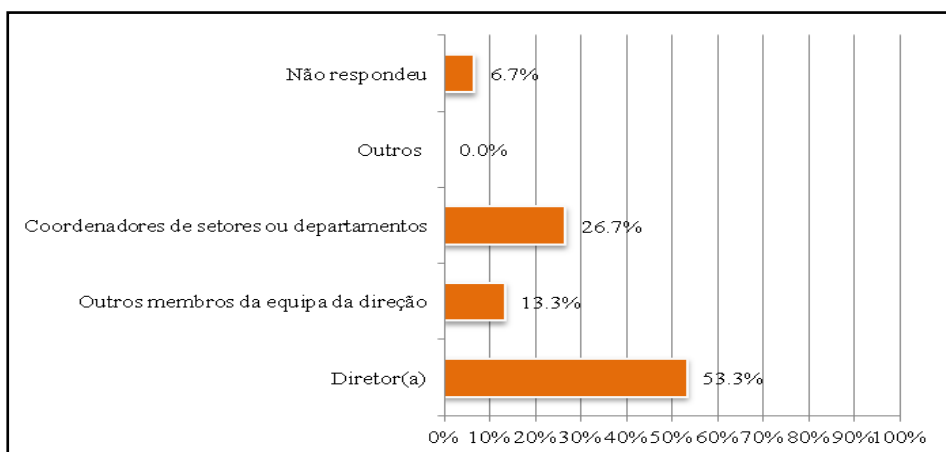


Gráfico 88 – Responsável por definir articulações entre ciclos de escolaridade (N=15)

Da análise sobre quem realiza determinadas tarefas na escola (gráficos 82 ao 88) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos considerados; verifica-se que são os diretores que assumem, com muita frequência, as tarefas de carácter administrativo como “autorizar a frequência externa de ações de formação” (gráfico 87), “demitir ou suspender docentes” (gráfico 83) e “selecionar e contratar docentes” (gráfico 82); por outro lado, são, também, os diretores, em mais de 50% dos casos, os responsáveis pelas decisões de orientação da ação educativa como: “proceder à avaliação de desempenho docente” (gráfico 85) e “orientar o processo de supervisão pedagógica” (gráfico 84), bem como de algumas tarefas que nos parecem situar-se mais na esfera dos coordenadores de departamento, de que é exemplo “definir articulações entre ciclos de escolaridade” (gráfico 88); é de sublinhar que os coordenadores de setores ou departamentos nem sempre parecem ser chamados a participar na avaliação de desempenho docente (gráfico 85), o que pode dever-se a, por lapso, não ter sido, nesta questão, contemplada a hipótese de “Comissão de Avaliação” que, de acordo com o modelo em vigor, é a quem compete esta função e, por esse motivo, os respondentes terem escolhido o elemento que lhes pareceu mais representativo e, por seu lado, o “Plano de Formação Interna” (gráfico 86) é estabelecido, em 80% das escolas, pelo diretor, verificando-se apenas, pontualmente, o contributo de outros elementos.

O quadro de distribuição de tarefas aqui desenhado sugere alguma contradição com a constituição alargada das direções das escolas apresentada no quadro 11, já que aquele integra elementos como coordenadores de setor ou de departamento, cujo contributo não é regularmente solicitado, mesmo em tarefas que estão estritamente relacionadas com as suas atribuições e competências inerentes ao cargo.

Questionados quanto às atividades e/ou comportamentos assumidos, enquanto Diretor(a), no último ano, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um.

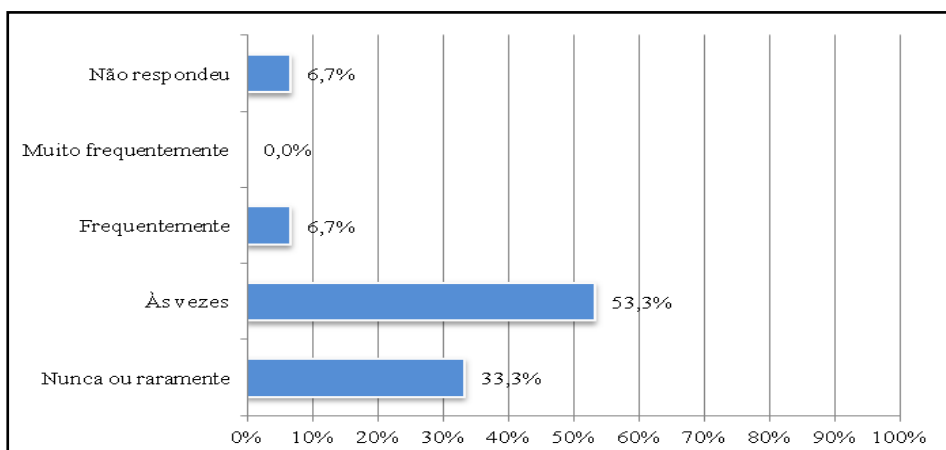


Gráfico 89 – Frequência de observação de aulas dos docentes, por parte do diretor (N=15)

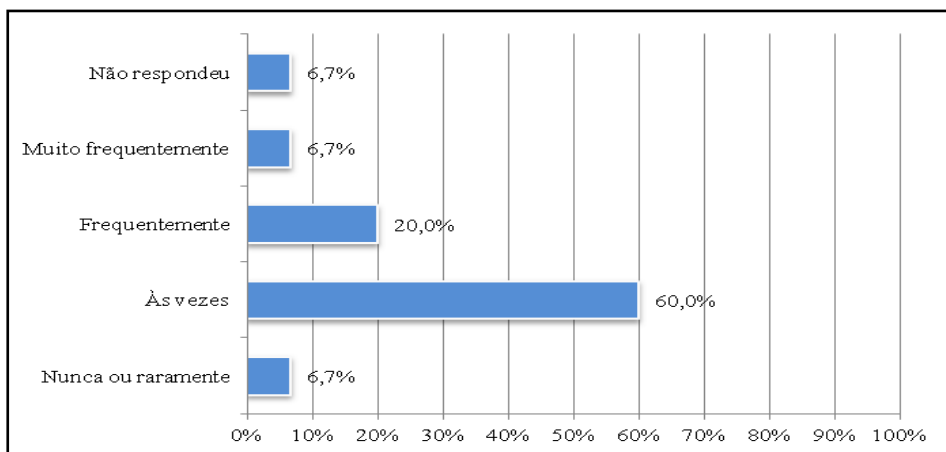


Gráfico 90 – Frequência de colaboração com os docentes na resolução de problemas disciplinares na sala de aula, por parte do diretor (N=15)

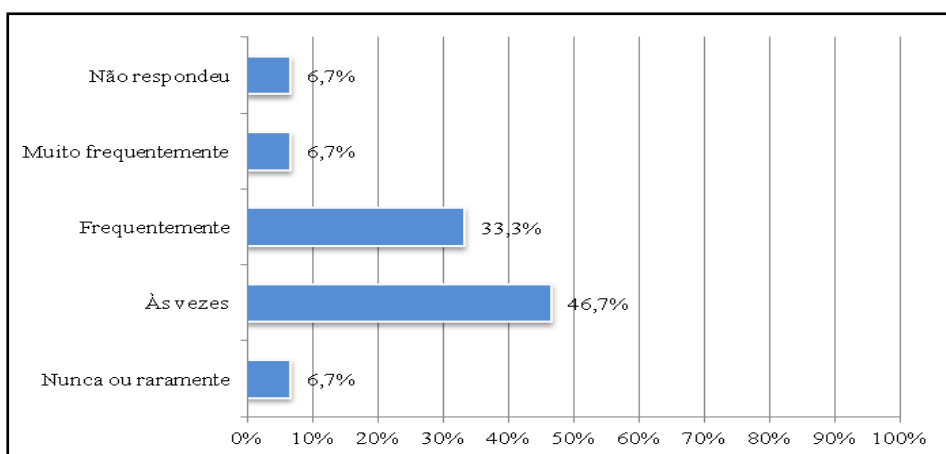


Gráfico 91 – Frequência de iniciativas de apoio ao trabalho colaborativo dos docentes para melhoria das práticas, por parte do diretor (N=15)

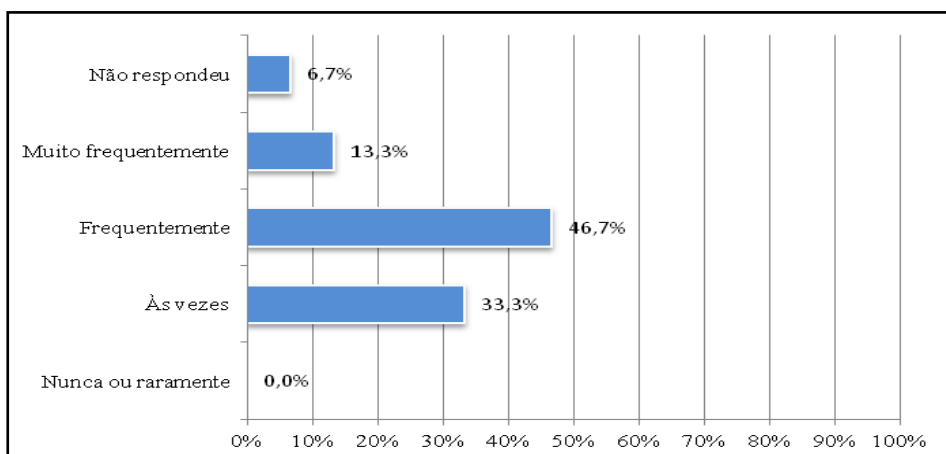


Gráfico 92 – Frequência de tomada de medidas com vista à responsabilização dos docentes pela melhoria das suas competências, por parte do diretor (N=15)

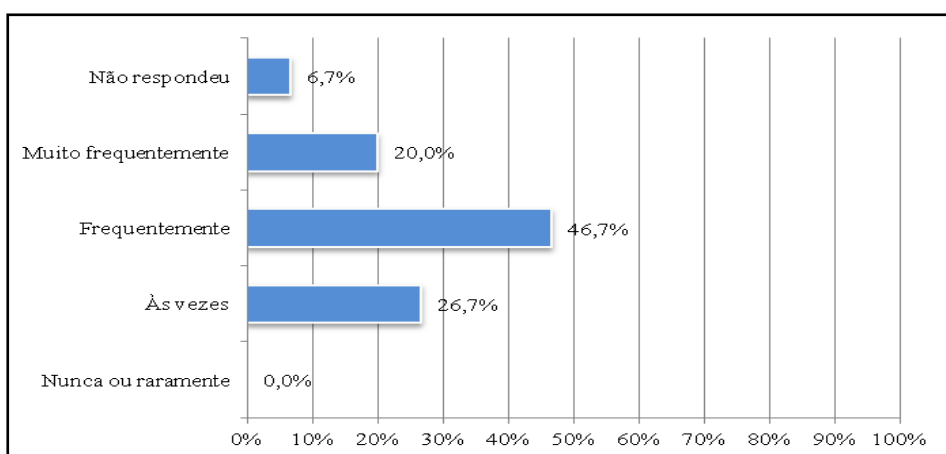


Gráfico 93 – Frequência de delegação de funções e de responsabilidades em docentes que apresentaram projetos ou iniciativas de interesse, por parte do diretor (N=15)

Da análise das atividades e/ou comportamentos que os diretores afirmam ter assumido, no último ano, (gráficos 89 ao 93) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos considerados; considerando que 80% dos respondentes se identificaram como diretores pedagógicos (gráfico 9) verifica-se que são estes que, pelo menos no último ano, assumiram tarefas de natureza pedagógica que lhes são cometidas por decorrência dos normativos legais, tendo colaborado “com os docentes na resolução de problemas disciplinares na sala de aula” (gráfico 90) e em “iniciativas de apoio ao trabalho colaborativo dos docentes para melhoria das práticas” (gráfico 91),

embora o tenham feito, apenas, “às vezes”, ainda que a frequência desta última tarefa seja mais elevada, já que 33,3% dos diretores admitem que o fazem “frequentemente”; em contrapartida, cerca de metade dos diretores tomaram “medidas com vista à responsabilização dos docentes pela melhoria das suas competências” (gráfico 92) e delegaram funções e responsabilidades “em docentes que apresentaram projetos ou iniciativas de interesse” (gráfico 93) “frequentemente”, reforçando e incentivando o espírito de iniciativa e a criatividade dos seus docentes que procuram introduzir dinâmicas inovadoras, o que poderá explicar o facto de concordarem com a afirmação de que “os docentes trabalham num contexto de autonomia, criatividade e responsabilidade” (gráfico 19); de destacar que 33,3% dos diretores “nunca ou raramente” procederam à “observação de aulas dos docentes” (gráfico 89) e mais 53,3% fizeram-no apenas “às vezes”, enquanto só um diretor afirma fazê-lo “frequentemente”. Esta informação poderá levar-nos a supor que nestas escolas a “observação de aulas” não é, ainda, uma prática corrente, nem deverá ter, por isso, grande peso na avaliação de desempenho docente. Tal provoca-nos alguma perplexidade, uma vez que o Regulamento de Avaliação de Desempenho Docente para o Ensino Particular e Coletivo, publicado, a 15 de agosto de 2011, inclui a observação de aulas a realizar, como já referido anteriormente, pela Comissão de Avaliação, integrando esta o Diretor Pedagógico (ou pessoa em quem ele delegue esta competência), o Coordenador de Departamento/Setor, e um elemento do Conselho Pedagógico (ou equivalente).

Questionados quanto à importância atribuída ao processo de supervisão dos docentes, em determinadas situações, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

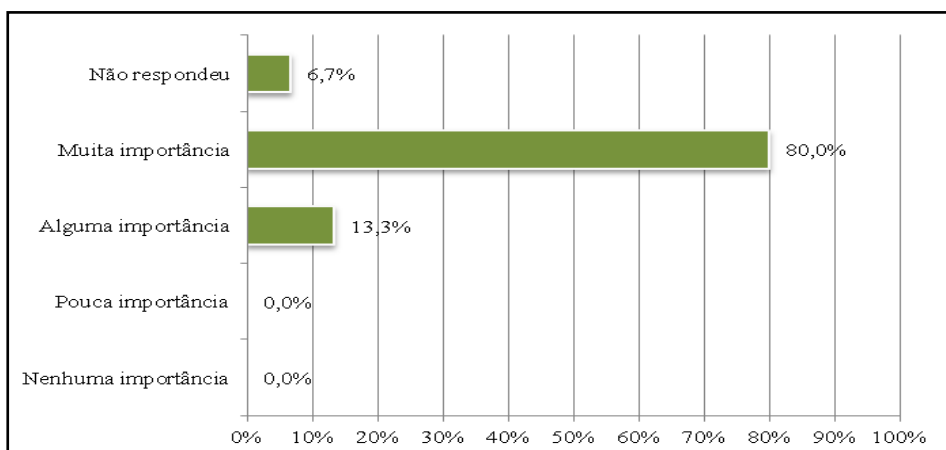


Gráfico 94 – Importância do processo de supervisão no apoio aos docentes em início de carreira ou menos experientes (N=15)

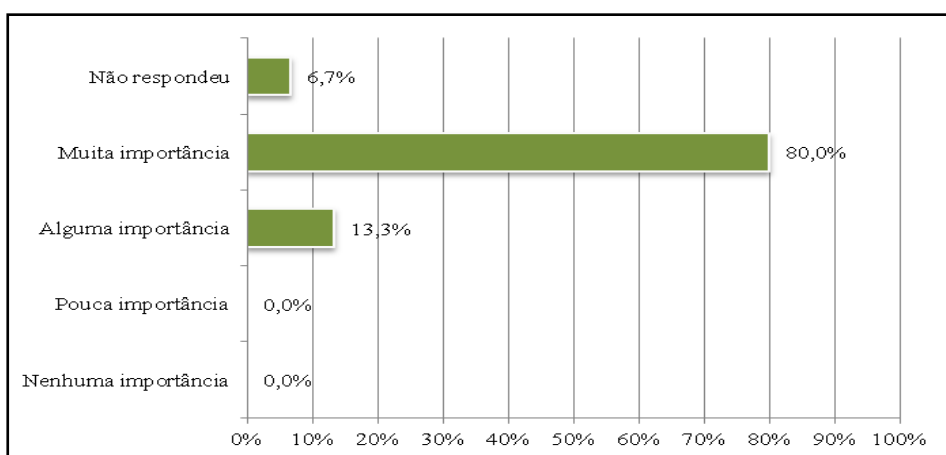


Gráfico 95 – Importância do processo de supervisão no alargamento dos conhecimentos específicos das áreas disciplinares dos docentes (N=15)

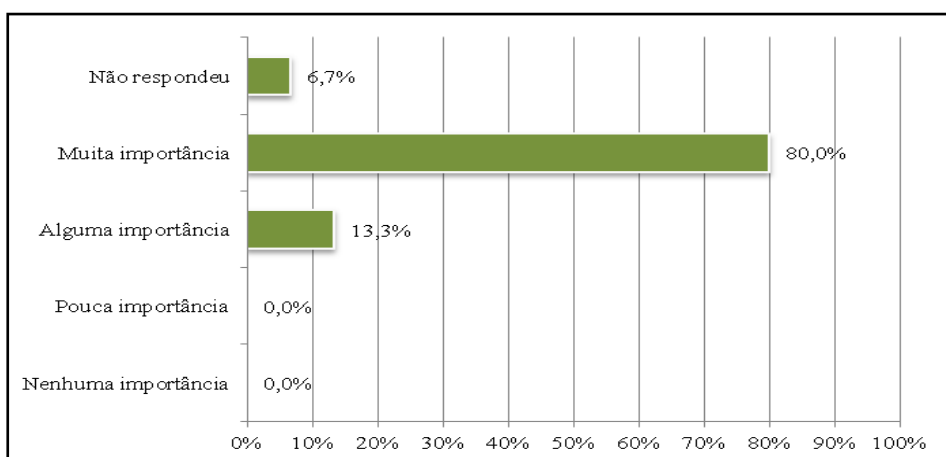


Gráfico 96 – Importância do processo de supervisão na melhoria das competências pedagógicas dos docentes (N=15)

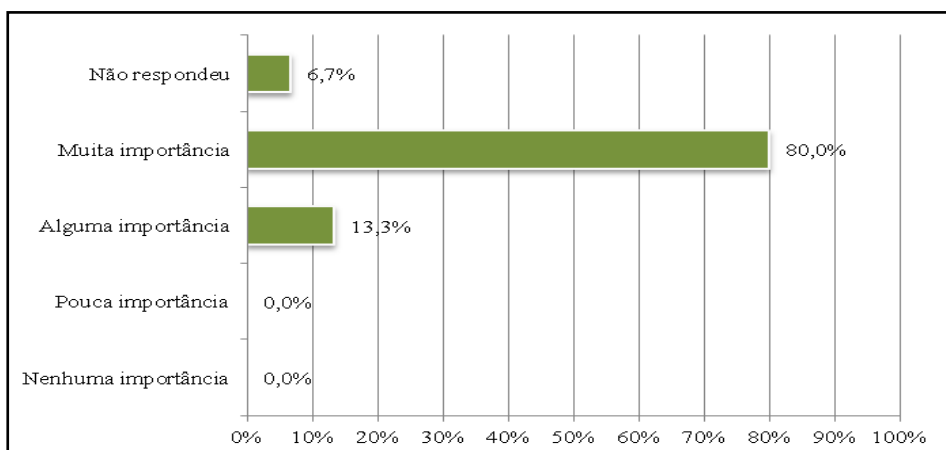


Gráfico 97 – Importância do processo de supervisão na promoção da capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional (N=15)

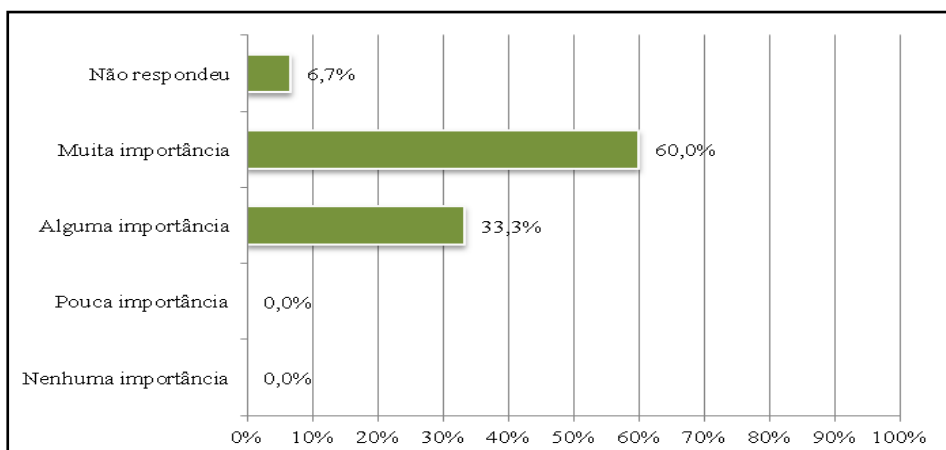


Gráfico 98 – Importância do processo de supervisão no reforço da identidade profissional dos docentes (N=15)

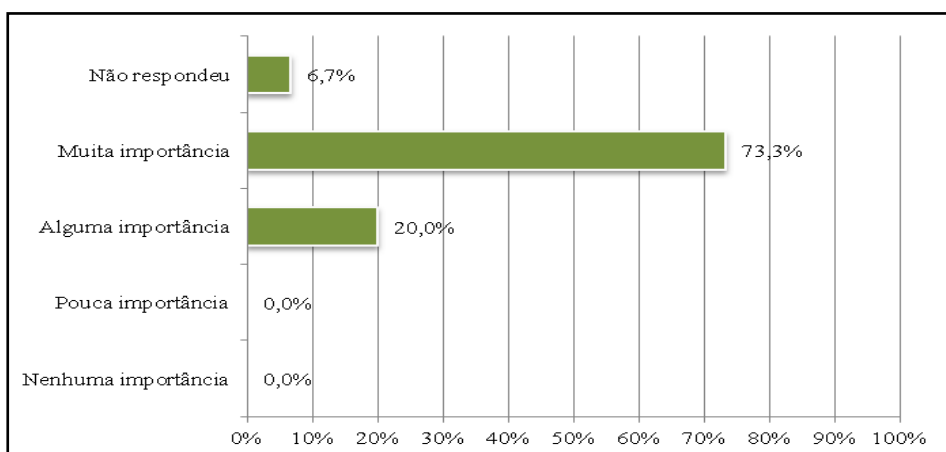


Gráfico 99 – Importância do processo de supervisão no fomento do trabalho colaborativo entre docentes (N=15)

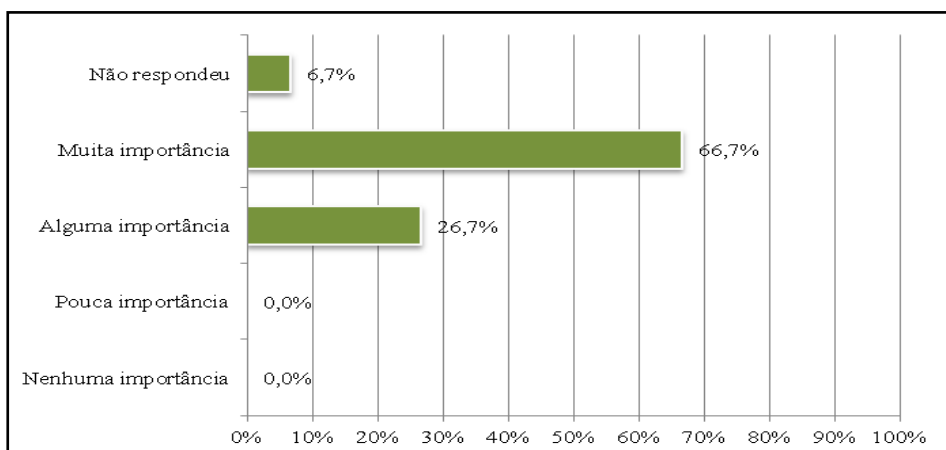


Gráfico 100 – Importância do processo de supervisão na melhoria dos resultados escolares dos alunos (N=15)

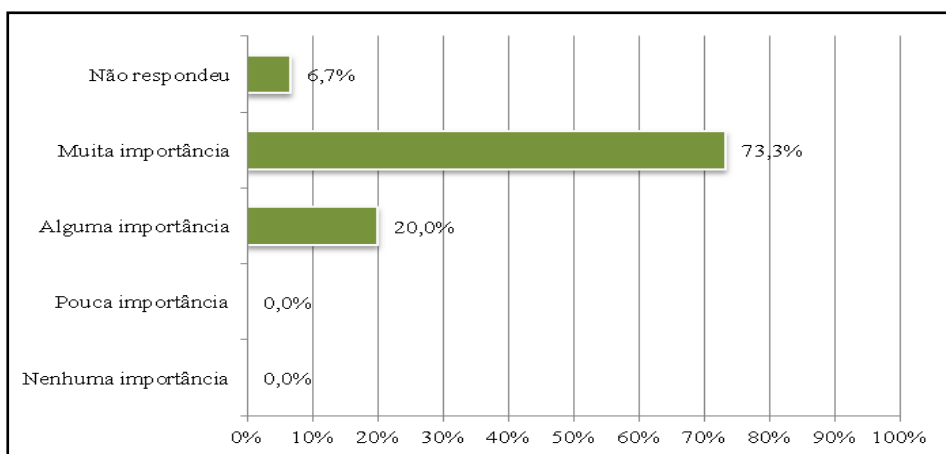


Gráfico 101 – Importância do processo de supervisão na promoção do desenvolvimento organizacional (N=15)

Da análise da importância atribuída ao processo de supervisão dos docentes, em determinadas situações (gráficos 94 ao 101) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos considerados; todas as situações tidas como passíveis de serem importantes no processo de supervisão foram qualificadas como tendo “muita importância” para os diretores que responderam ao questionário. Destacam-se por terem obtido valores entre os 73,3% e os 80%: “apoiar os docentes em início de carreira ou menos experientes” (gráfico 94); “alargar os conhecimentos específicos das áreas disciplinares dos docentes” (gráfico 95); “melhorar as competências pedagógicas dos docentes” (gráfico 96); “promover a capacidade de refletir criticamente sobre a ação

profissional” (gráfico 97); “fomentar o trabalho colaborativo” (gráfico 99) e “promover o desenvolvimento organizacional” (gráfico 101). Estes resultados revelam a perceção, por parte dos diretores, da importância de aspetos ligados ao apoio ao crescimento profissional dos docentes, bem como o seu papel no desenvolvimento da própria organização e só pouco mais de metade dos diretores, entre 60% e 66,7%, revelam, no entanto, considerar “muito importante” o efeito da supervisão em áreas como o reforço da “identidade profissional dos docentes” (gráfico 98) e a melhoria dos “resultados escolares dos alunos” (gráfico 100), o que evidencia um desfasamento entre a elaboração de juízo e a implementação de ações tendentes à viabilização do que é valorado positivamente.

3.2.5 Secção V – Visão e Dispositivos de Supervisão

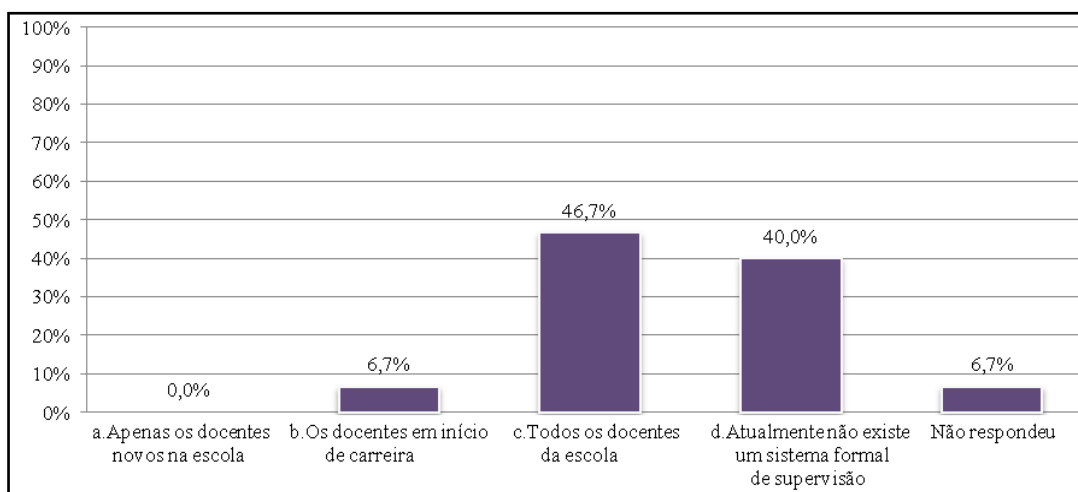


Gráfico 102 – Beneficiários de um programa formal de supervisão (N=15)

Uma vez mais registou-se uma resposta em branco à questão: “Quem beneficia, na sua escola, de um programa formal de supervisão?”. 46,7% dos diretores respondeu “todos os docentes da escola”, e 40% que “atualmente não existe um sistema formal de supervisão”. (gráfico 102).

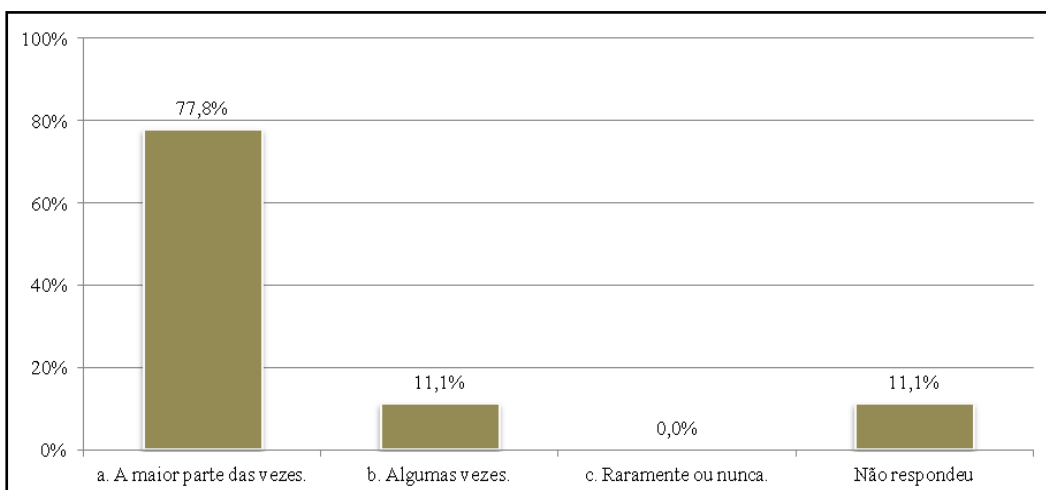


Gráfico 103 – Frequência com que o supervisor e o supervisionado pertencem à mesma área de docência (N=9)

Tal como tinha sido solicitado, os que assinalaram não possuírem “um sistema formal de supervisão” na questão anterior, não responderam a esta, bem como às questões 26 a 28.

Dos restantes nove, sete (77,8%) responderam que o supervisor e o docente supervisionado pertencem à mesma área de docência “a maior parte das vezes”, um respondeu “algumas vezes” e outro não respondeu, aliás, deixou de preencher o questionário a partir da questão 16 (gráfico 103).

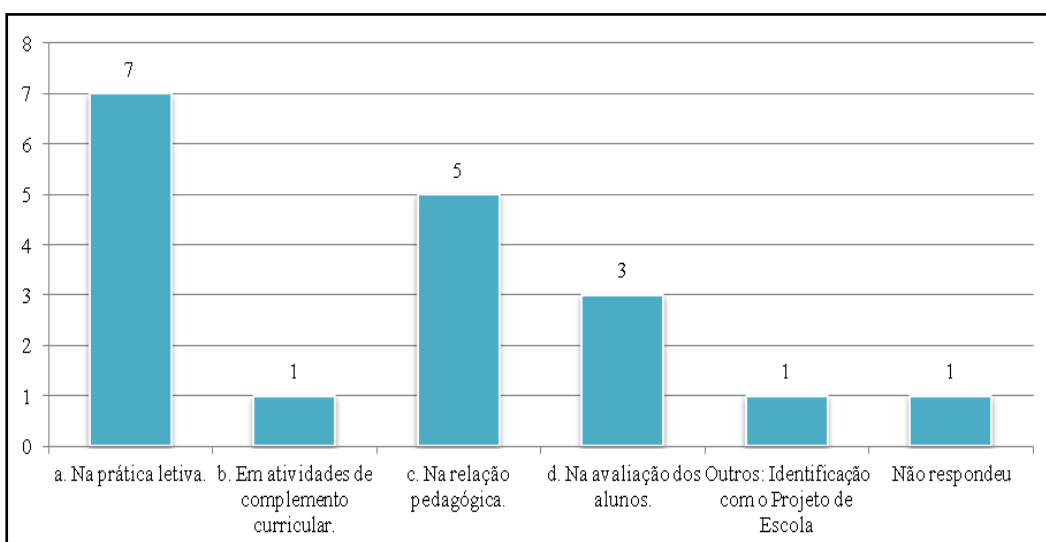


Gráfico 104 – Domínios em que se centra a supervisão pedagógica (N=9)

Nas escolas em que existe supervisão pedagógica, esta centra-se, sobretudo, na prática letiva e na relação pedagógica. Apenas se registou uma resposta “noutro” domínio, tendo sido indicado o da “identificação com o Projeto de Escola” (gráfico 104).

Questionados sobre as estruturas envolvidas na supervisão e a periodicidade com que atuam, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

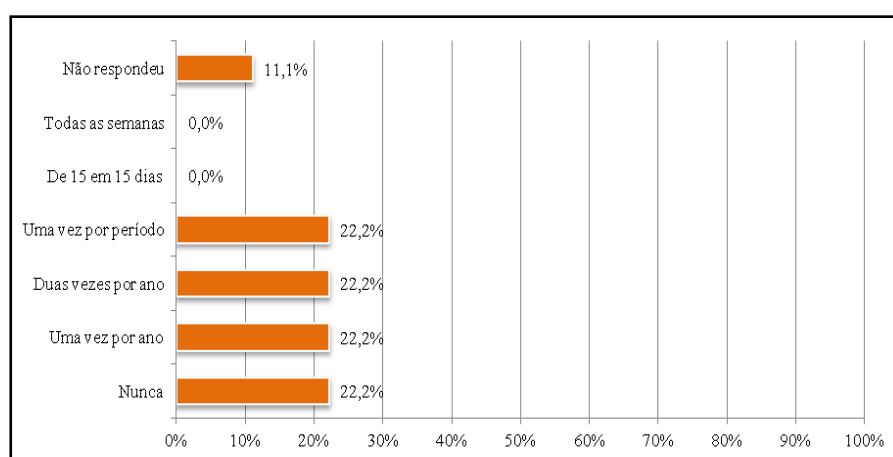


Gráfico 105 – Frequência do envolvimento, na supervisão, de grupos estruturados de docentes orientadores (N=9)

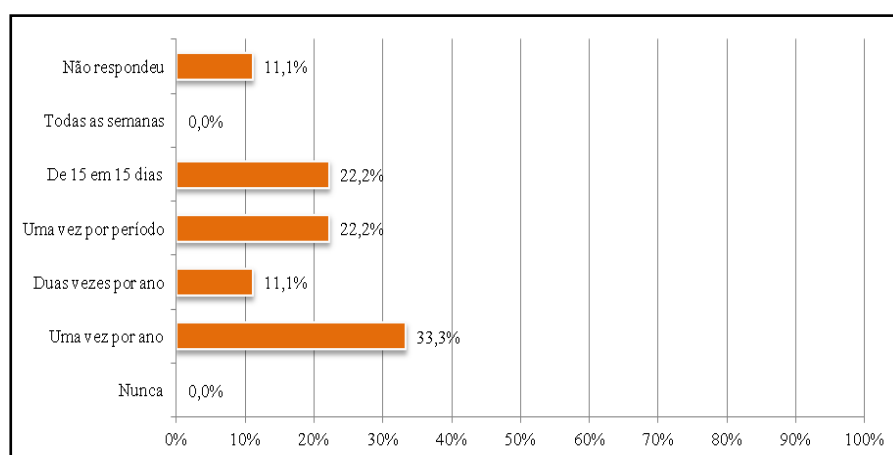


Gráfico 106 - Frequência do envolvimento, na supervisão, de reuniões com o diretor e/ou com o coordenador do setor/departamento (N=9)

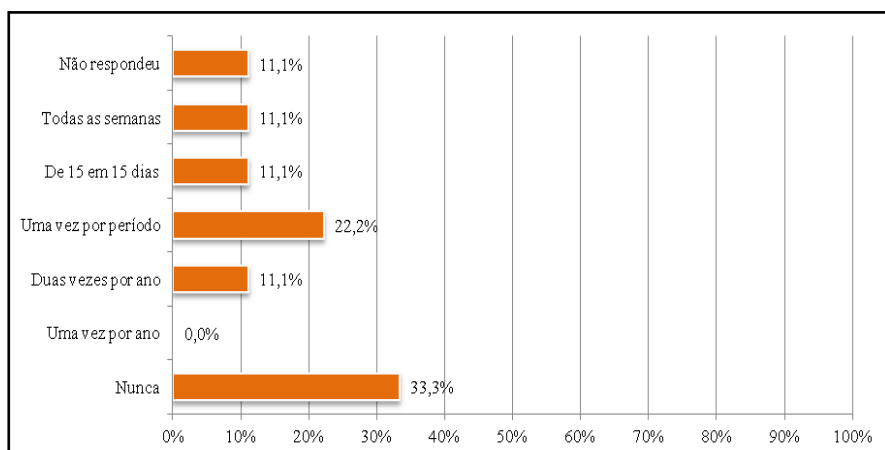


Gráfico 107 – Frequência do envolvimento, na supervisão, do sistema de supervisão por pares (N=9)

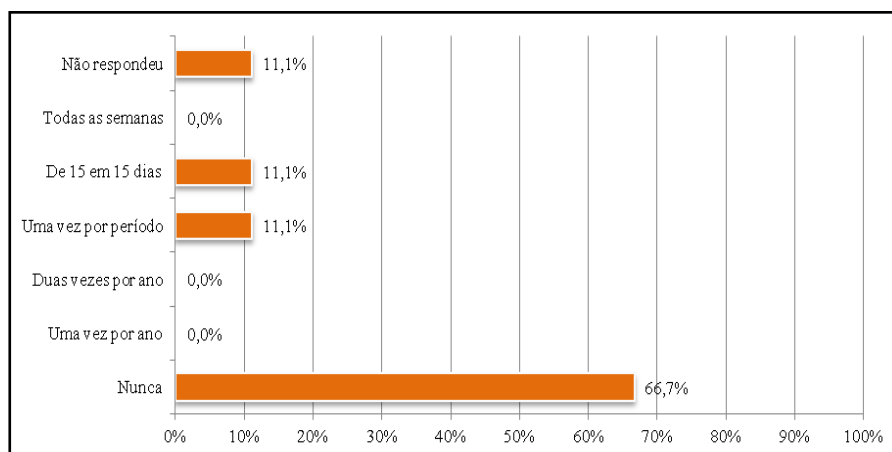


Gráfico 108 – Frequência do envolvimento, na supervisão, do trabalho em rede/comunidades virtuais (N=9)

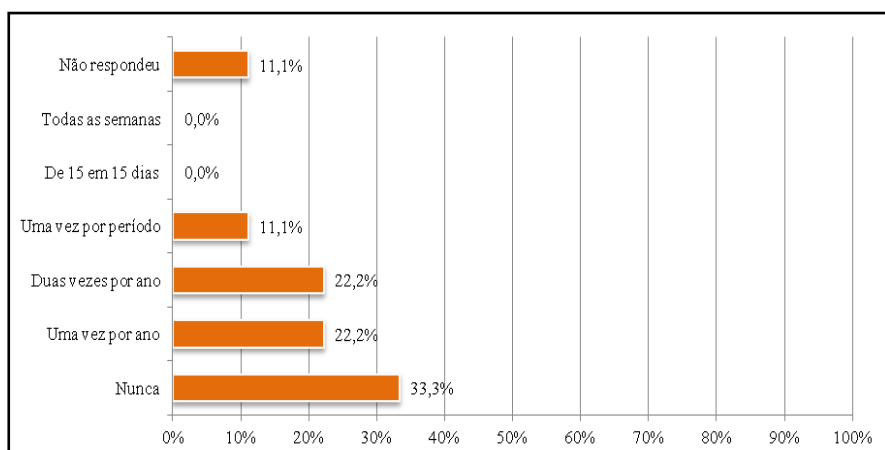


Gráfico 109 – Frequência do envolvimento, na supervisão, de iniciativas interescolas (N=9)

Da análise das estruturas envolvidas na supervisão e da periodicidade com que atuam (gráficos 105 a 109) conclui-se o seguinte: “reuniões com o diretor e/ou com o coordenador do setor/departamento” (gráfico 106) realizam-se em todas as escolas onde foi referenciada a existência de um processo formal de supervisão pedagógica, embora o período de variabilidade da sua frequência tenha uma amplitude que vai de duas vezes por mês a uma vez por ano, opção que registou um valor mais elevado. Possivelmente, esta reunião será aquela em que se procede à análise da ficha de autoavaliação do docente; nenhuma das outras opções é adotada por todas as escolas envolvidas num processo de supervisão, sendo que o “trabalho em rede/comunidades virtuais” (gráfico 108) está mesmo ausente em 66,7% das escolas envolvidas neste processo; a periodicidade com que atuam é muito diversificada, sendo que “uma vez por período” apresenta uma maior frequência e “todas as semanas” uma menor frequência, o que remete as situações de supervisão para frequências muito baixas, que dificilmente permitirão uma continuidade adequada dos processos encetados.

Questionados sobre as práticas de supervisão desenvolvidas e a sua periodicidade, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

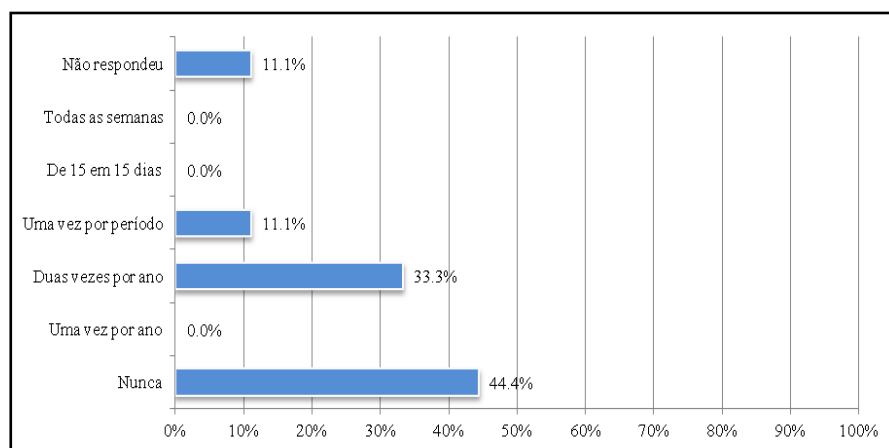


Gráfico 110 – Frequência da utilização do ensino partilhado (em conjunto com o orientador) (N=9)

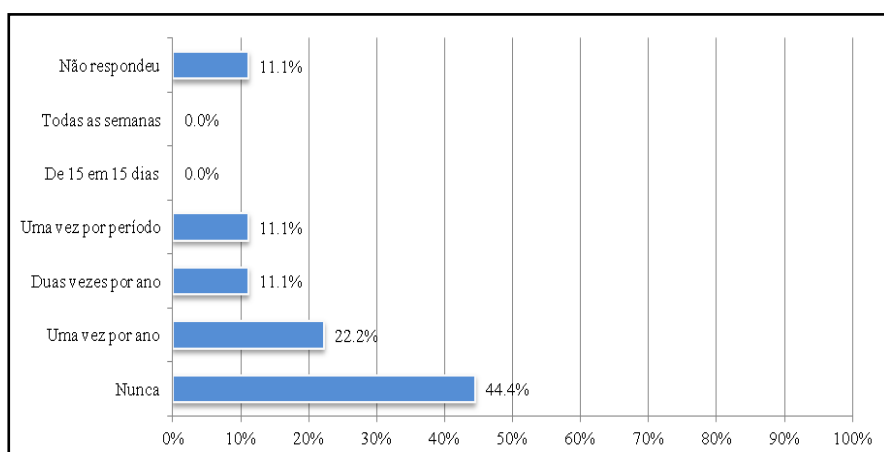


Gráfico 111 – Frequência da elaboração de portefólios/diários de campo ou outro, facilitadores das práticas de ensino e de reflexão (N=9)

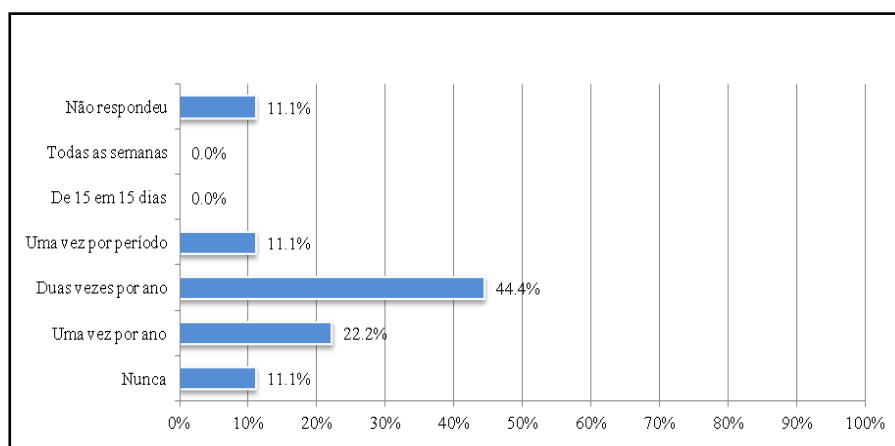


Gráfico 112 – Frequência da supervisão da prática letiva (N=9)

Da análise das práticas de supervisão desenvolvidas e da sua periodicidade (gráficos 110 a 112) conclui-se o seguinte: a prática de supervisão mais utilizada é a “supervisão da prática letiva” (gráfico 112) o que parece ser concordante com o facto da supervisão pedagógica se centrar, sobretudo, na prática letiva (gráfico 104), e com a tendência manifestada no ponto anterior onde o trabalho com pares e em redes é secundarizado, dando-se primazia às situações de supervisão realizada por docentes que se encontram numa situação hierárquica superior à do supervisionado; a periodicidade que regista maior frequência é “duas vezes por ano”, sendo esta a periodicidade com que mais escolas aplicam a “supervisão da prática letiva”. Tal parece corresponder, exatamente, à observação das duas aulas

constantes no Regulamento de Avaliação de Desempenho Docente do Ensino Particular e Cooperativo.

Questionados sobre quem realiza determinadas tarefas, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma.

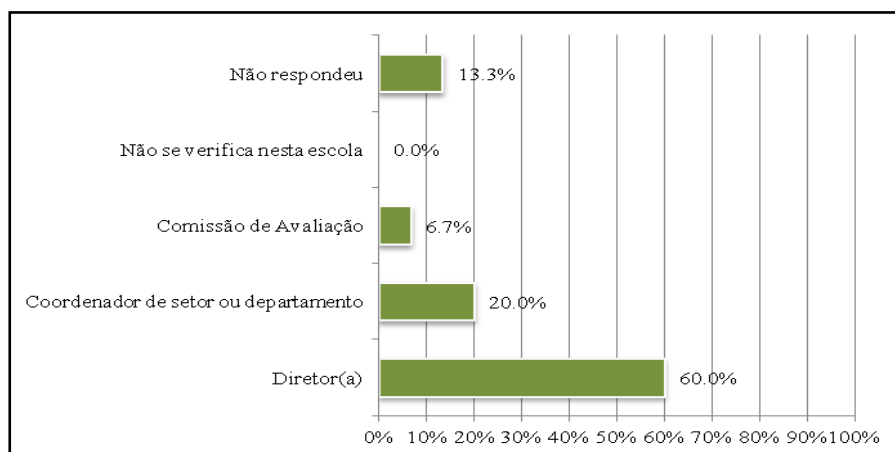


Gráfico 113 – Responsável pela verificação da assiduidade e pontualidade do docente (N=15)

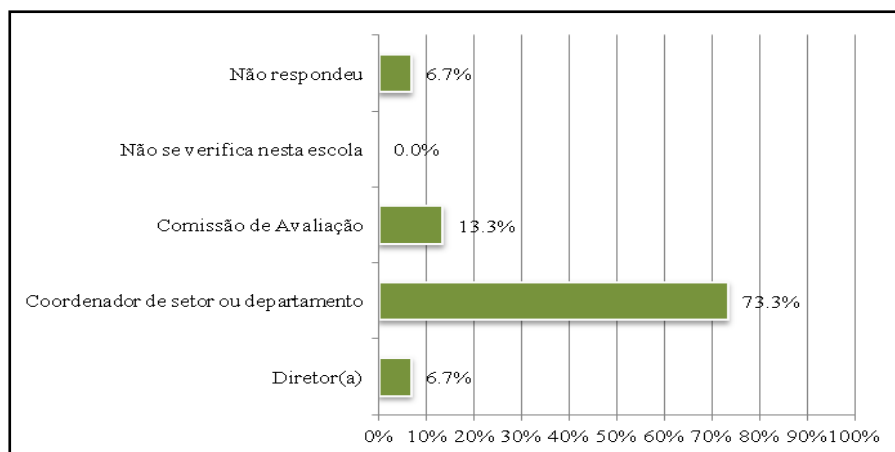


Gráfico 114 – Responsável pela análise de planificações letivas (N=15)

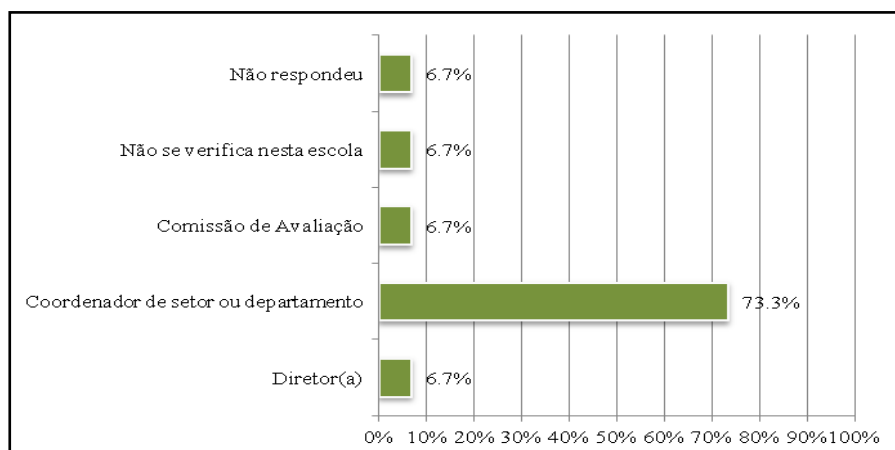


Gráfico 115 – Responsável pela apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente (N=15)

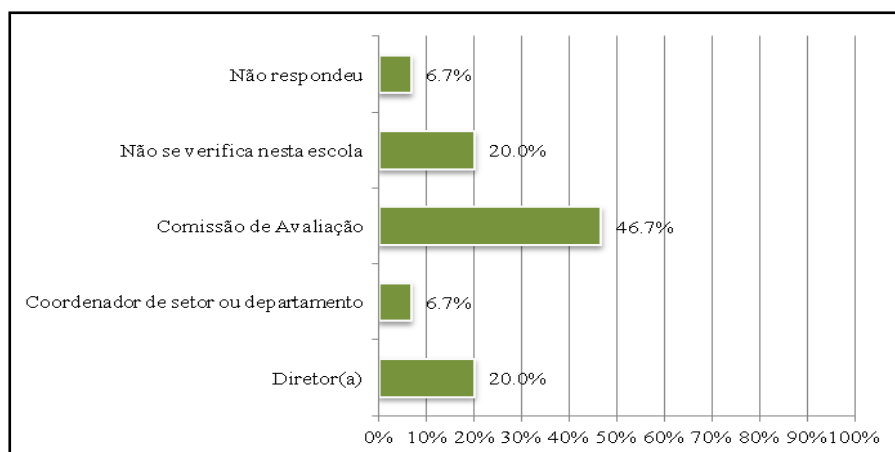


Gráfico 116 – Responsável pela observação de aulas do docente (N=15)

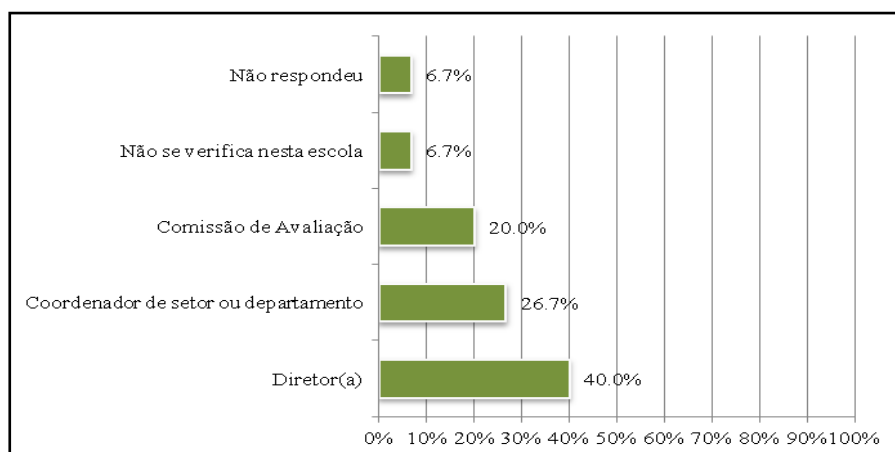


Gráfico 117 – Responsável pela análise dos resultados escolares dos alunos do docente (N=15)

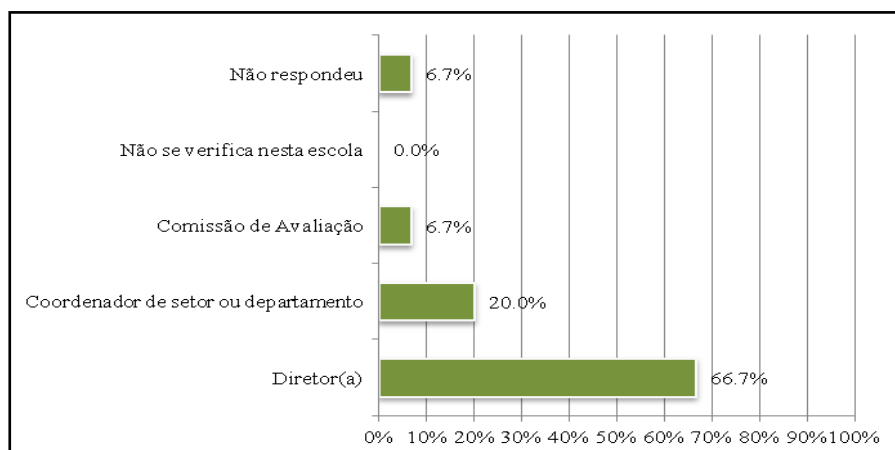


Gráfico 118 – Responsável pela análise da formação realizada pelo docente (N=15)

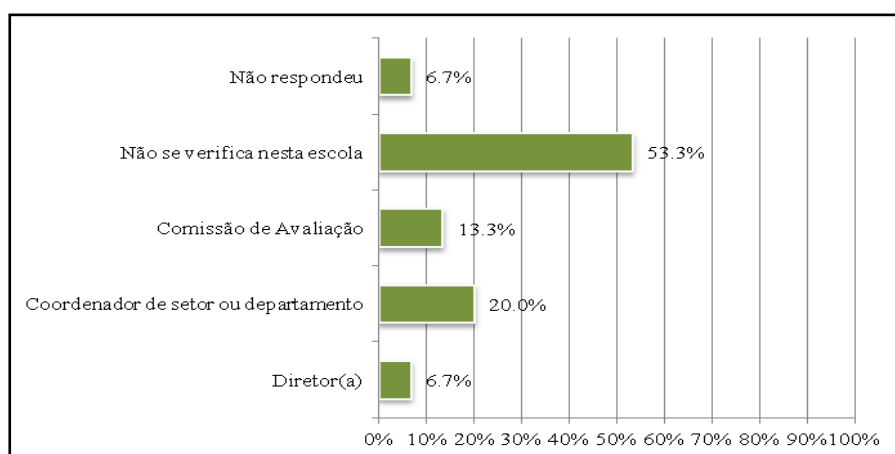


Gráfico 119 – Responsável pela aplicação de questionários a alunos (N=15)

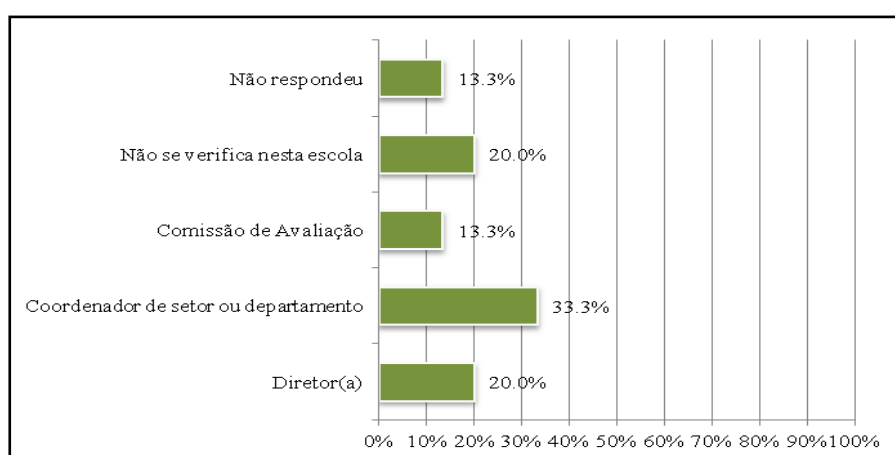


Gráfico 120 – Responsável pela análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes (N=15)

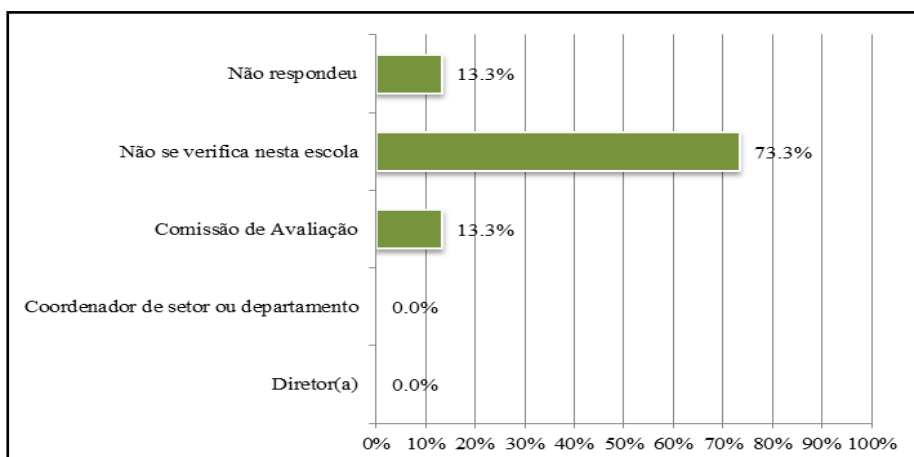


Gráfico 121 – Responsável pela aplicação de questionários a encarregados de educação (N=15)

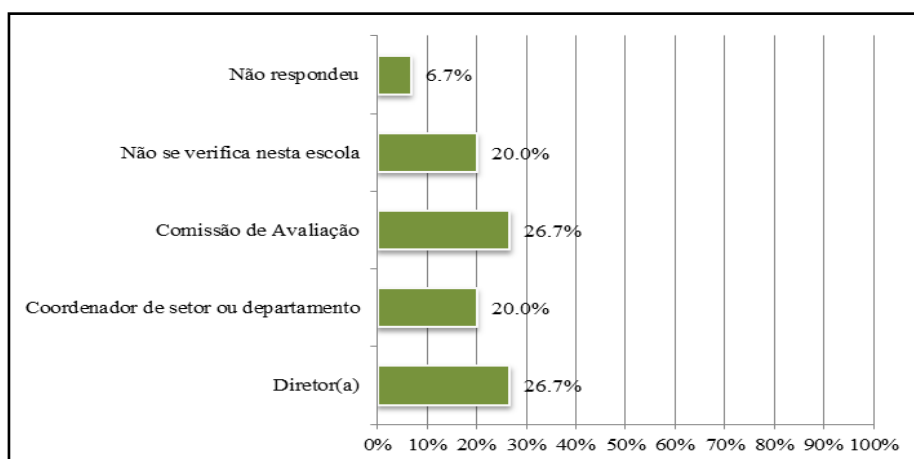


Gráfico 122 – Responsável pela análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente (N=15)

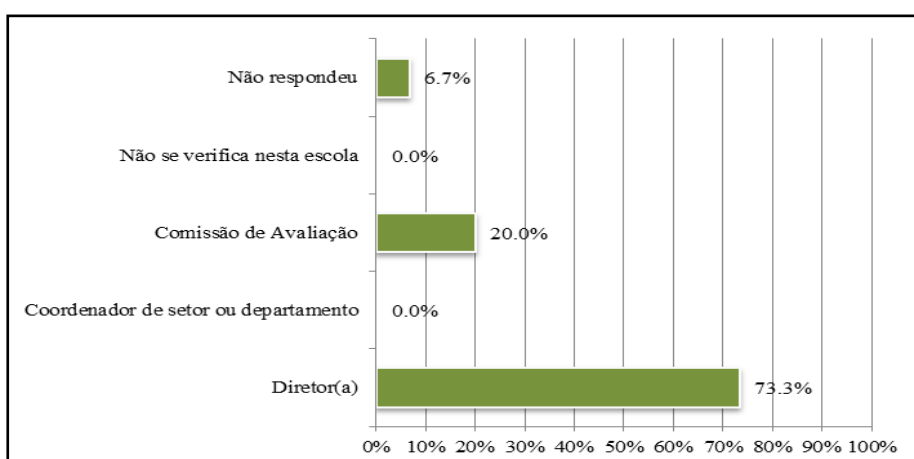


Gráfico 123 – Responsável pela entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional do docente (N=15)

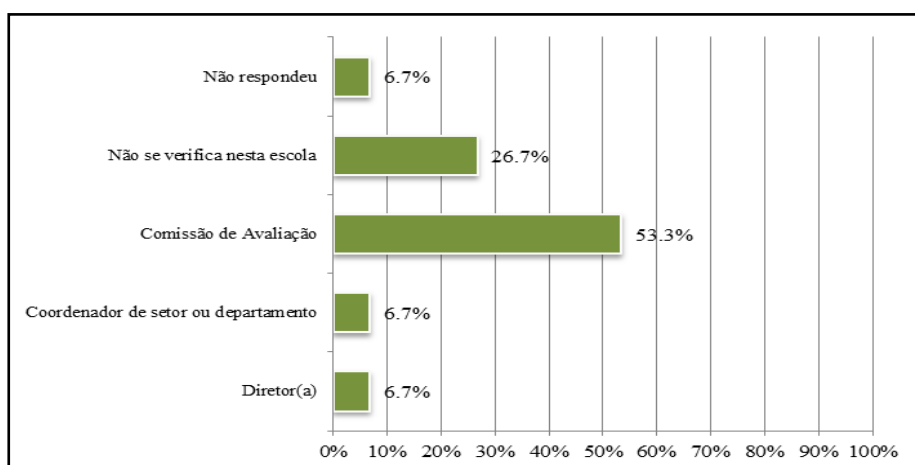


Gráfico 124 – Responsável pela produção de parecer/relatório sobre o desempenho profissional do docente (N=15)

Da análise de quem realiza determinadas tarefas na escola, independentemente de possuírem ou não um sistema formal de supervisão, (gráficos 113 ao 124) conclui-se o seguinte: uma escola não se pronunciou relativamente a nenhum dos aspetos, e no caso da “verificação da assiduidade e pontualidade do docente” (gráfico 113); “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes” (gráfico 120) e “aplicação de questionários a encarregados de educação” (gráfico 121) foram duas as escolas que não o fizeram; registaram-se menções de “não se verifica nesta escola”, uma nos itens “apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente” (gráfico 115) e “análise dos resultados escolares dos alunos do docente” (gráfico 117), três nos itens “observação de aulas do docente” (gráfico 116), “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes” (gráfico 120) e “análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente” (gráfico 122), quatro no item “produção de parecer/relatório sobre o desempenho profissional do docente (gráfico 124), oito no item “aplicação de questionários a alunos” (gráfico 119) e onze no item “aplicação de questionários a encarregados de educação” (gráfico 121); o diretor(a) aparece associado, sobretudo, às tarefas de “entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional do docente” (gráfico 123) e à “análise da formação realizada pelo docente” (gráfico 118); o

coordenador de setor ou departamento afigura-se desempenhar um papel relevante na “análise de planificações letivas” (gráfico 114) e “apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente” (gráfico 115) e o papel da Comissão de Avaliação aparece esbatido, se considerarmos que apenas na “produção de parecer/relatório sobre o desempenho profissional do docente” (gráfico 124) envolve um pouco mais de metade das escolas do estudo, mesmo assim, um pouco superior ao registado no item “observação de aulas do docente” (gráfico 116).

Comparando as respostas dadas à questão 15 (“Que procedimentos põe a sua escola em prática para assegurar a eficácia do desempenho dos seus docentes e quem os aplica?") apresentadas nos gráficos 29 a 40, com as respostas obtidas na questão 29 (“Quem realiza as seguintes tarefas na sua escola?"), apresentadas nos gráficos 113 a 124, verifica-se: a existência de coerência nas respostas relativas aos itens: “análise de planificações letivas”; “apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente”, “aplicação de questionários a encarregados de educação” e “aplicação de questionários a alunos”. Tal leva-nos a supor que os dois primeiros itens constituem um procedimento valorizado e habitual nas escolas, sendo evidente a quem compete a responsabilidade de as executar. Nesta mesma linha de coerência, confirma-se o fraco recurso à utilização do parecer dos alunos e, sobretudo, dos encarregados de educação relativamente ao desempenho profissional dos docentes; a existência de flutuações assinaláveis quando comparamos respostas dadas a questões análogas em diferentes momentos do questionário a itens como: a “observação de aulas do docente”, a “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes”, a “análise da formação realizada pelo docente”, a “verificação da assiduidade e pontualidade do docente” e a “análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente”. Tratando-se de procedimentos que, postos em prática, permitem assegurar a eficácia do desempenho dos docentes e, simultaneamente, contribuem para a sua avaliação, poderemos interpretar tais diferenças como resultado de uma

prática de avaliação de desempenho docente ainda não consolidada e realizada de forma pouco regular, o que poderá contribuir para a consciência pouca clara que os diretores manifestam relativamente aos momentos e práticas deste processo.

Questionados sobre os tipos e domínios de formação que integram o Plano de Formação Interno do respetivo estabelecimento, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um:

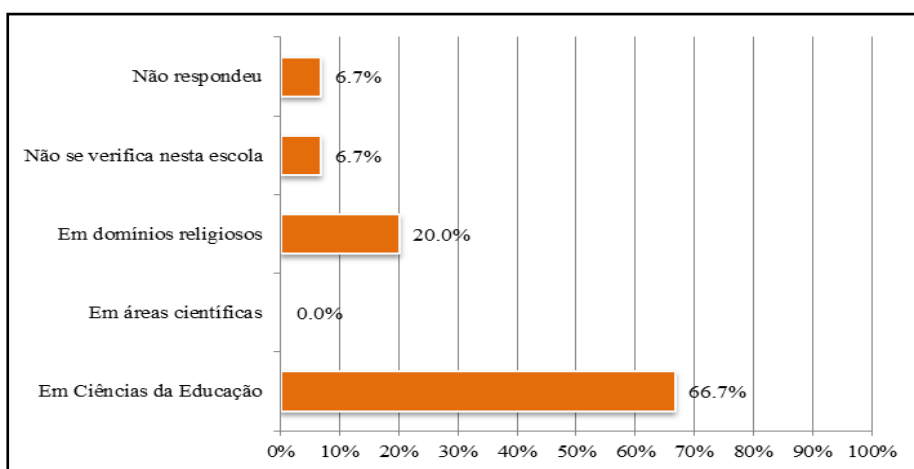


Gráfico 125 – Ações de formação dinamizadas pelo(a) Diretor(a) da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

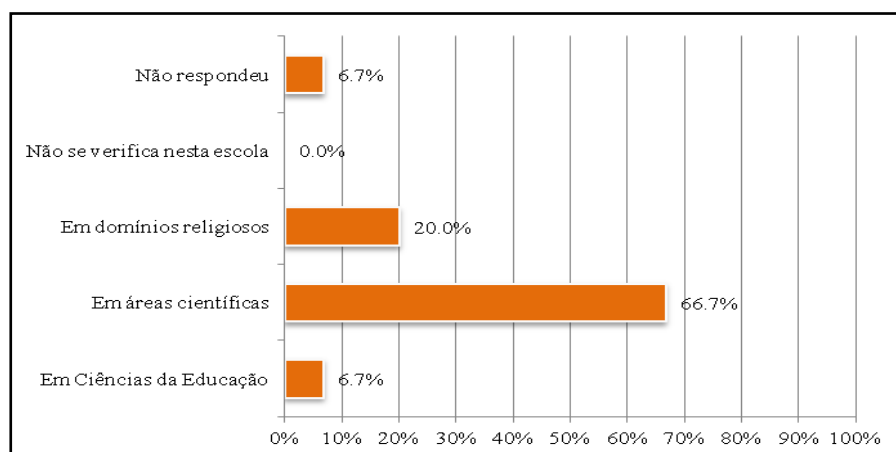


Gráfico 126 - Ações de formação dinamizadas por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

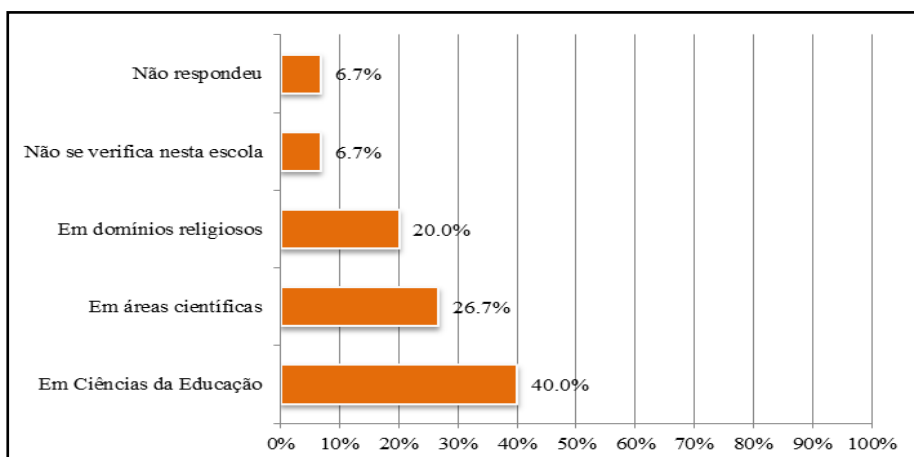


Gráfico 127 - Ações de formação dinamizadas por especialistas convidados que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

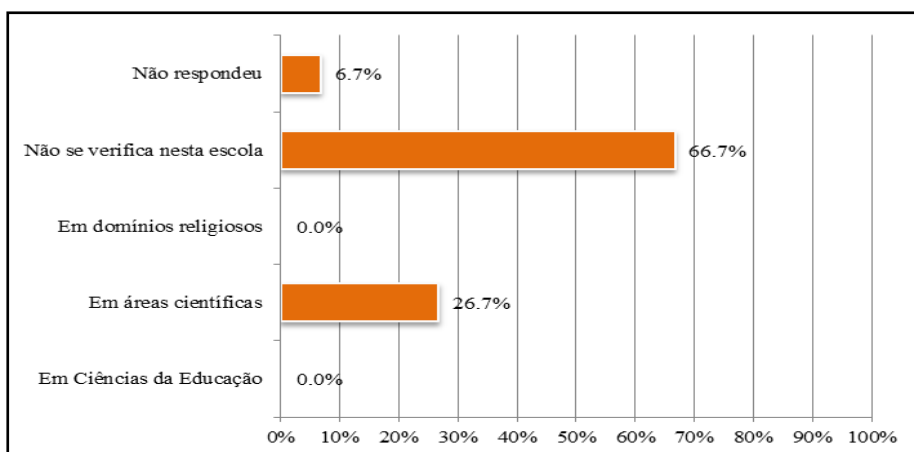


Gráfico 128 - Círculo de Estudos supervisionado por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

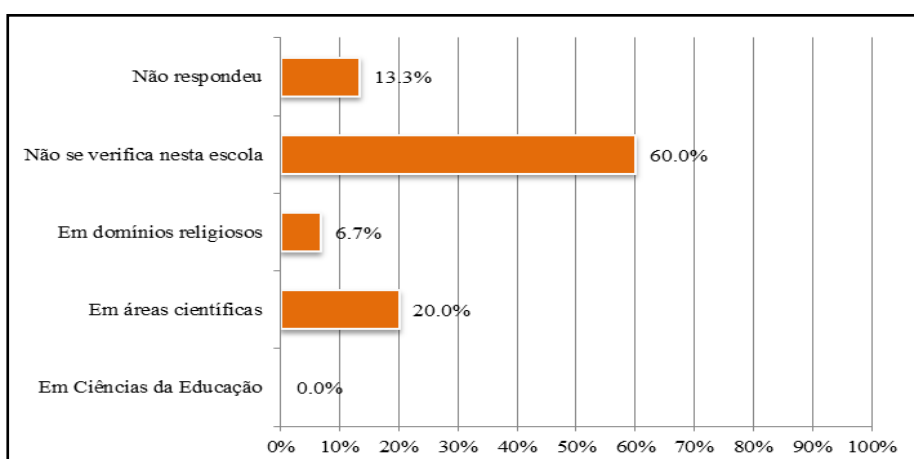


Gráfico 129 - Oficina de Formação supervisionada por docentes da escola que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

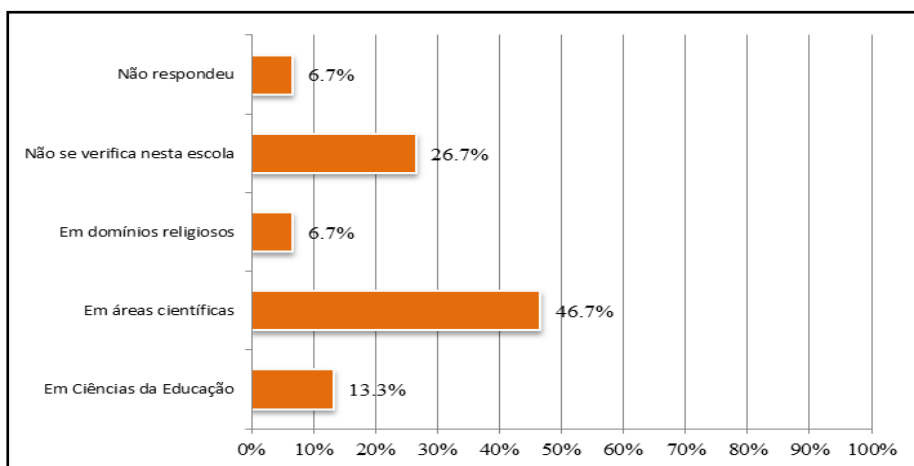


Gráfico 130 – Sessões informais de discussão que integram o Plano de Formação Interno (N=15)

Da análise dos tipos e domínios de formação que integram o Plano de Formação Interno das escolas (dos gráficos 125 ao 130) conclui-se o seguinte: duas escolas não se pronunciaram quanto à existência de “oficina de formação supervisionada por docentes da escola” (gráfico 129); uma escola não integra no seu Plano de Formação Interno, “ações de formação dinamizadas pelo diretor da escola” (gráfico 125) e outra “ações de formação dinamizadas por especialistas convidados” (gráfico 127); quatro não contemplam “sessões informais de discussão” (gráfico 130); nove não dinamizam “oficina de formação supervisionada por docentes da escola” (gráfico 129) e dez, “círculo de estudos supervisionado por docentes da escola” (gráfico 128). Estes resultados vão ao encontro de uma conclusão já avançada anteriormente de que os docentes destas escolas privilegiarão uma formação de formato mais clássico e formal do que informal, preferindo claramente cursos e ações de formação e parecendo não revelar grande apetência pela autoformação; a formação em Ciências da Educação parece ser, sobretudo, da responsabilidade do diretor (gráfico 125) enquanto a formação em áreas científicas, será assumida por docentes da escola (gráfico 126) ou por especialistas convidados (gráfico 127). A iniciativa de formação em domínios religiosos está, igualmente, distribuída pelo diretor, pelos docentes e, ainda, a cargo de especialistas convidados (gráficos 125, 126 e 127).

3.2.6 Secção VI – Efeitos da Supervisão

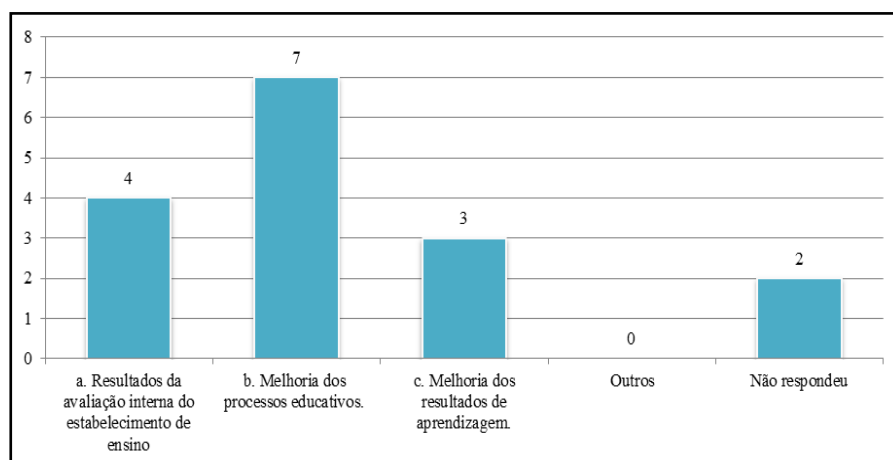


Gráfico 131 – Áreas em que se verificam efeitos da supervisão (N=9)

A supervisão, na opinião dos diretores das escolas que assumiram ter instituído um sistema formal de supervisão, reflete-se, principalmente, a nível da “melhoria dos processos educativos” (gráfico 131). Uma vez mais a sua repercussão na melhoria dos resultados dos alunos não surge como especialmente relevante, quando comparados com outras áreas, tal como já tinha evidenciado a resposta à alínea g da questão 23 (gráfico 100).

Questionados quanto aos reflexos da supervisão para os docentes e a frequência com que ocorrem, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada um:

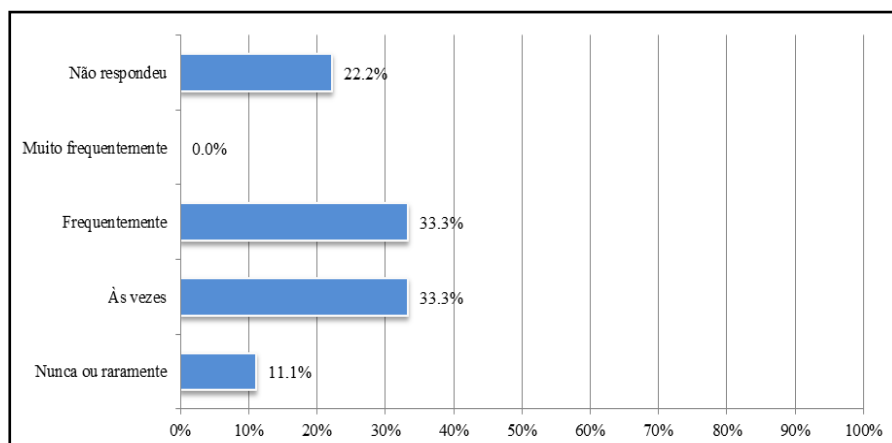


Gráfico 132 – Frequência da definição, do supervisor com o docente, de medidas para superar as fragilidades evidenciadas (N=9)

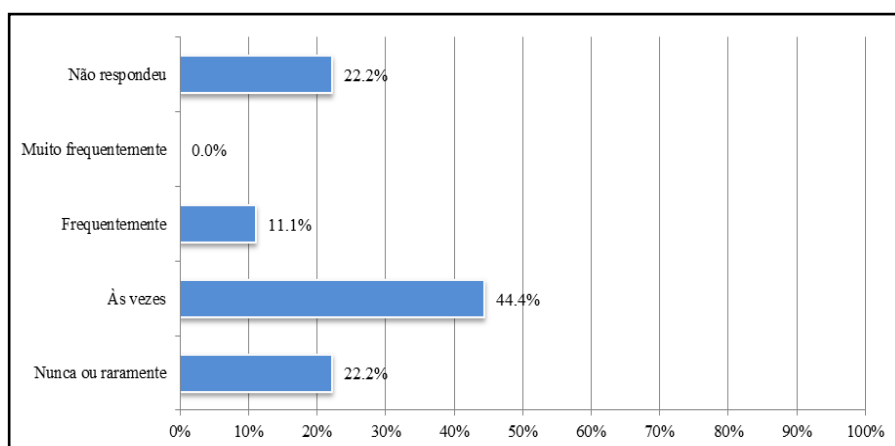


Gráfico 133 – Frequência do estabelecimento de um plano de desenvolvimento profissional para o docente (N=9)

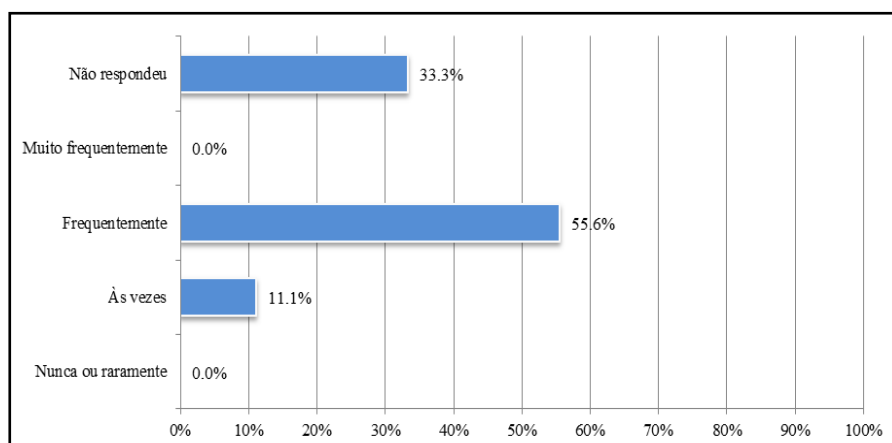


Gráfico 134 – Frequência do incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares (N=9)

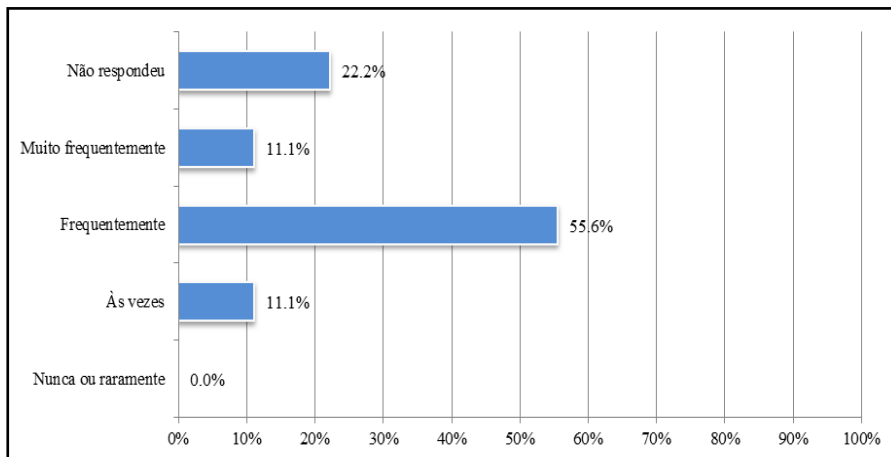


Gráfico 135 – Frequência com que são apresentadas propostas de ação de formação a frequentar (N=9)

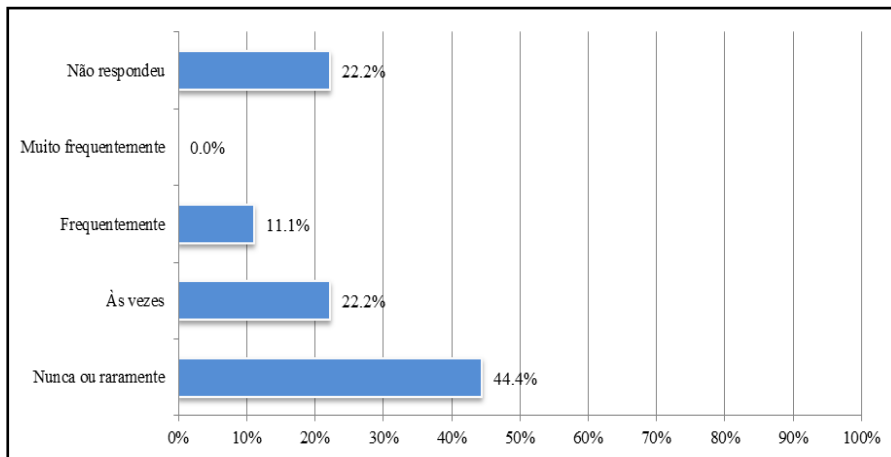


Gráfico 136 – Frequência com que se indigita um orientador/supervisor para ajudar o docente a melhorar a qualidade das suas práticas educativas (N=9)

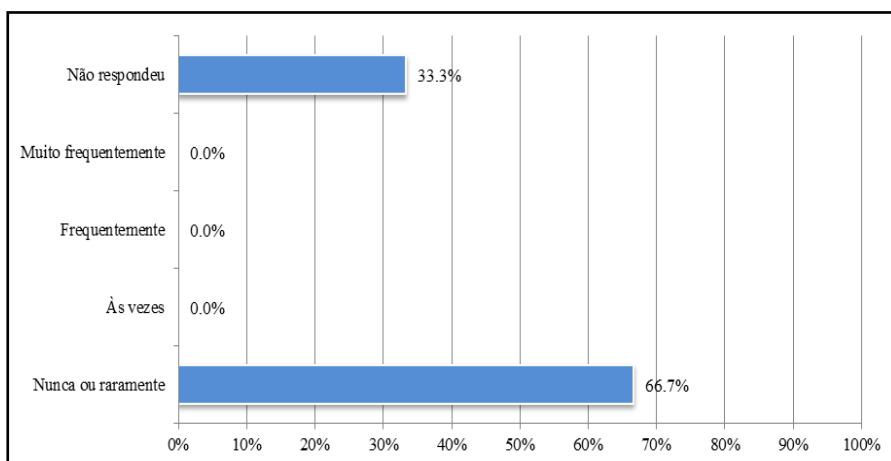


Gráfico 137 – Frequência com que é atribuído um prémio financeiro (N=9)

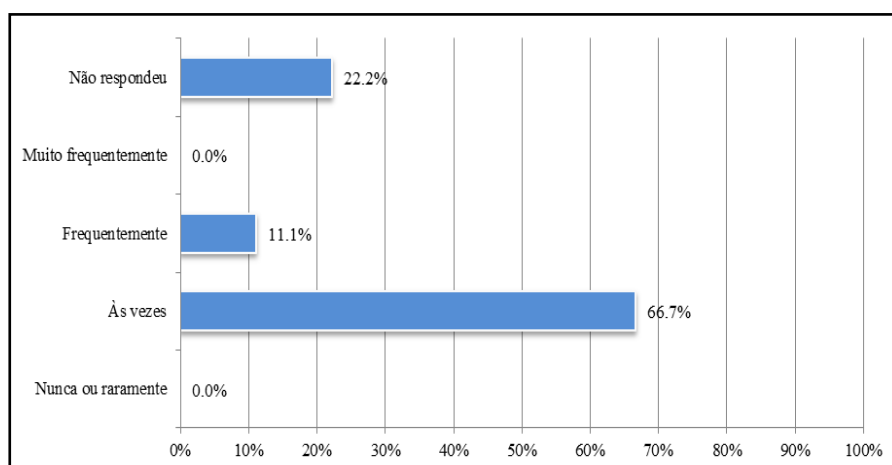


Gráfico 138 – Frequência com que se realiza o reforço das responsabilidades que estavam atribuídas ao docente (N=9)

Da análise dos reflexos da supervisão para os docentes e da frequência com que ocorrem (gráficos 132 ao 138) conclui-se o seguinte: os diretores de duas escolas com “um sistema formal de supervisão” não responderam às questões relativas aos “efeitos da supervisão”, e no caso do “incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares” (gráfico 134) e “atribuição de um prémio financeiro” (gráfico 137) houve mais um diretor que não o fez; os reflexos para os docentes resultantes da supervisão traduzem-se, sobretudo, na “proposta de frequência de ações de formação” (gráfico 135), no “incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares” (gráfico 134), na definição “de medidas para superar as fragilidades evidenciadas” (gráfico 132) logo seguido pelo “estabelecimento de um plano de desenvolvimento profissional” (gráfico 133). Note-se que, neste conjunto, apenas a “proposta de frequência de ações de formação” é referida com a periodicidade de “muito frequentemente”; em contrapartida, “a atribuição de um prémio financeiro” (gráfico 137) é uma consequência que nunca ocorre. Destes resultados poderá inferir-se, de novo, que a preocupação recai sobre a superação das fragilidades verificadas que, sendo uma necessidade evidente, não deveria deixar de lado o premiar das boas práticas, que quando ocorre, corresponde fundamentalmente a um “reforço das responsabilidades” atribuídas ao docente (gráfico 138).

Questionados sobre as áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva, obtivemos as seguintes respostas, que serão analisadas em bloco, após apresentados os resultados de cada uma:

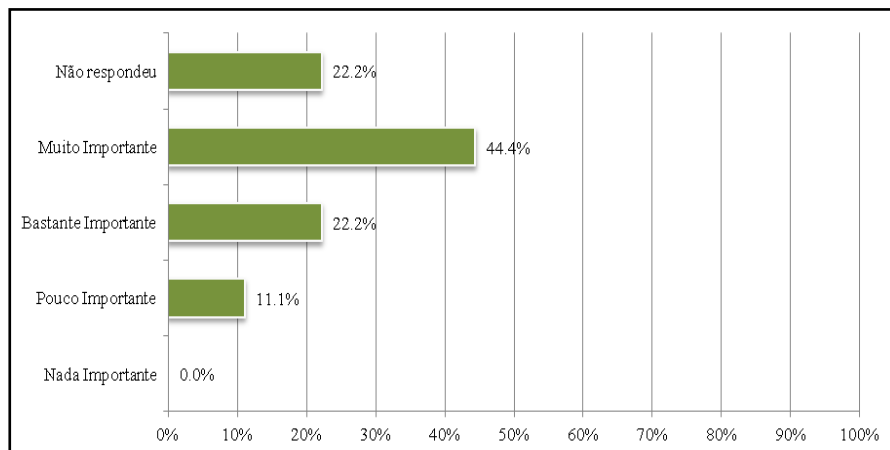


Gráfico 139 – Melhorias do conhecimento das áreas científicas evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

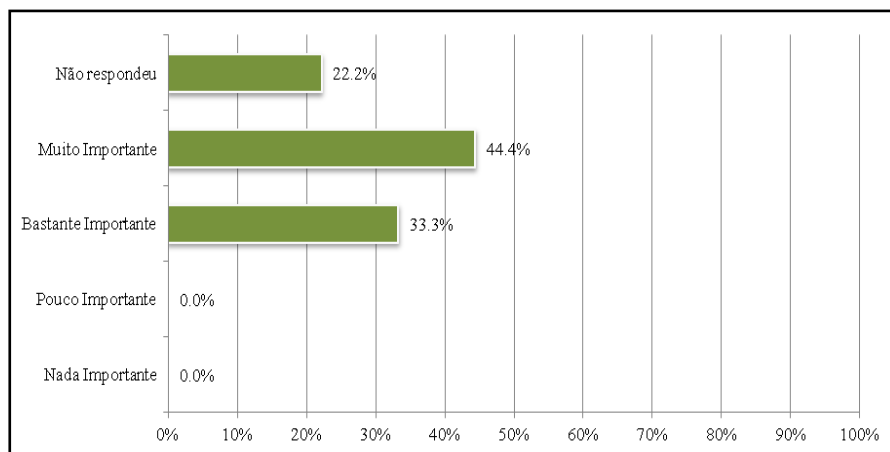


Gráfico 140 – Melhorias do conhecimento de práticas pedagógicas, evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

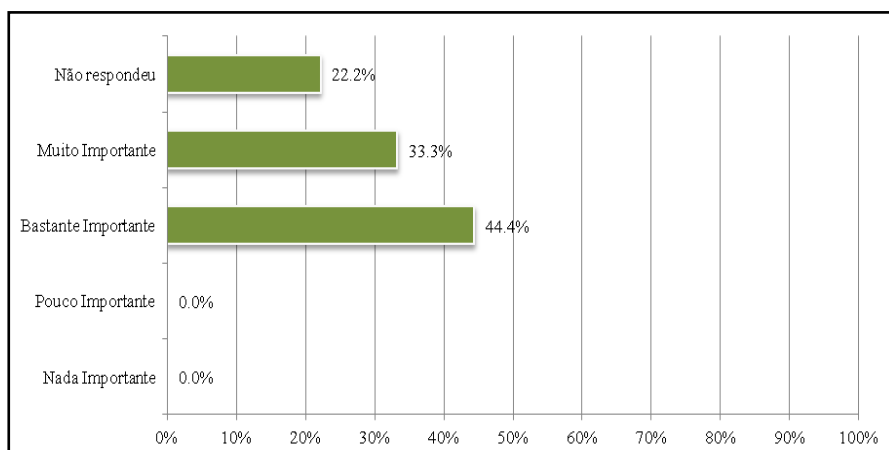


Gráfico 141 – Melhoria da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

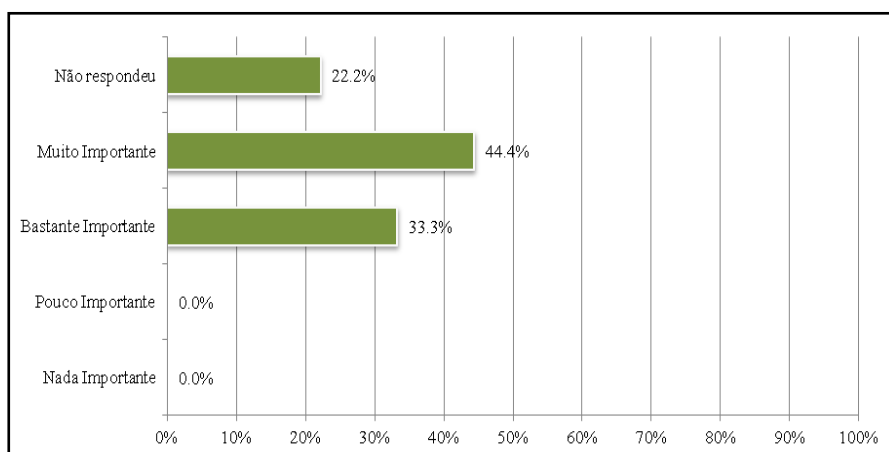


Gráfico 142 – Melhoria do reforço da aprendizagem autónoma dos aprendentes, evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

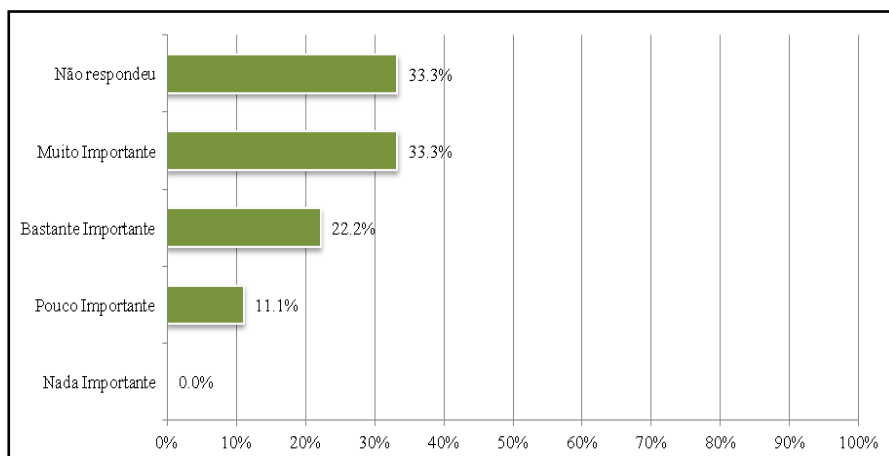


Gráfico 143 – Melhoria do reforço de utilização de metodologias de projeto evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

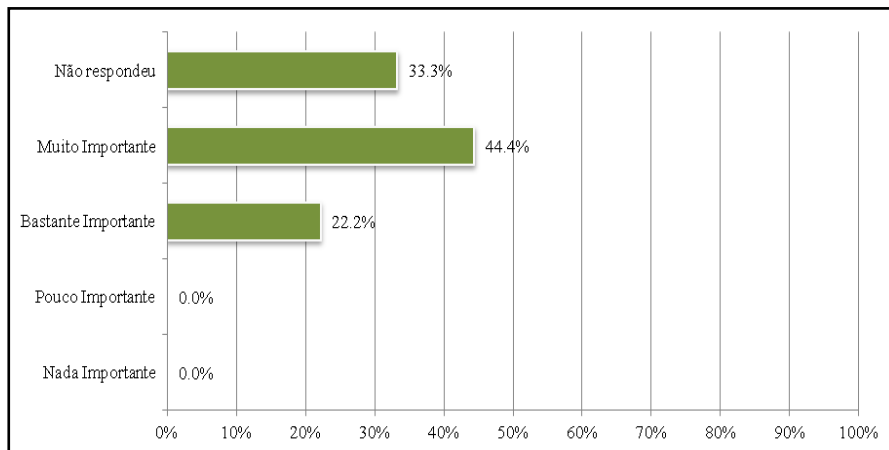


Gráfico 144 - Melhoria do reforço do trabalho colaborativo entre professores evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

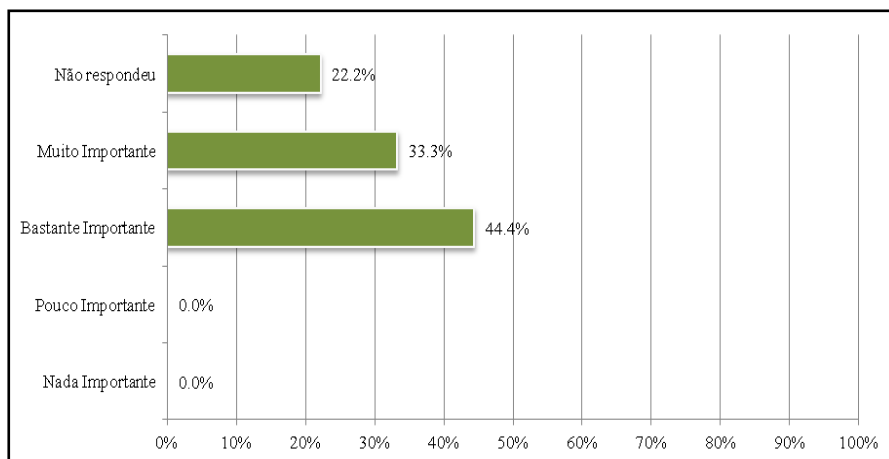


Gráfico 145 - Melhoria da diversificação de instrumentos/práticas de avaliação dos alunos evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

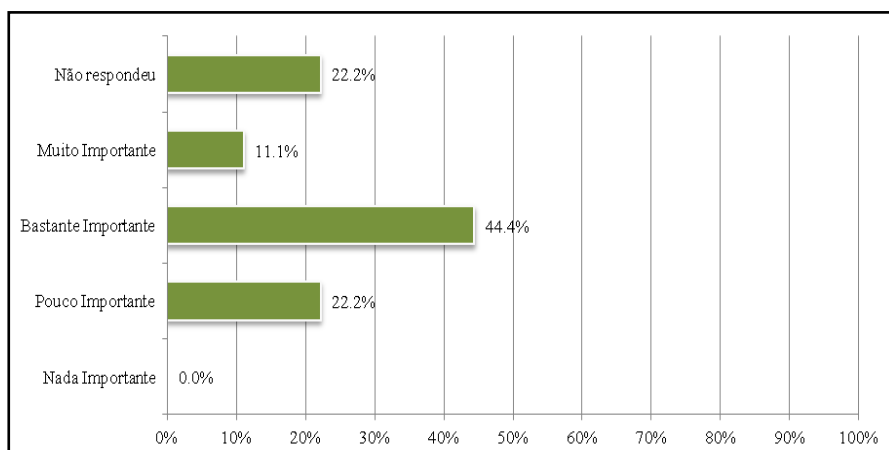


Gráfico 146 - Melhoria do conhecimento de práticas de diagnóstico de NEE evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

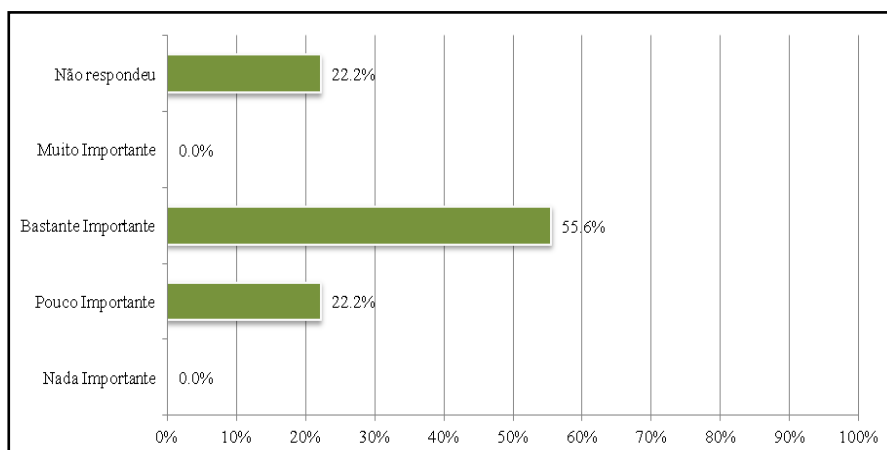


Gráfico 147 - Melhoria do domínio de técnicas relativas à aprendizagem dos alunos com NEE evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

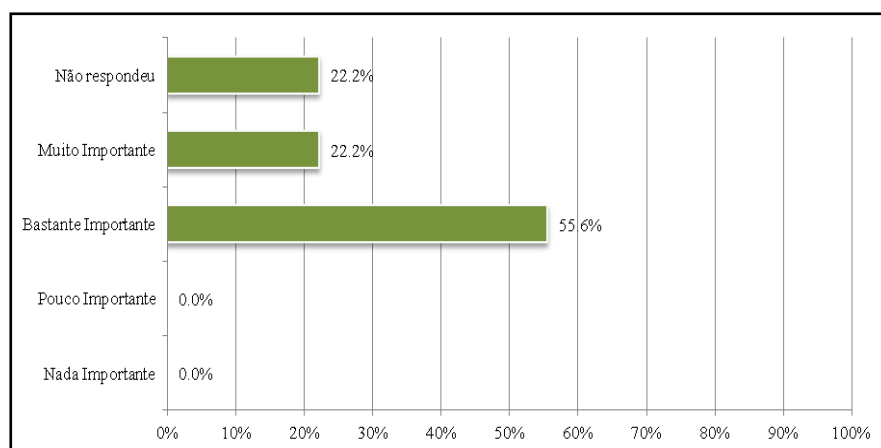


Gráfico 148 - Melhoria da gestão de conflitos na sala de aula evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

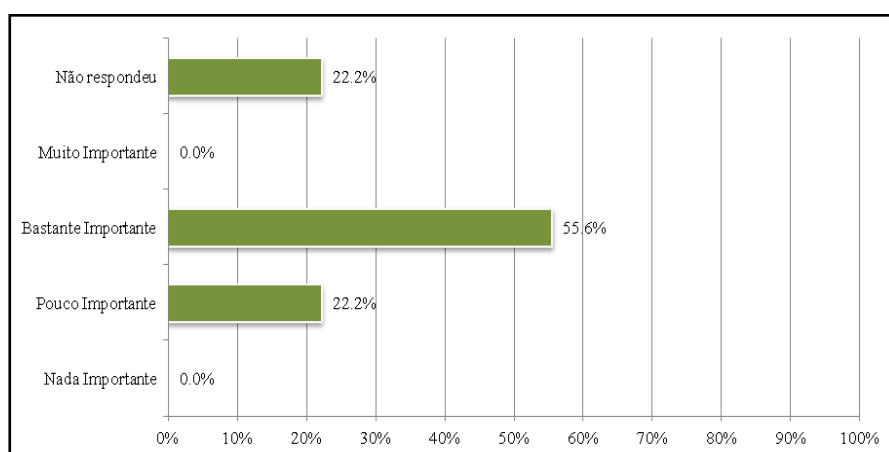


Gráfico 149 - Melhoria das competências no âmbito das TIC evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

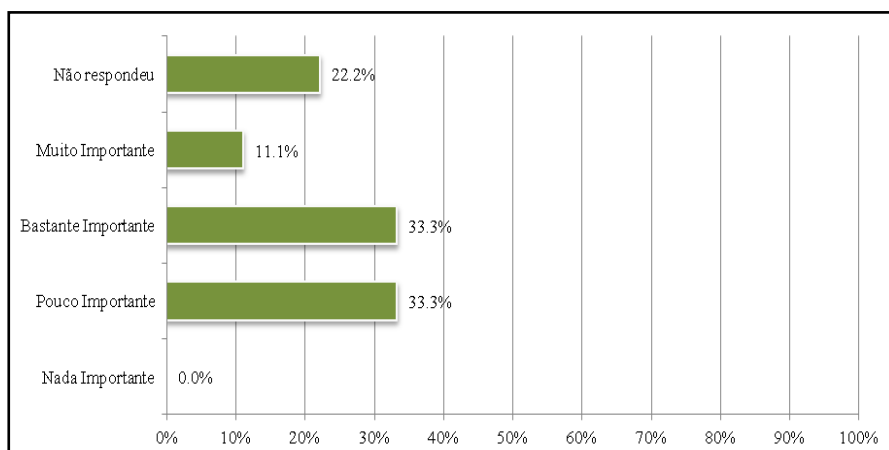


Gráfico 150 - Melhorias das práticas de ensino em ambiente multicultural evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

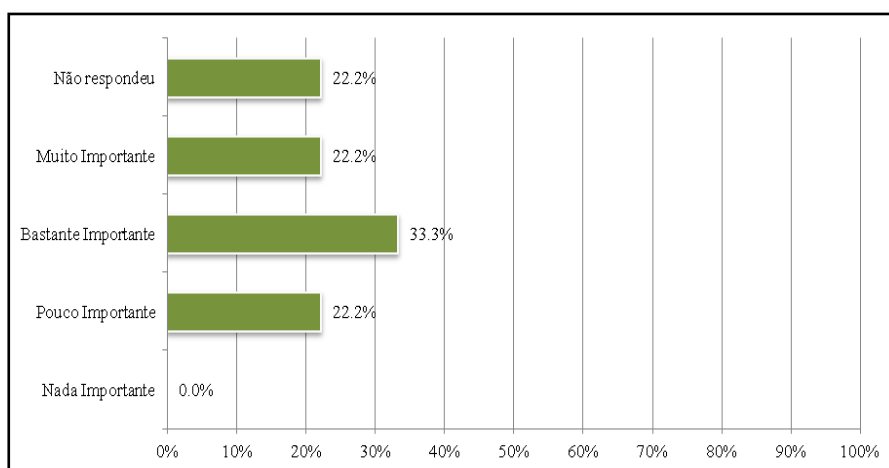


Gráfico 151 - Melhorias de áreas curriculares transversais evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

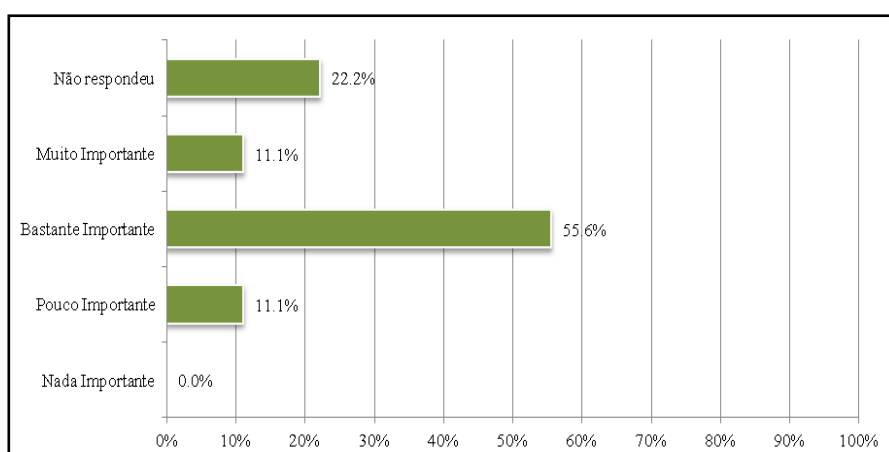


Gráfico 152 - Valorização das funções de liderança intermédia evidenciada pela prática supervisiva (N=9)

Da análise das áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva (gráficos 139 ao 152) conclui-se o seguinte: os diretores de duas escolas com “um sistema formal de supervisão” não responderam às questões relativas às “áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva”, e no caso do “reforço de utilização de metodologias de projeto” (gráfico 143) e “reforço do trabalho colaborativo entre professores” (gráfico 144) houve mais um diretor que não o fez; nenhuma das propostas de “áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva” foi qualificada de “nada importante”; todas as propostas que foram objeto de maior valorização correspondem a áreas que têm repercussões diretas no trabalho com os alunos: “domínio do conhecimento de práticas pedagógicas” (gráfico 140), “utilização de práticas pedagógicas diferenciadas (gráfico 141), “reforço da aprendizagem autónoma dos aprendentes” (gráfico 142), “diversificação de instrumentos/práticas de avaliação dos alunos” (gráfico 145) e “gestão de conflitos na sala de aula” (gráfico 148), todas obtendo mais de 70% de qualificações entre o “muito importante” e o “bastante importante”, o que aponta para o facto de os diretores considerarem esta, uma vertente de melhoria evidenciada pela prática supervisiva; no entanto, é curioso verificar que o trabalho com alunos com NEE ou com grupos multiculturais aparece menos valorizado, chegando mesmo a não obter qualquer qualificação de “muito importante” como é o caso do “domínio de técnicas relativas à aprendizagem dos alunos com NEE (gráfico 147); igualmente inusitado é o “domínio das competências no âmbito das TIC” (gráfico 149) que, tal como o anterior, não recolhe qualquer menção de “muito importante”. Tais resultados só poderão ser explicados, ou por corresponderem a áreas em que já se atingiu a excelência, o que retiraria visibilidade a qualquer melhoria que pudesse, eventualmente, ser introduzida pelos efeitos da supervisão, ou porque não foram, ainda, entendidas e integradas como áreas de reconhecida importância nas sociedades globalizadas dos nossos dias.

Capítulo 4 - Síntese Interpretativa dos Resultados

O Projeto Educativo instaura-se como um pilar fundamental de qualquer instituição de ensino. Nele se consagram os elementos estruturantes do serviço educativo a prestar e se desenham dinâmicas de consecução e aferição das práticas implementadas pela escola na prossecução dos seus objetivos. Nesta medida, a análise de conteúdo desses documentos constituiu-se como um requisito indispensável para a compreensão da forma como cada uma das escolas católicas objeto deste estudo concebe e estrutura as suas prioridades e a sua atuação educativa.

Dada a plasticidade com que as organizações educativas, muitas vezes, perspetivam os seus documentos orientadores, revelou-se igualmente importante analisar os Regulamentos Internos das escolas em apreço, ainda que importe assinalar que, na generalidade dos casos, e como é expectável, se centrem na identificação e caracterização dos diferentes órgãos de direção, administração e gestão, das estruturas de coordenação e orientação educativa, bem como na definição dos direitos e deveres dos diferentes membros da comunidade educativa. A aplicação do questionário não teve a pretensão de esgotar a riqueza inerente às representações dos respondentes acerca dos objetivos prescritos aquando da sua elaboração. Há, pois, que deixar sempre uma margem de abertura quanto a eventuais inferências que dele se possam retirar. Ainda assim, cumpre-nos considerar que o questionário foi um instrumento de investigação indispensável para a (auto)caracterização das escolas nos seus mais variados aspetos.

As perceções e as opiniões dos diretores das escolas católicas deste estudo, reveladas nas respostas ao questionário, bem como os princípios e valores de vida espelhados nos Projetos Educativos das suas instituições, levam-nos a crer que, de facto, estas escolas constituem-se como verdadeiras comunidades nas quais os valores são transmitidos vivencialmente, no seio de fortes relações interpessoais entre os seus membros, e pela adesão, não apenas individual, mas também

comunitária à visão da concepção católica em que se inspiram. É de sublinhar que, como já atrás se referiu, nos Projetos Educativos em que o conceito de missão aparece claramente explicitado, o mesmo surge associado aos princípios do Evangelho.

Como anteriormente assinalámos, o aspeto mais valorizado na análise do desempenho dos docentes é a “vivência dos valores que enformam o Projeto Educativo”, apesar de nem todos os diretores considerarem que os seus docentes se assumem como católicos, o que pode levar a pressupor que, nestas circunstâncias, a escola lhes solicite, de algum modo, a identificação com os seus valores, princípios e finalidades, ou que respeita a liberdade de crença, privilegiando a apropriação do projeto conjunto. Esta possibilidade parece aproximar-se de uma das conclusões alcançadas por Queiroz e Melo (2013) num estudo elaborado junto de quatro escolas católicas – propriedade da Igreja Católica ou de congregações religiosas católicas – em que, relativamente à contratação e formação dos professores, constatou que apenas uma daquelas quatro escolas referiu dispor de instrumentos e práticas para verificar se o docente é católico, se aderiu ao Projeto Educativo da escola, se possui formação de carácter religioso e se participa em atividades religiosas. As restantes escolas limitam-se a garantir a adesão ao respetivo Projeto Educativo, tal como expresso num testemunho de um dos seus diretores

I don't ask a teacher if he is Catholic or not; I don't ask and have never asked. I give the teacher our educational project for him to read and think about it. Then he tells me if he is willing or not to assume this educational project and help to take it through (p. 322).

Por outro lado, leva-nos a questionar até que ponto as características pessoais dos docentes não serão consideradas mais significativas do que as respetivas competências científico-pedagógicas. No entanto, estas escolas procurem garantir a eficácia do desempenho dos seus docentes, recorrendo à “análise de planificações letivas” e à “apreciação do material didático” por eles elaborado ou

adaptado - tarefas que estão, sobretudo, a cargo dos coordenadores de setores ou de departamento, eles próprios professores. Todavia, a “análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes” é já uma atribuição, principalmente, de membros da direção que não o diretor, competindo a este a “verificação da assiduidade e pontualidade”, a “análise de uma ficha de autoavaliação”, a “entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional”, a “análise da formação realizada” e a “análise dos resultados escolares dos alunos”, que constituem outros aspetos utilizados a fim de garantir a eficácia do desempenho dos docentes.

Como procedimentos menos consensuais, temos: a “aplicação de questionários a Encarregados de Educação” e a “aplicação de questionários a alunos”, ausentes na maioria das escolas em apreço e, ainda, a “observação de aulas do docente”, prática não realizada em 33,3% das escolas (alínea c da questão 15). Alguns destes resultados são concordantes com os aspetos em que, na opinião dos diretores incide a análise do desempenho dos docentes, a saber: o “domínio e atualização do conhecimento específico da(s) disciplina(s) que leciona”, a “adequação didática à(s) disciplina(s) e grau de ensino que leciona” e a “utilização de estratégias diferentes de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem”, uma vez que são passíveis de identificar e monitorizar na “análise de planificações letivas” e na “apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente”. Mas, como interpretar a relativa incidência em aspetos como: a “utilização do reforço de modo adequado”, o “exercício da autoridade perante os alunos”, a “gestão de conflitos” e a “prática de diferenciação pedagógica face a alunos com percursos ou situações diversas” (aspetos que obtiveram a concordância plena por parte de mais de 45% dos respondentes) sem “observação de aulas”, procedimento ausente em 33,3% das escolas? Esta visão dos diretores sobre o desempenho dos professores parece estar, ainda, muito marcada por uma cultura burocrática assente numa ótica de cumprimento de normas e de procedimentos estipulados, ao invés de uma cultura mais partilhada e colaborativa, que reflita um profissionalismo preocupado com o desempenho das

funções docentes e com o investimento que o professor coloca no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a sua competência será aferida pela sua assiduidade e pontualidade, preocupação com o cumprimento integral dos programas das disciplinas ou níveis que leciona, o bom nível de preparação dos seus alunos para os exames nacionais, mesmo que este último, muitas vezes obtido pela via da formatação pelo treino, seja apenas mais um dos aspetos a considerar na apreciação do trabalho do professor, desvalorizando-se vertentes como a segurança científica ou outras mais diretamente relacionadas com a dinâmica do ato educativo como a utilização de metodologias ativas e diferenciadas, a capacidade de gerir conflitos, isto é, o saber profissional do professor.

Quanto aos aspetos que os diretores consideram contribuir para a promoção de uma maior eficácia do desempenho dos docentes, realça-se o facto de o valor obtido para a “relação de interdependência entre pares” (86,7%) (alínea e da questão 17) ser apenas um pouco superior ao valor obtido no item “existe uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio entre os docentes” (73,3%) (alínea i da questão 13) e haver também uma relativa concordância entre os valores registados nos itens “boa relação pedagógica com os alunos” (86,6%) (alínea f da questão 17) e “as relações interpessoais entre docentes e alunos são bastante positivas” (100%) (alínea h da questão 13). Os Diretores parecem, pois, conhecer a realidade das suas escolas e valorizam fatores relevantes para a eficácia do desempenho dos seus docentes.

O valor de concordância obtido pela “capacidade de mobilização dos docentes por parte das chefias intermédias” (86,7%) (alínea g da questão 17) se, por um lado, pode ser considerado muito positivo, por outro, é inesperado, dada a ausência total desta expressão nos Projetos Educativos. Eventualmente, este paradoxo, dever-se-á à falta de atualização dos Projetos Educativos a nível do campo lexical, visível em muitos deles ou à desvalorização do papel das chefias intermédias, contrariamente ao que se verifica, por exemplo, na generalidade das escolas públicas.

Relativamente à elevada concordância com as “oportunidades e apoio ao desenvolvimento profissional”, este parece ser um aspeto que, na prática, se concretiza na oferta de formação por parte das instituições, ou pelo menos, no incentivo a que os docentes a procurem. Tais possibilidades resultam de os diretores considerarem a formação como um dos elementos facilitadores do desenvolvimento profissional e a frequência de cursos/ oficinas de formação como a atividade de desenvolvimento profissional mais realizada pelos docentes, para além da visibilidade dada à formação nos Projetos Educativos e nos Regulamentos Internos. No que respeita aos elementos facilitadores do desenvolvimento profissional dos docentes, é interessante constatar que sendo os mais valorizados: a “existência regular de situações de debate/partilha/reflexão de experiências individuais e coletivas” e a “visão da avaliação de desempenho como algo que tem em vista o desenvolvimento profissional”, as referências a “trabalho colaborativo/cooperativo”, “desenvolvimento profissional” e “escola aprendente” nos Projetos Educativos, sejam nulas ou residuais. Tal parece evidenciar um certo desfasamento entre o que os diretores pensam e o que efetivamente concretizam, ou seja, aquilo que consideram serem aspetos fundamentais da qualidade de uma escola não parece compatível com a sua não consagração num documento estruturante como o Projeto Educativo. Esta constatação leva-nos a retomar os desafios que a escola enfrenta, apresentados por Nóvoa (2006). De facto, parece existir alguma inércia ou dificuldade, por parte das escolas católicas, em adotarem um modelo de organização consentâneo com o desenvolvimento de uma “colegialidade docente” que contrarie a tendência para o isolamento e o conformismo dos docentes e que aposte no desempenho coletivo em vez de privilegiar o desempenho individual, bem como uma organização mais adequada a uma formação de professores focalizada nas práticas e na reflexão sobre as mesmas, uma vez que a mais-valia daquela será tanto maior quanto maior for a capacidade de cada um em se apropriar dos conhecimentos e das experiências e os transformar, mediante a reflexão, para se desenvolver profissionalmente.

Os resultados do questionário e da análise dos Projetos Educativos destacam, claramente, o papel central do diretor nestas escolas. Para além das funções que realiza no âmbito das competências inerentes ao cargo, de que são exemplo a seleção, contratação ou suspensão de docentes, desempenha, ainda, como já atrás se referiu, tarefas que nos parecem mais próximas das de um coordenador de departamento, como é o caso da situação de “analisar os resultados escolares dos alunos”, no sentido de assegurar a eficácia do desempenho dos docentes, e a de “definir articulações entre ciclos de escolaridade” (alínea g da questão 21). Parece, assim, verificar-se por parte de alguns diretores, a assunção de determinadas tarefas que são atribuições dos departamentos curriculares, uma vez que, segundo o nº 2 do artigo 42º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, as estruturas de coordenação e supervisão visam:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Esta “deslocação” de competências quanto à gestão, organização e cultura destas escolas, das estruturas de coordenação e supervisão para a figura do diretor, poderão refletir uma tendência para o “empowerment” da liderança de topo que se assume, frequentemente, como unipessoal. É de evidenciar que, de acordo com o enunciado nos respetivos Projetos Educativos, em duas das quinze escolas, os diretores titulares assumem, igualmente, a direção pedagógica, daí o aparecimento de uma escola cuja direção é constituída apenas pelo diretor pedagógico e outra que parece não possuir, na sua direção, ninguém com esta atribuição (quadro 5). Recuperando os estilos de liderança anteriormente caracterizados, parece-nos estar em presença, maioritariamente de estilos “semi-autocráticos” de liderança em que

o diretor partilha, fundamentalmente, algumas tarefas com colaboradores e, em casos pontuais, de lideranças de tipo “transformacional” em que os diretores, não abdicando do seu papel de líderes, revelam compreender a importância da inovação, mobilizando os seus recursos humanos e a comunidade educativa em geral para a transformação dos contextos e das práticas desenvolvidas no quotidiano escolar.

Apesar da grande importância que os diretores parecem atribuir ao processo de supervisão, ao valorizarem-na em situações como: “apoiar os docentes em início de carreira ou menos experientes”, “alargar os conhecimentos específicos das áreas disciplinares dos docentes”, “melhorar as competências pedagógicas dos docentes” e “promover a capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional”, é curioso verificar que seis das quinze escolas não dispõem de um “programa de supervisão”. Esta parece ser mais uma questão em que existe, nitidamente, uma desconformidade entre o pensar e o agir.

Analisadas, detalhadamente, as estruturas envolvidas na supervisão e a periodicidade com que atuam, bem como as práticas de supervisão desenvolvidas e a sua periodicidade, verificamos que 86,8% (questão 27) dos diretores das escolas posicionam-se entre o “nunca” e “uma vez por período”. Esta situação associada ao facto da supervisão pedagógica não aparecer prioritizada nos Projetos Educativos, poderá significar que não há uma conceção de supervisão ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria dos processos e dos produtos educativos. Também a avaliação de desempenho docente não parece ser perspectivada como uma componente da supervisão. Ela existirá em 86,7% (alínea d da questão 21) das escolas do presente estudo, sem recurso a observação de aulas, em muitos casos, o que faz colocar a hipótese da mesma ser, ainda, realizada de acordo com o modelo anterior, o que, aliás, aparece espelhado em dois dos Regulamentos Internos (Regulamento Interno 5 e 12).

A supervisão horizontal é muito pouco expressiva, pois, não só 33,3% dos diretores referiram nunca recorrer à prática do sistema de supervisão por pares, como, além disso, apenas dois admitiram a sua existência com uma regularidade

congruente com um processo supervisivo: num caso, semanal e noutra quinzenal (figura 106). Em contrapartida, a supervisão vertical parece ocorrer com maior frequência, já que existem escolas que referem proceder à observação de aulas de docentes (alínea c da questão 15 e alínea d da questão 29). Todavia, a baixa periodicidade com que aparecem envolvidos na supervisão os “grupos estruturados de docentes orientadores” (figura 104) e a pouca frequência com que se realizam as “reuniões com o diretor e/ou com o coordenador de setor/departamento, aliadas à discrepância entre a percentagem de diretores que referiu não se verificar na sua escola a observação de aulas (33,3 % / alínea c da questão 15 e 20% / alínea d da questão 29) não deixa de provocar algum ceticismo quanto à efetividade de uma supervisão realizada nestas condições (figura 105).

A ocorrência de “ensino partilhado (em conjunto com o orientador)” em quatro escolas (figura 109) e de “supervisão da prática letiva” em sete (figura 111), prática esta que parece ser efetuada através da observação de aulas, pois é este o número de diretores que respondeu proceder-se a “observação de aulas” nas suas escolas (figura 115), permite-nos pensar que o modelo de supervisão clínica possa estar presente nestas escolas, uma vez que é na sala de aula que se desenrola a maior parte da ação educativa, constituindo esta por excelência o “laboratório” para o supervisor. Deverá, no entanto, notar-se, que os instrumentos de recolha aplicados e os dados obtidos não nos permitem desenhar uma intervenção que traduza claramente um dos cenários de supervisão pedagógica já teorizados e anteriormente explicitados.

O “incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares” e a “proposta de frequência de ações de formação”, destacam-se como sendo, na opinião dos diretores, os reflexos mais importantes da supervisão para os docentes destas escolas. Se esta última medida vem na linha da importância que a formação parece assumir nestas instituições, a primeira é contraditória com a débil frequência (20%) (Quadro 4) com que o trabalho colaborativo surge nos seus Projetos Educativos e nos Regulamentos Internos.

As áreas de melhoria mais evidenciadas pela prática supervisiva parecem corresponder às que mais se refletem no trabalho em sala de aula, o que poderia indicar, mais uma vez, a presença de linhas de intervenção associadas a um modelo de supervisão clínico. Estão neste caso: o “domínio do conhecimento de práticas pedagógicas”, a “utilização de práticas pedagógicas diferenciadas”, o “reforço da aprendizagem autónoma dos aprendentes”, a “diversificação dos instrumentos/práticas de avaliação dos alunos” e a “gestão de conflitos na sala de aula”. No entanto, não podemos deixar de estranhar o facto de algumas delas não poderem ser monitorizadas sem observação de aulas, que, como vimos, é uma prática que se encontra ausente em 33% das escolas do presente estudo (questão 15 / figura 30) ou apenas em 20%, (figura 115) se acreditarmos no número de diretores que referiu a sua inexistência na questão 29 que serve de controlo à anterior (questão 15). Os dados recolhidos consubstanciam, assim, uma priorização relativa da supervisão pedagógica e uma prática desarticulada da mesma. Com efeito, as conceções evidenciadas relativamente aos aspetos estruturantes convocados pela supervisão pedagógica não se compaginam com as práticas que os diretores afirmam ser efetivamente implementadas para os concretizar.

Capítulo 5 - Reflexões Finais

O presente estudo assentou no objetivo primordial de compreender o enfoque dado pelas escolas católicas ao desenvolvimento profissional docente, elegendo como núcleos privilegiados de análise os documentos orientadores que enformam a sua ação educativa e a visão dos diretores a quem incumbe a responsabilidade de implementar mecanismos e práticas conducentes a uma melhoria dos processos e dos produtos. Subjacente a esta análise esteve toda uma moldura teórica, resultante da revisão da literatura mais recente sobre os conceitos essenciais que enquadram a problemática do desenvolvimento profissional dos docentes e um conjunto de questões de investigação que importa retomar à luz dos resultados obtidos no estudo empírico realizado.

Assim, no que concerne à primeira questão: que procedimentos põem em prática as escolas católicas, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes, os resultados obtidos evidenciam, quer no domínio da conceção da escola quer nas representações das suas estruturas de topo, uma ênfase manifesta na componente pessoal do docente em detrimento do seu desenvolvimento profissional. Com efeito, no que aos Projetos Educativos e Regulamentos Internos analisados respeita, e salvaguardando admiráveis exceções, estes são na generalidade omissos no que respeita ao desenvolvimento profissional docente, espelhando claramente que este não emerge como uma preocupação suscetível de ser referida, muito menos operacionalizada, nos documentos orientadores estruturantes da respetiva instituição educativa. Relativamente aos diretores das escolas, é visível uma consciência de que ser professor de uma escola católica implica alguns requisitos mais do que os exigidos numa escola não confessional, tanto mais que, à semelhança destas, também naquelas se verificam mudanças decorrentes da democratização e massificação do ensino e se complexificam as situações, nomeadamente as que decorrem da disrupção das famílias ou as que convocam uma resposta efetiva às crianças e jovens com problemas do foro

relacional ou da aprendizagem. Assim, se dos questionários aplicados ressalta a ideia de que os diretores das escolas católicas têm a noção de que os profissionais docentes que com eles colaboram têm de lidar com novas situações, de que os docentes, neste como em outros níveis, não podem por si só responsabilizar-se pela sua formação e de que o desenvolvimento profissional do docente se inscreve num contexto de trabalho que é sempre singular, releva contudo manifesto que os procedimentos implementados ficam bastante aquém do necessário para potenciar um efetivo desenvolvimento profissional dos docentes. Com efeito, parece-nos óbvio que, das respostas apresentadas pelos diretores das escolas ao questionário aplicado, emerge uma narrativa que privilegia a identificação e o compromisso com o projeto da escola em detrimento de um investimento mais significativo e estruturado no desenvolvimento de competências científico-pedagógicas.

É evidente que uma visão integral da problemática inerente à questão em causa exigiria uma investigação especificamente dirigida às conceções e representações acerca do desenvolvimento profissional daqueles a quem se dirige, os professores das escolas católicas, visando aferir de que forma a sua visão e as suas práticas se compaginam com as definidas nos documentos orientadores e as das estruturas de topo das instituições onde exercem a sua atividade profissional. Todavia, o estudo realizado traz à evidência que a aposta na formação se configura como a prática mais facilmente suscetível de promover o desenvolvimento profissional dos docentes, assumindo uma relevância que a distingue da própria avaliação de desempenho em que é notório que o espírito que preside à aplicação do respetivo regulamento é o do cumprimento de um imperativo legal. Assim, se é visível que a avaliação de desempenho não visa aqui o controlo ou a fiscalização da qualidade e da eficácia do professor, também é certo que não se tem dela uma perspetiva formativa que a tome como uma via privilegiada de conduzir ao desenvolvimento profissional docente ou à melhoria dos processos e dos produtos educativos.

Esta visão está indissociavelmente ligada aos dados recolhidos no sentido de dar resposta à segunda questão de investigação que indaga quais as macro finalidades

que orientam o processo de supervisão e em quem estão delegadas as funções supervisivas. Relativamente a este aspeto, sinalizámos já, por um lado, o quanto os documentos orientadores analisados se caracterizam na generalidade por um léxico pedagógico-organizacional relativamente desatualizado e, por outro, o diminuto enfoque nas áreas de gestão e liderança escolares conferido pelos diretores das escolas quando chamados a caracterizar o seu próprio percurso formativo. Neste sentido, não se revelou surpreendente que o conceito de supervisão seja objeto de uma focalização diminuta e, nos casos em que ocorre, seja visível haver dele um entendimento restritivo, associado à supervisão pedagógica, e como tal descurando uma visão globalizante e estruturada do mesmo. Parece assim legítimo concluir não terem a generalidade das escolas católicas objeto deste estudo uma visão projetiva e estratégica da supervisão, não a instituindo como um mecanismo de regulação suscetível de ser priorizado ao serviço do incremento da qualidade das práticas e da melhoria dos resultados.

Com efeito, o que emerge são algumas situações pontuais de supervisão horizontal, de natureza informal, centrada no apoio entre pares que variáveis de índole pessoal ou ocasional aproximam, e não um mecanismo intencional e estruturado de supervisão, que acolha, entre outros dispositivos, dinâmicas institucionalizadas de trabalho colaborativo. Nesta medida, as escolas católicas parecem não diferir das suas congéneres públicas no que concerne à institucionalização de práticas efetivamente conducentes à edificação da escola como uma verdadeira comunidade aprendente, que numas e noutras parece enfrentar obstáculos similares. Notoriamente, emerge neste âmbito, e limitando-nos à prática pedagógica e ao que ela implica em termos de supervisão vertical, a dificuldade revelada pelos coordenadores de setores ou departamentos na assunção do seu papel de supervisores pedagógicos, correlativa de uma visão da relação profissional entre docentes que persiste, na prática, como entre pares ainda que, estatutariamente, diferencie a posição hierárquica das chefias intermédias. Acresce ainda, e de acordo com os dados analisados neste estudo, que se os diretores delegam, como seria expectável, nos coordenadores de setor ou

departamento funções supervisivas associadas à verificação da adequação e qualidade dos instrumentos e recursos utilizados pelo docente (como planificações, material didático, testes) que se revestem de especificidades próprias consoante a disciplina em causa, convém sublinhar que, em termos de observação da prática de sala de aula, o diretor (ou um elemento da equipa diretiva) se institui como um elemento presente na generalidade dos casos, numa visão peculiar do seu papel que não é comum nas escolas públicas. Assim, e se os dados recolhidos permitem sublinhar a importância dada pelos diretores à componente da relação pedagógica, seria ainda sobremaneira interessante investigar em que medida, do ponto de vista dos docentes, a presença dos diretores nas aulas observadas não se institui como um prolongamento natural de mecanismos informais de supervisão vertical que se afiguram como um traço caracterizador da especificidade das escolas católicas e que, em última instância, reforçam a ideia de uma forte *ownership* do processo de supervisão pedagógica por parte das lideranças de topo.

A visão da supervisão que acabámos de caracterizar repercute-se inevitavelmente nas inferências a extrair relativamente à terceira questão de investigação, centrada nos dispositivos/técnicas utilizados para supervisionar a prática/relação pedagógica desenvolvidas pelos docentes e o modo como são aplicados. Relativamente a esta dimensão, é na apreciação dos diretores das escolas que detetamos os seus elementos essenciais. Assim, e se é visível uma grande preocupação relativamente à verificação do cumprimento dos deveres de assiduidade e pontualidade dos docentes, em relação a outros mecanismos importantes de monitorização da prática pedagógica referidos pelos diretores das escolas, permanece, como vimos, indistinto se os enunciam como representação de um dever-ser ou se correspondem a procedimentos efetivamente concretizados nas escolas que dirigem.

Quando encarada a questão do ponto de vista da díade observação de aulas / avaliação de desempenho docente, é patente que, neste universo como no das

escolas públicas, a prática da primeira se inscreve primordialmente como via de concretização da segunda, não se autonomizando como mecanismo regular de monitorização da qualidade e eficácia da organização educativa. Como referimos, a aplicação dos normativos que enformam a avaliação de desempenho docente não tem sido isenta de dificuldades mas, e sendo que são dúbias as suas repercussões em efetivos processos de melhoria, com maior ou menor artificialidade ela tornou-se incontornável no ensino público português. Não deixa por isso de gerar enorme perplexidade o facto de os dados recolhidos no âmbito desta investigação evidenciarem a existência de escolas católicas em que se configuram situações de desconformidade com a lei, cujos diretores afirmam não estar implementada a avaliação de desempenho, bem como situações em que esta se faz sem recurso a observação de aulas. Quanto consideradas as escolas cujos diretores afirmam proceder à avaliação de desempenho docente, é visível que têm do processo uma visão bastante heterogénea, funcionando sob a égide de modelos diferentes, mobilizando estruturas e procedimentos distintos. Não se inscrevendo nos objetivos deste estudo indagar por que razões persistem situações de incumprimento, os dados recolhidos permitem uma leitura explicativa da relativização da avaliação de desempenho docente. De facto, seja nos seus documentos estruturantes, seja nas representações dos responsáveis pelas escolas católicas, é possível subsumir a existência de processos informais de inferir a qualidade do docente, fundamentalmente assentes no seu perfil pessoal, no seu compromisso com a missão da escola e na sua identificação com os princípios e valores preconizados no respetivo Projeto Educativo. Neste quadro, justifica-se a opção de não instituir procedimentos que, por não estarem enraizados na dinâmica própria de cada escola, sejam suscetíveis de confrontar os professores com situações indesejadas e, conseqüentemente, degradarem o clima escolar.

Relativamente à última questão: que efeitos os diretores das escolas consideram ter sido resultantes do processo de supervisão e em que áreas, o enfoque dado à melhoria das práticas pedagógicas parece ser mais do domínio das representações do que da realidade, dado o caráter globalmente incipiente e assistemático dos

processos supervisivos implementados. Com efeito, se a qualidade do serviço educativo prestado, traduzida nomeadamente pelos resultados obtidos pelos alunos, se verifica, é legítimo concluir que, nas escolas católicas analisadas, esse nível de prestação não se deve ao investimento na supervisão pedagógica ou em qualquer outra modalidade de desenvolvimento da profissionalidade docente. A eleição da área da formação como o primeiro patamar de resolução dos problemas ou dificuldades detetados no professor, em detrimento de práticas que privilegiem uma abordagem de proximidade ao docente em particular no seu contexto específico, indiciam a persistência de uma visão estreita do processo supervisivo, mais centrado em cumprir do que em melhorar, e desvirtuando as suas potencialidades enquanto dinâmica organizacional geradora de envolvências fecundas entre atores educativos em geral e de acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do docente em particular.

É consensual a importância do desenvolvimento profissional docente na melhoria do ensino em geral e no incremento da qualidade e eficácia das escolas em particular, sejam elas públicas ou privadas. O presente estudo permite concluir que as escolas católicas não exibem visões e práticas que concedam ao desenvolvimento profissional docente um lugar de relevo. Não será portanto pelo trabalho feito nesta área que poderão dar um contributo fecundo para a melhoria desta dimensão específica no panorama educativo português.

Os dados disponíveis apontam também para o facto de que, se se eleger como critério de eficácia, ainda que redutor, os resultados dos alunos, as escolas privadas, nomeadamente as católicas, atingem níveis de prestação globalmente mais elevados do que as escolas públicas. Quanto à qualidade do serviço educativo prestado, agora considerado na sua globalidade, há boas razões para acreditar que o seu nível não é inferior ao das suas congéneres públicas. É evidente que, quando indagadas as razões justificativas desta situação, impõe-se não diluir a importância de variáveis significativas como as características socioculturais da população discente com que as escolas católicas trabalham. No

entanto, sendo manifesto que não é por investirem significativamente no desenvolvimento profissional dos docentes que as escolas católicas atingem os seus níveis de prestação, o presente estudo, é nossa convicção, permite reforçar a ideia de que há, neste universo educativo, visões e práticas que contribuem para a qualidade e eficácia do serviço prestado e que, como tal, constituem uma oportunidade de aprendizagem para quem procura melhorar a arquitetura do sistema educativo português.

Assim, e centrando-nos nos alvos preferenciais do nosso estudo, é defensável, em primeiro lugar, a perspetiva que um dos fatores indutores das práticas e dos resultados das escolas católicas reside na sua forte matriz identitária que concede aos seus documentos orientadores características que o singularizam. Com efeito, eles não só investem na elevada identificação da comunidade educativa com os princípios e valores que presidem à missão da escola como desenham variáveis de contexto propiciadores da implicação e do compromisso dos atores educativos que vivenciam o quotidiano da escola. Nesta medida, parece-nos irrecusável o enfoque dado pelas escolas católicas à cultura e clima escolares, enquadrando-os numa dimensão simbólica forte, associada seguramente à sua matriz confessional, mas que a todos convoca para a importância de dar um sentido, uma conceção e objetivos concretos à vida da escola e à vida de cada um na escola. Nesta medida, seria importante aprender com a preocupação das escolas católicas em conceber projetos educativos verdadeiramente agregadores da comunidade escolar e catalisadores de dinâmicas pessoais e organizacionais que se instituem como efetivamente promotoras da missão e objetivos da escola.

Em segundo lugar, as lideranças. Relevámos, ao longo deste trabalho o quanto, na conceção dos diretores que contribuíram para este estudo, é importante que a sua ação contribua para o reforço do sentimento de pertença e para a mobilização da comunidade educativa para a consecução da missão e objetivos das escolas que dirigem. Esta representação é congruente com o que foi possível aferir relativamente ao papel que as estruturas de topo efetivamente desempenham na

dinâmica organizacional das escolas católicas. Com efeito, é visível que não se trata de uma apropriação formal das prerrogativas que o seu estatuto de chefia lhes confere mas sim de tomar em mãos a função de se constituírem como uma presença constante e próxima no quotidiano dos que vivem a escola. Numa época em que no ensino público se multiplicam as macroestruturas que tornam os diretores mais distantes e se desmultiplicam lideranças intermédias que cada vez enfrentam maiores dificuldades no desempenho do seu papel, talvez se imponha refletir sobre a escala das organizações educativas a partir da qual as lideranças de topo deixam de se poder constituir como elementos de coesão e mobilização da comunidade escolar.

Em termos finais, se o estudo que agora termina aponta decisivamente para o interesse de as escolas católicas conferirem maior importância ao desenvolvimento profissional dos docentes, os objetos de análise que elegemos permitem também avaliar a ideia de que uma matriz identitária forte e estruturas diretivas atuantes no quotidiano vivenciado na escola, se constituem como fatores potenciadores da qualidade da prestação deste universo de organizações educativas.

Aqueles que, como é o nosso caso, tiveram o privilégio de se desenvolver pessoal e profissionalmente como docentes no ensino público e no ensino privado de matriz confessional, não poderão deixar de ser particularmente sensíveis quanto às potencialidades e oportunidades de cada uma dessas realidades. Neste sentido, melhorar o serviço educativo, preocupação de todos nós, a todos impõe a persistência de acreditar que a partir do encontro e da partilha de práticas diferenciadas, em registos educativos distintos, se pode edificar uma escola em que seja possível a todos os que a vivem crescer como pessoas.

Referências Bibliográficas

Livros e artigos

Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In Ainscow, M. (Ed.), *Effective schools for all*. (pp. 1-19). London: David Fulton.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, nº1, 21-30.

Alarcão, I., Tavares, J. (1987, 1ª ed.; 2003, 2ª ed.). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alonso, O. (2011). O laico católico testemunho de Jesus na Escola. Comunicação apresentada no *Seminário das Escolas Católicas – A Missão do Professor Católico na Escola Católica*. Coimbra.

Barroso, J. (1989). Contributos para a análise das práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino. In A. Nóvoa et al. (Org.), *Sociologia da Educação e*

Organização Escolar (Textos de Apoio). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: IIE.

Barroso, J. (1996). A administração da Educação em Portugal e os seus Dilemas. In *Administração da Educação na Europa: Problemas e perspectivas*, (pp. 12-20). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa : Universidade Aberta.

Bonnet, F., Dupont, P., Huget, G. (1988). *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.

Brunet, L. (1988). Climat et culture d'école. In *IV Rencontre des Directeurs D'Établissement Scolaire*, Avril 1988. Bélgica: Universidade de Mons Hainaut (ed. policopiada).

Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa, (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (121-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Carneiro, R. (2005). A Busca de Sentido. *Os sentidos da Educação. Revista PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe*, nº 2, 6-12.

Carr, W. (1993). "La calidad de la enseñanza". In W. Carr (Ed.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. (pp. 5-22). Sevilla: Díada Editora.

Carvalho, R. (2011; 5ª ed.). *História do Ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Castro, H. R. (2001). O ensino privado e a educação para todos – uma história pioneira. In Universidade do Minho, *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. I, (pp. 751-764). Braga: Universidade do Minho.

Conferência Episcopal Portuguesa (1978). Orientações pastorais sobre a escola católica. In Secretariado Nacional da Educação Cristã (1983), *Missão da Igreja na Escola Católica* (pp. 52-69). Lisboa: SNEC.

Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (2010). *Padrões de Desempenho Docente*. Ministério da Educação.

Cotovio, J. (2004). *O Ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica.

Cotovio, J. (2012). *O Ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. O contributo das Escolas Católicas*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.

Cunha, Pedro (1989). *A relação pedagógica*. Lisboa: Ministério da educação.

Cury, A. (2011). *Seja Líder de Si Próprio. O maior desafio do ser humano*. Lisboa: Pergaminho.

Estrela, M^a Teresa (1996). Deontologia e profissionalismo docente. Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional. *Professor/a: Uma Profissão em Mutação?* (pp. 367-375). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Estrela, M^a Teresa (2010). *Profissão docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Ferreira, V. (2007, 14^a ed.). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, C. P. e Formosinho, J. (1996). Código deontológico dos professores: que código? Que professores. Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e

Profissional. *Professor/a: Uma Profissão em Mutação?* (pp. 247-281). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Formosinho; J. (1983). Noções de Sociologia da Educação. Universidade do Minho (texto policopiado). In F. A. Machado & M^a Fernanda M Gonçalves (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. (pp. 43-44). Porto: Edições Asa.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote / IIE.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Glatter, Ron (1983). *Implications of research for policy on school management training*. In *Training for management in Schools*. Windsor: NFER - Nelson for the Council of Europe.

Glatter, Ron (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 139-161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Goleman, D. (2000) *The Leadership that gets results*. Boston: Harvard Business Review.

Gonçalves, J.A. (1996). Carreira docente. Um percurso de vida e de formação. Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional. *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp. 97-114). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Good, T. L. e Weinstein, R. S. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 77-98). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hunter, J. C. (2004). *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Lewin, K.; Lippitt, R. e White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lopes da Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.
- Machado, E., Costa, N., Alves, M. P. (Orgs.) (2013). *Avaliação do desempenho docente. Compreender a complexidade, sustentar a decisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 7-22.
- Matias Alves, José (2003; 6ª ed.). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- McGregor, D. (1985). *The Human Side of Enterprise: 25th Anniversary Printing*. Mc Graw-Hill.
- MacGregor Burns, J. (1978). *Leadership*. London: Harper and Row.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nicolau, Irmã Rita M^a do Nascimento Lourenço (2002). *Memórias das Datas 1866-2002*. Lisboa: Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena.

Nóvoa, A. (1987a). Profissão: Professor – Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 3 (V).

Nóvoa, A. (1987b). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV – XX). *Análise Psicológica*, 3 (V), 413-440.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Dom Quixote / IIE.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no âmbito das comemorações dos dias do professor, a convite do Sindicato dos Professores de São Paulo, em outubro de 2006. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.

Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002) (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I e II*. Porto: Porto Editora.
- Owens, R. G. (1970). *Organizational behavior in schools*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Passos, A. (2008). *Avaliação do desempenho dos docentes, Formação de Formadores*, PPT, DGRHE: Beloura.
- Perrenoud, P. (1991). *Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif*. Genebra: Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pinto, J. (2008). *Avaliação de desempenho docente: concepções, práticas e problemas*. Setúbal: ESE Setúbal.
- Popkewitz, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 35-50). Lisboa: Dom Quixote / IIE.
- Prensky, M. (2011). Aprendizagem global e impacto das novas tecnologias, Comunicação apresentada no *XI Congresso das Escolas Católicas de Espanha*. Madrid.
- Pugach, M. & Johnson, L. (2002). *Collaborative practitioners: collaborative schools*. Denver: Love.
- Queiroz e Melo, R. (2013). Relations between Catholic Schools funded by the State and the National Educational Inspectorate in Portugal – Freedom of Education with State funding. *Journal of School Choice*, 7, pp. 312-333.
- Ramos, R. (1994). A segunda fundação (1890-1926). In J. Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, 6º vol., Lisboa: Círculo de Leitores.

Rego, A. e Cunha, M. P. (2011). *Liderança – A virtude está no meio*. Lisboa: Actual Editora.

Rocha, Custódia (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista, Marília*, vol. 8, n.1, 1-20.

Roldão, M^a do Céu (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, pp. 79-87.

Roldão, M^a do Céu (1999). Conceitos, preconceitos e ambiguidades – a difícil gestão das palavras. In M. C. Roldão, *Gestão do Currículo – fundamentos e práticas*. (pp. 43-50). Lisboa: ME-DEB.

Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp 67-78). Porto: Porto Editora.

Roldão, M^a do Céu (2001a). A Formação como Projecto - do Plano-mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. (pp. 175-198). Alpiarça: Edições Cosmos.

Roldão, M^a do Céu (2001b). A mudança anunciada da escola - ou a ruptura de um paradigma de escola? In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. (pp. 137-158). Alpiarça: Edições Cosmos.

Roldão, M^a do Céu (2003a). Diferenciação curricular e inclusão. In M. C. Roldão, *Um currículo de currículos*. (pp. 93-117). Alpiarça: Edições Cosmos.

Roldão, M^a do Céu (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M^a do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), ano XI, nº 13, 108-126.

Roldão, M^a do Céu (2007a). Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, nº 34, 94-103.

Roldão, M^a do Céu (2007b). Colaborar é Preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* nº 71, 24-29.

Roldão, M^a do Céu (2009, 2^a ed.). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M^a do Céu (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (Orgs.), *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba, BR: Champagnat, Editora – PUCPR.

Roldão, M^a do Céu (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 7-28.

Santomé, J. T. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, Miguel (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Santos Guerra, Miguel (2003). *Entre Bastidores - O lado obscuro da organização escolar*. Porto: Asa.

Sarmiento, J. (1996). Comentário à Conferência de José Alberto Correia: Socialização dos professores num contexto de crise da escolarização – as linhas gerais de um programa de investigação. Sociedade de Estudos e Intervenção Pedagógica e Profissional. *Professor/a: uma profissão em mutação?* (pp. 61-68). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977). A Escola Católica. In Secretariado Nacional da Educação Cristã (1983), *Missão da Igreja na Escola Católica*. (pp. 23-49). Lisboa: SNEC.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote / IIE.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (1983), *Missão da Igreja na Escola Católica*. Lisboa: SNEC.
- Secretariado Nacional da Educação Cristã (1989), *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica*. Lisboa: SNEC.
- Silva, Paulo Neves (2010). *Citações e Pensamentos de Padre António Vieira*. Lisboa: Leya.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Vala, J. (2007, 14ª ed.). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: IPLx e Edições Colibri.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F.; Moreira, M^a Alfredo (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, January, 74-81.

Webliografia

Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa – Educação – Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos, 6 de Janeiro de 2002. [Em linha]. Disponível em: <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=951> [Consultado em 11/06/2012].

Carta Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa – A Escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana, 13 de Novembro de 2008. [Em linha]. Disponível em: <http://www.agencia.ecclesia.pt/cgi-bin/noticia.pl?id=66275> [Consultado em 11/06/2012].

Congregação para a Educação Católica (2002). As pessoas consagradas e a sua missão na escola. Reflexões e orientações. [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_po.html [Consultado em 23/03/2013].

Constituição Pastoral Gaudium et Spes sobre a Igreja no mundo actual, 7 de Dezembro de 1965. [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html [Consultado em 11/06/2012].

Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã, 28 de Outubro de 1965. [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html [Consultado em 11/06/2012].

Ideário. Projecto Educativo e Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em: <http://www.crsi.pt/#ricrsi> [Consultado em 18/08/2013].

Ideário. [Em linha]. Disponível em: <http://www.penafirme.edu.pt/externato/externato.php?id=37&cor=3&topico=131> [Consultado em 19/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.mogofores.com/colégio-saojoaobosco/Colégio/Projectoeducativo.aspx>
[Consultado em 18/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cad-cascais.org/index.php/o-colegio/projeto-educativo> [Consultado em 18/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.aciportugal.org/content/section/4/27/> [Consultado em 19/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.lusofrances.com.pt/colegio/projecto-educativo> [Consultado em 20/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
http://www.colegioteresianobraga.com/images/colegio/documentos/proj_educ.pdf
[Consultado em 19/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
http://www.csjb.pt/Pais/Circularesedocumentos/Documents/projeto_educativo_75.swf
[Consultado em 19/08/2013].

Projeto Educativo. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.colegio-unsp.com/files/projecto-Educativo-2011-2014.pdf>
[Consultado em 16/10/2013].

Projeto Educativo 2009/2012. [Em linha]. Disponível em:
<http://colegiosjosecoimbra.com.sapo.pt/ficheiros/PE.pdf> [Consultado em 20/08/2013].

Projeto Educativo 2009/2013. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.externatonsa.org/ensa/projecto-educativo.html> [Consultado em 20/08/2013].

Projeto Educativo 2009/2013. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.ccmi.com.pt/index.php/2012-04-10-09-20-17/2012-04-10-09-24-07>
[Consultado em 18/08/2013].

Projeto Educativo 2010/2011 – 2013/2014. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.ext.marista-lisboa.org/o-externato/projeto-educativo.html> [Consultado em 19/08/2013].

Projeto Educativo 2012/2013. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cscmlx.pt/pagina/projecto-educativo> [Consultado em 20/08/2013].

Projeto Educativo 2012/2015. [Em linha]. Disponível em: <http://www.salesianas-rosario.net/projetoeducativo.html> [Consultado em 18/08/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em: <http://www.salesianas-rosario.net/regulamento.html> [Consultado em 14/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cscmlx.pt/pagina/regulamento-interno> [Consultado em 14/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.mogofores.com/colégio-saojoaobosco/Colégio/Regulamentointerno.aspx> [Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em: <http://www.cad-cascais.org/index.php/o-colegio/regulamento-interno> [Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.aciportugal.org/content/section/4/27/> [Consultado em 16/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ext.marista-lisboa.org/o-externato/regulamento-interno.html> [Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.colegiodapaz.com.pt/pdf/regulamentointerno.pdf> [Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em:

http://www.colegioteresianobraga.com/images/colégio/documentos/reg_int.pdf
[Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.externatonsa.org/ensa/regulamento-interno.html> [Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno 2010/2012. [Em linha]. Disponível em:

http://colegiosjosecoimbra.com.sapo.pt/ficheiros/RI_1011.pdf [Consultado em 16/09/2013].

Regulamento Interno 2012/2013. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.ccmi.com.pt/index.php/2012-04-10-08-52-04/2012-04-10-09-12-30>
[Consultado em 15/09/2013].

Regulamento Interno 2012/2014. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.colegio-unsp.com/files/RegulamentoInterno2010-2014.pdf>
[Consultado em 15/09/2013].

Santos, Elci; Morais, Carlos; Paiva, João (2004). Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira, 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres, PPT.

[Em linha]. Disponível em:

www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd.../090518Formprofintegrticmat&f...

[Consultado em 30/06/2013].

Uma Escola... Um Projecto.... [Em linha]. Disponível em:

<http://www.colegiodapaz.com.pt/pdf/peducativo.pdf> [Consultado em 19/08/2013].

ANEXOS

Anexo I – Pesquisa de Teses e Dissertações

Tipo de Trabalho	Data	Título	Subtítulo	Autor(a)	Universidade	Localização
Tese de doutoramento	1998	Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização	Na Fronteira da sua complexidade organizacional	Carlos Alberto Vilar Estêvão	Minho	
Dissertação de Mestrado	2003	O Ensino Privado e a crise do estado-educador		Jorge Ferreira Cotovio	Católica	Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa
Tese de doutoramento	2007	Teresa de Saldanha	Um projecto pedagógico inovador no século XIX, uma interrogação para o século XXI	Helena Costa Pinto dos Reis Miranda Ribeiro de Castro	Lisboa	Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências
Tese de doutoramento	2007	Ler, Escrever e Orar	Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950	Ana Isabel Madeira	Lisboa	Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Tese de doutoramento	2011	O Debate em torno do Ensino Privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX	Um olhar particular das escolas católicas	Jorge Ferreira Cotovio	Coimbra	Estudo Geral - Repositório Digital da Universidade de Coimbra
Dissertação de Mestrado	2012	Conceções de Professores sobre Avaliação do Desempenho Docente	Um estudo exploratório numa instituição de ensino particular e cooperativo	Maria Manuela Lopes Pinto Gonçalves	Aveiro	Repositório Institucional da Universidade de Aveiro
Dissertação de Mestrado	2012	Educação de Meninos no Espaço Religioso	Um estudo sobre a educação católica arquidiocesana (1961-1966)	Fernando José Alves do Nascimento	Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Repositório Científico Lusófona
Dissertação de Mestrado	2012	Perfil de Competências do Diretor de Ciclo do Ensino Básico na Escola Privada		Jorge Filipe Franco Henriques Duarte	Católica	Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa
Dissertação de Mestrado	2012	O Ensino nos Colégios das Irmãs Doroteias em Portugal (1866-1975)	Contributo para o estudo do seu modelo de ensino e formação	Maria Albertina Franco Batista de Loureiro Pereira	Lisboa	Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras
Dissertação de Mestrado	2012	Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional de Direções de Escolas Básicas e Secundárias	Estudo comparativo entre escolas públicas e privadas	Fernanda Maria Mesquita Vieira	Fernando Pessoa	Repositório Institucional - Universidade Fernando Pessoa
Relatório Final de Estágio Dissertação de Mestrado	2012	“Educar é transformar o Mundo ...”	Lógicas de ação num colégio privado	Denise Alexandra de Jesus Cunha	Lisboa	Repositório da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Anexo II – Exemplo de *email* de Pedido de Colaboração na Resposta ao Questionário

Pedido de Colaboração

2 mensagens

Eulália Maria <eulaliabc@gmail.com>
Para cns.extp@gmail.com

25 de Junho de 2013 às 11:52

Exmo.Sr. Padre Carlos Silva
Diretor do Externato de Penafirme

O meu nome é Eulália Borges Correia e sou Diretora Pedagógica do Externato de São José das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, em Lisboa.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Administração e Organização Escolar, encontro-me a realizar um estudo sobre "O que fazem as Escolas Católicas para promover a melhoria de Desempenho Pessoal e Profissional dos seus docentes?"

O estudo empírico irá basear-se, sobretudo, nos dados resultantes da aplicação de um questionário aos Diretores Pedagógicos das escolas católicas ligadas a uma congregação religiosa, bem como a uma escola diocesana. Por sugestão do Professor Doutor Jorge Cotovio seleccionei o seu colégio.

Nesse sentido, sou a enviar-lhe o link (https://docs.google.com/forms/d/1Eb_YWFKo7e2CHer69o_T1YTRgJdS68COv8F4VbQmjNw/viewform) para o acesso a esse questionário, solicitando-lhe o favor de o preencher e de o enviar.

Agradeço, desde já, a sua colaboração sem a qual a realização deste estudo ficará comprometida.

Com os meus melhores agradecimentos

Subscrevo-me respeitosamente

Eulália Correia

Eulália Maria <eulaliabc@gmail.com>
Para Carlos Aleixo Silva <cns.extp@gmail.com>

7 de Julho de 2013 às 19:27

Ex.º Sr. Padre Carlos

Desculpe voltar a incomodá-lo, mas estou muito preocupada. Até ao momento só 5 pessoas responderam ao meu inquérito!

Sei que este é um período de muito trabalho nas escolas e que ainda falta uma semana para o fim do prazo (**14 de julho**), mesmo assim, temo não conseguir um nº de respostas suficientemente representativo. Seria difícil nesta altura mudar de tema.

Caso já tenha tido a gentileza de responder, ignore esta mensagem, senão, por favor, veja se consegue arranjar um tempinho para o fazer. Fico-lhe muito agradecida.

Com os melhores cumprimentos

Eulália

No dia 25 de Junho de 2013 às 11:52, Eulália Maria <eulaliabc@gmail.com> escreveu:

[Citação ocultada]

Anexo III – Propostas/Sugestões Formuladas no Decurso da Aplicação de um Teste do Projeto de Questionário aos Diretores

1. “O questionário parece-me muito bem elaborado, com profundidade e abrangência de todas as áreas que também considero pertinente abordar que se expressam nas secções.
2. Sugestões:
 - a) Na questão 17, alínea b), na minha opinião, poderia ser dividida em duas.
 - b) Na questão 18, alínea c) parece-me que o fundamental é existir clima de debate/partilha/reflexão de experiências do que existir no horário formalizado. Não sei se a qualidade do “clima educativo” não se dá mais no não formal também. A questão parece-me pertinente e o facto de existir “no horário” limitador para alguns colégios.
 - c) Na questão 21, relativamente à alínea a) Contratação de docentes, substituiria no quadro de resposta Outros Docentes, pelo de Outros. No nosso caso há participação nas contratações de Professores de uma Equipa Externa ao Colégio e assim estaria a resposta contemplada.
 - d) Na Secção V, parece-me que deveria explicitar-se, ainda que sucintamente, o que se entende por Supervisão.”

Conselheira da Educação de uma congregação religiosa

“Respondi’ a todo o seu inquérito em cerca de 36 minutos. No essencial acho que está completo.

A partir da minha visão pedagógica, permito sugerir-lhe questões mais explícitas nas seguintes áreas, se achar bem:

- Aprendizagem autónoma dos aprendentes.
- Pedagogia e mentalidade de projecto.
- Ensino e aprendizagem cooperativa (por metodologia, incentivar na prática visível o amor fraterno na sala de aula).
- Avaliação explícita dos valores e atitudes dos aprendentes.
- (De outra perspectiva) Avaliação do crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes.”

Diretor Geral de um colégio de uma congregação religiosa

“Embora muito completo, é extenso... Vamos ver se encontra diretores que tenham paciência...

Parece-me muito bem construído e até útil para nós, pois pode alertar-nos para áreas e aspetos menos investidos.

Os retângulos são pouco práticos para quem preenche o inquérito de forma digital (não dá para pôr uma cruz).”

Diretor Pedagógico de um colégio de uma congregação religiosa

Anexo IV – Questionário aos Diretores

Questionário – Estudo sobre *O QUE FAZEM AS ESCOLAS CATÓLICAS PARA PROMOVER A MELHORIA DE DESEMPENHO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS SEUS DOCENTES?*

Este questionário surge no contexto de um estudo a ser realizado no âmbito de uma dissertação a apresentar à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar.

A recolha destes dados destina-se apenas a fins estatísticos do referido estudo, sendo **assegurado o anonimato das respostas**.

Desde já agradeço a sua disponibilidade, pois a sua colaboração é fundamental.

A realização deste inquérito tem duração prevista de 45 minutos.

SECÇÃO I – INFORMAÇÃO BIOGRÁFICA

Por favor, assinale a opção que se adequa à sua situação ou indique o valor consoante as questões.

1. **Género:**

a. Feminino

b. Masculino

2. **Idade:**

a. 21 - 30 Anos

d. 51 - 60 Anos

b. 31 - 40 Anos

e. Mais de 60 anos

c. 41 - 50 Anos

3. **Função exercida:**

a. Diretor(a) Geral

b. Diretor(a) Pedagógico(a)

c. Outra. Qual? _____

4. **Área de formação inicial:** _____

5. **Nível de escolaridade mais elevado que completou:**

a. Inferior a Bacharelato

d. Mestrado pós-Bolonha

b. Bacharelato ou equivalente

e. Mestrado pré-Bolonha

c. Licenciatura ou equivalente

f. Doutoramento

6. **Anos de experiência de trabalho no desempenho de funções:**

- a. Como diretor(a) dessa escola
- b. Como diretor(a) dessa e outras escolas
- c. Como docente

7. **Formação nas seguintes áreas:**

	Antes de assumir o cargo de diretor(a)	Depois de assumir o cargo de diretor(a)	Nunca
a. Gestão e administração escolar	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Supervisão Pedagógica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c. Liderança Escolar	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d. Formação de Professores	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. **Participação, no último ano, em programas/atividades de desenvolvimento profissional vocacionados para diretores:**

	Sim	Não
a. Através de uma rede de reflexão para a melhoria de Escola, ou atividade de investigação.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Em cursos, conferências, colóquios ou seminários.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

SECÇÃO II – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Assinale a(s) opção(ões) que se adequa(m) à situação do seu estabelecimento de ensino ou indique o valor consoante as questões.

9. **Localização da escola:**

- a. Num lugar ou zona rural (com 1.000 hab. ou menos)
- b. Numa aldeia ou vila de pequena dimensão (entre 1.001 e 3.000 hab.)
- c. Numa vila ou cidade de pequena dimensão (de 3.001 a 15.000 hab.)
- d. Numa cidade (entre 15.001 e 100.000 hab.)
- e. Numa cidade de grande dimensão (de 100.001 a 1.000.000 hab.)
- f. Numa metrópole (com mais do que 1.000.000 hab.)

10. **Regime de funcionamento do estabelecimento de ensino:**

- a. Paralelismo pedagógico
- b. Autonomia pedagógica

11. **Níveis, ciclos ou modalidades de educação e de ensino ministrados:**

- a. Educação pré-escolar
- b. 1º ciclo
- c. 2º ciclo
- d. 3º ciclo
- e. Ensino secundário: cursos gerais/cursos científico-humanísticos
- f. Ensino secundário profissional ou tecnológico

12. **Número total de crianças e jovens que frequentam a escola:** _____

13. **Como caracteriza a sua escola?**

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo maioritariamente	Concordo plenamente	Não se verifica
a. A maioria dos docentes assume-se como católica.					
b. Os elementos da comunidade educativa participam na construção do Projeto Educativo da Escola.					
c. Os docentes trabalham num contexto de autonomia, criatividade e responsabilidade.					
d. Prevalece uma cultura profissional mais próxima do individualismo.					
e. As funções sociais (inerentes à família, psicólogo ou assistente social) que a escola assegura excedem a sua missão.					
f. Os professores reproduzem na sua prática, metodologias idênticas àquelas em que foram instruídos.					
g. Os elementos da comunidade educativa identificam-se com o Projeto Educativo da Escola.					
h. As relações interpessoais entre docentes e alunos são bastante positivas.					
i. Existe uma cultura de diálogo, de partilha e de mútuo apoio entre os docentes.					
j. Os professores, em geral, utilizam metodologias diversificadas e recursos pedagógicos estimulantes.					
k. Existe uma prática de autoavaliação de escola.					
l. A avaliação de desempenho é bem aceite pelos professores.					

14. **Que percentagem de tempo despende, em média durante um ano letivo, na realização das seguintes atividades?** Por favor, indique um valor em cada linha. Escreva 0 (zero) se for caso disso e confirme que a soma das respostas é 100%.

a. Reuniões e tarefas administrativas e de gestão (por exemplo: planeamento estratégico, elaboração de relatórios e resposta a questionários, entre outros).	___%
b. Tarefas e reuniões relacionadas com o ensino e os currículos (por exemplo: observação de aulas, supervisão dos docentes e iniciativas conducentes ao desenvolvimento profissional dos docentes, entre outras).	___%
c. Diálogo com alunos.	___%
d. Diálogo com pais e encarregados de educação.	___%
e. Outras. Exemplos: _____	___%

SECÇÃO III – ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS DOCENTES

15. **Que procedimentos põe a sua escola em prática para assegurar a eficácia do desempenho dos seus docentes e quem os aplica?** Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Diretor(a)		Outros membros da equipa da direção		Coordenadores de setores ou departamentos		Não se verifica nesta escola
	Com o docente	Sem o docente	Com o docente	Sem o docente	Com o docente	Sem o docente	
a. Análise de planificações letivas.							
b. Apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente.							
c. Observação de aulas do docente.							
d. Análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes.							
e. Entrevista(s) de reflexão sobre o desempenho profissional do docente.							
f. Análise da formação realizada pelo docente.							
g. Verificação da assiduidade e pontualidade do docente.							
h. Análise dos resultados escolares dos alunos do docente.							
i. Análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente.							
j. Aplicação de questionários a alunos.							
k. Aplicação de questionários a encarregados de educação.							
l. Outro. Qual? _____							

16. Em que aspetos incide a análise do desempenho dos docentes na sua escola?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo maioritariamente	Concordo plenamente	Não se verifica
a. Precisão e atualização do conhecimento específico da(s) disciplina(s) que leciona.					
b. Adequação didática à(s) disciplina(s) e grau de ensino que leciona.					
c. Utilização de estratégias diferentes de modo a contemplar diversos estilos de aprendizagem.					
d. Utilização do reforço de modo adequado.					
e. Exercício da autoridade perante os alunos.					
f. Gestão de conflitos					
g. Aplicação dos processos e instrumentos de avaliação aferidos em departamento.					
h. Prática de estratégias de ensino diversificadas.					
i. Envolvimento nas atividades de complemento curricular					
j. Grau e nível de participação nas reuniões dos órgãos de que é membro.					
k. Cooperação e partilha de planificações, materiais e estratégias entre colegas.					
l. Prática da diferenciação pedagógica face a alunos com percursos ou situações diversas.					
m. Vivência dos valores que enformam o <i>Projeto Educativo</i>					
n. Assiduidade					
o. Pontualidade					

17. **Que aspetos podem promover uma maior eficácia do desempenho dos docentes da sua escola?** Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo maioritariamente	Concordo plenamente	Não se verifica
a. Salário baseado num sistema de carreira e não no empenho e competência.					
b. Número de turmas por docente inferior a 7.					
c. Número de níveis/disciplinas por docente inferior a 3.					
d. Oportunidades e apoio ao seu desenvolvimento profissional.					
e. Relação de interdependência entre pares.					
f. Boa relação pedagógica com os alunos.					
g. Capacidade de mobilização dos docentes por parte das chefias intermédias.					

18. **Que elementos são facilitadores do desenvolvimento profissional dos docentes na sua escola?** Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Não Concordo	Concordo parcialmente	Concordo maioritariamente	Concordo plenamente	Não se verifica
a. Existência de um Plano de Formação Interno.					
b. A auscultação dos docentes quanto às temáticas a incluir nesse Plano.					
c. Existência regular de situações de debate / partilha / reflexão de experiências individuais e coletivas.					
d. Disponibilidade de tempo para frequentar cursos de especialização ou de atualização.					
e. A oferta exequível de formação.					
f. Cursos de especialização ou de atualização acessíveis em termos monetários.					
g. Compatibilidade entre os horários dos cursos e o horário de trabalho.					
h. Oferta de cursos adequados.					
i. Proximidade da escola aos principais centros culturais e universitários.					
j. Promoção de incentivos da entidade patronal.					
k. Visão da avaliação de desempenho como algo que tem em vista o desenvolvimento profissional.					
l. Visão da avaliação de desempenho como algo que tem de ser feito para cumprir a lei.					

19. Quais as atividades de desenvolvimento profissional realizadas pelos docentes do seu estabelecimento e qual a sua frequência?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nunca ou raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
a. Leitura de publicações científicas.				
b. Leitura de publicações na área das Ciências da Educação.				
c. Frequência de Cursos / Oficinas de Formação.				
d. Frequência de Cursos de Qualificação.				
e. Participação em conferências / seminários / colóquios.				
f. Participação num processo de supervisão.				
g. Prática de investigação individual ou em colaboração.				

SECÇÃO IV – LIDERANÇAS MOBILIZADAS NO PROCESSO SUPERVISIVO

20. Como é constituída a atual equipa de direção da sua escola?

Por favor, assinale tantas opções quantas sejam aplicáveis.

- a. Diretor(a) Geral
- b. Diretor(a) Pedagógico(a)
- c. Coordenadores de setores/departamento
- d. Pais e Encarregados de Educação
- e. Outro. Quem? _____

21. Quem realiza as seguintes tarefas na sua escola?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Diretor(a)	Outros membros da equipa da direção	Coordenadores de setores ou departamentos	Outros
a. Selecionar e contratar docentes.				
b. Demitir ou suspender docentes.				
c. Orientar o processo de supervisão pedagógica.				
d. Proceder à avaliação de desempenho docente.				
e. Estabelecer o Plano de Formação Interna.				
f. Autorizar a frequência externa de ações de formação.				
g. Definir articulações entre ciclos de escolaridade.				

22. Que atividades e/ou comportamentos assumiu, enquanto Diretor(a), no último ano?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nunca ou raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
a. Observação de aulas dos docentes.				
b. Colaboração com os docentes na resolução de problemas disciplinares na sala de aula.				
c. Iniciativas de apoio ao trabalho colaborativo dos docentes para melhoria das práticas.				
d. Tomada de medidas com vista à responsabilização dos docentes pela melhoria das suas competências.				
e. Delegação de funções e de responsabilidades em docentes que apresentaram projetos ou iniciativas de interesse.				

23. Que importância atribui ao processo de supervisão dos docentes, nas seguintes situações?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nenhuma importância	Pouca importância	Alguma importância	Muita importância
a. Apoiar os docentes em início de carreira ou menos experientes.				
b. Alargar os conhecimentos específicos das áreas disciplinares dos docentes.				
c. Melhorar as competências pedagógicas dos docentes.				
d. Promover a capacidade de refletir criticamente sobre a ação profissional.				
e. Reforçar a identidade profissional dos docentes.				
f. Fomentar o trabalho colaborativo entre docentes.				
g. Melhorar os resultados escolares dos alunos.				
h. Promover o desenvolvimento organizacional.				

SECÇÃO V – VISÃO E DISPOSITIVOS DE SUPERVISÃO

[Um 'programa de supervisão' é entendido como um conjunto estruturado de atividades existente na escola, para apoiar/orientar os docentes na análise e melhoria das suas práticas de ensino.]

24. Quem beneficia, na sua escola, de um programa formal de supervisão?

Por favor, assinale apenas uma opção.

- a. Apenas os docentes novos na escola.
- b. Os docentes em início de carreira.
- c. Todos os docentes da escola.
- d. Atualmente não existe um sistema formal de supervisão.

↳ Caso tenha assinalado esta opção, por favor, termine o seu inquérito respondendo apenas às questões 29 e 30.

25. Na sua escola, o supervisor e o docente supervisionado pertencem à mesma área de docência?

Por favor, assinale apenas uma opção.

- a. A maior parte das vezes.
- b. Algumas vezes.
- c. Raramente ou nunca.

26. Em que domínios se centra a supervisão pedagógica na sua escola?

Por favor, assinale tantas opções quantas sejam aplicáveis.

- a. Na prática letiva.
- b. Em atividades de complemento curricular.
- c. Na relação pedagógica.
- d. Na avaliação dos alunos.
- e. Noutra. Qual? _____

27. Que estruturas estão, na sua escola, envolvidas na supervisão, e com que periodicidade atuam? Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nunca	Uma vez por ano	Duas vezes por ano	Uma vez por período	De 15 em 15 dias	Todas as semanas
a. Grupos estruturados de docentes orientadores.						
b. Reuniões com o Diretor(a) e/ou com Coordenador do setor/departamento.						
c. Sistema de supervisão por pares.						
d. Trabalho em rede/comunidades virtuais.						
e. Iniciativas interescolas						

28. Que práticas de supervisão são desenvolvidas, na sua escola, e com que periodicidade?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nunca	Uma vez por ano	Duas vezes por ano	Uma vez por período	De 15 em 15 dias	Todas as semanas
a. Ensino partilhado (em conjunto com orientador)						
b. Elaboração de portefólios/diários de campo ou outro, facilitadores das práticas de ensino e de reflexão.						
c. Supervisão da prática letiva						
d. Outras. Exemplos: _____						

29. Quem realiza as seguintes tarefas na sua escola?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Diretor(a)	Coordenador de setor ou departamento	Comissão de Avaliação	Não se verifica nesta escola
a. Verificação da assiduidade e pontualidade do docente.				
b. Análise de planificações letivas.				
c. Apreciação do material didático elaborado ou adaptado pelo docente.				
d. Observação de aulas do docente.				
e. Análise dos resultados escolares dos alunos do docente.				
f. Análise da formação realizada pelo docente.				
g. Aplicação de questionários a alunos.				
h. Análise dos registos relativos ao crescimento e desenvolvimento integral dos aprendentes.				
i. Aplicação de questionários a encarregados de educação.				
j. Análise de uma ficha de autoavaliação, em conjunto com o docente.				
k. Entrevista de reflexão sobre o desempenho profissional do docente.				
l. Produção de parecer/relatório sobre o desempenho profissional do docente.				

30. Que tipos e domínios de formação integram o Plano de Formação Interno do seu estabelecimento? Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Em Ciências da Educação	Em áreas científicas	Em domínios religiosos	Não se verifica nesta escola
a. Ações de formação dinamizadas pelo Diretor(a) da escola.				
b. Ações de formação dinamizadas por docentes da escola.				
c. Ações de formação dinamizadas por especialistas convidados.				
d. Círculo de Estudos supervisionado por docentes da escola.				
e. Oficina de Formação supervisionada por docentes da escola.				
f. Sessões informais de discussão.				

SECÇÃO VI – EFEITOS DA SUPERVISÃO

31. Em que áreas se verificam efeitos da supervisão?

Por favor, assinale tantas opções quantas sejam aplicáveis.

- a. Resultados da avaliação interna do estabelecimento de ensino.
- b. Melhoria dos processos educativos.
- c. Melhoria dos resultados de aprendizagem.
- d. Outro Qual?
- _____

32. Quais são os reflexos da supervisão para os docentes e com que frequência ocorrem?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nunca ou raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
a. Definição, do supervisor com o docente, de medidas para superar as fragilidades evidenciadas.				
b. Estabelecimento de um plano de desenvolvimento profissional para o docente.				
c. Incentivo ao trabalho colaborativo com os seus pares.				
d. Proposta de frequência de ações de formação.				
e. Indigitação de um orientador/supervisor para ajudar o docente a melhorar a qualidade das suas práticas educativas.				
f. Atribuição de um prémio financeiro.				
g. Reforço das responsabilidades que lhe estavam atribuídas.				

33. Quais são as áreas de melhoria evidenciadas pela prática supervisiva?

Por favor, assinale uma opção em cada linha.

	Nada Importante	Pouco Importante	Bastante Importante	Muito Importante
a. Domínio do conhecimento das áreas científicas.				
b. Domínio do conhecimento de práticas pedagógicas.				
c. Utilização de práticas pedagógicas diferenciadas.				
d. Reforço da aprendizagem autónoma dos aprendentes.				
e. Reforço de utilização de metodologias de projeto.				
f. Reforço do trabalho colaborativo entre professores.				
g. Diversificação de instrumentos/práticas de avaliação dos alunos.				
h. Domínio do conhecimento de práticas de diagnóstico de NEE.				
i. Domínio de técnicas relativas à aprendizagem dos alunos com NEE.				
j. Gestão de conflitos na sala de aula.				
k. Domínio das competências no âmbito das TIC.				
l. Práticas de ensino em ambiente multicultural.				
m. Domínio de áreas curriculares transversais (educação para a cidadania, para a sexualidade ou para o ambiente, entre outras).				
n. Valorização das funções de liderança intermédia.				

**Fim do Inquérito.
Bem-haja pelo seu contributo.**

ERRATA

- Durante a formatação, por lapso, o tamanho das linhas foi reduzido, ocultando as porcentagens dos totais, na última linha do quadro 10 – **página 159**.

Gestão	Ensino e Currículos	Alunos	Pais / EE	Outras	
15	20	10	45	10	Gestão de recursos humanos
10	10	10	10	60	Não refere
30	10	30	50	0	
10	70	15	5	0	
2	0	50	48	0	
50	20	20	10	0	
65	10	10	15	0	
20	15	30	20	15	Diálogo com os professores
50	25	5	10	10	Aulas
60	30	7	3	0	
40	10	10	20	20	Aulas e preparação de aulas
20	10	20	10	40	Aulas
30	30	20	15	5	Não refere
40	10	10	30	10	Atendimento a professores e funcionários
50	20	20	10	0	
462 (33%)	280 (20%)	237 (17%)	251 (18%)	170 (12%)	

- Pela mesma razão, também ficaram ocultados alguns dos “outros” membros pertencentes a algumas direções, na última coluna do quadro 11 – **página 186**.

Diretor(a) Geral	Diretor(a) Pedagógico(a)	Coordenador de Setores / Departamento	Pais/E.E.	Outro
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
	X			
X	X	X		
	X	X		
X	X			Administradora e Vice Diretora
X	X	X		
	X	X		
X	X	X		
X	X	X		
Não Responde	Não Responde	Não Responde	Não Responde	Não Responde
X				Vice Diretor, Administrador e Coordenador da Pastoral
	X	X		Vice Diretor

- Na **página 186**, na linha dez, onde se lê “Pastora”, deverá ler-se “Pastoral”.