



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

MODELOS E PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES

ANÁLISE DE UM PERCURSO

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Por

Alda Cristina Maneca Nabais Ferreira Franco

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Viseu, dezembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**MODELOS E PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO DOS
PROFESSORES**
ANÁLISE DE UM PERCURSO

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Por

Alda Cristina Maneca Nabais Ferreira Franco

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José Afonso Baptista

Viseu, dezembro de 2012

Agradecimentos

Balada da Neve

*“Quem bate, assim, levemente,
com tão estranha leveza,
que mal se ouve, mal se sente?
Não é chuva, nem é gente,
nem é vento com certeza.*

*Fui ver. A neve caía
do azul cinzento do céu,
branca e leve, branca e fria...
- Há quanto tempo a não via!
E que saudades, Deus meu!”*

Augusto Gil



*Escola Adães Bermudes
Guarda*

*“Sons de guitarras no ar
Que esvoaçam à luz do luar,
São pedaços de mim que te ofereço,
São ondas de apreço
Sob o teu olhar”*

Sendo impossível enunciar todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com o seu exemplo e apoio permanentes para o meu crescimento pessoal e profissional, referirei apenas algumas, sem que as omissões possam significar menor admiração, respeito ou agradecimento.

Não posso deixar de começar pelos meus pais por terem mostrado, em cada momento, o seu afeto, a sua confiança e o seu orgulho incondicionais.

Ao meu marido e ao meu filho que, desde o início, me demonstraram todo o seu apoio, compreensão e a sua disponibilidade ilimitada.

Ao Professor Doutor José Afonso Baptista, na qualidade de orientador, deixo a minha enorme gratidão pelo rigor crítico com que sempre acompanhou este trabalho, pela pertinência dos seus conselhos e, sobretudo, pela sua serenidade e sabedoria.

Agradeço, ainda, pela importância que tiveram no meu percurso profissional aos meus orientadores/supervisores de estágio, a Dra. Esmeralda Costa, a Professora Doutora Helena Caldeira e o Professor Doutor Vítor Gil.

Deixo também aqui o meu sentido agradecimento aos colegas de docência, especialmente àqueles que tanto me ensinaram e que sabem quem são.

Não poderia, no entanto, finalizar sem o justo e merecido agradecimento *a todos os meus professores.*

ÍNDICE

Agradecimentos -----	I
Sumário executivo -----	IX
Abstract -----	XI
<i>PARTE I</i> -----	1
Introdução -----	3
1. A Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores -----	5
1.1. Evolução da Formação de Professores em Portugal -----	7
1.2. Formação Profissional em Portugal -----	11
1.3. A formação de profissionais reflexivos -----	14
1.4. O Conceito de Supervisão Pedagógica -----	18
1.5. Agentes de formação -----	25
1.5.1. O Supervisor/Orientador -----	28
2. A Supervisão Pedagógica e a Avaliação de Desempenho -----	31
2. 1. Os diferentes modelos -----	33
<i>PARTE II</i> -----	41
1. O Percurso e a Experiência -----	43
1.1– Seleção de modelos e métodos pedagógicos -----	45
1.2- A Docência (alguns apontamentos) -----	46

1.3- Estruturas intermédias -----	50
1.3.1 - Direção de turma -----	50
1.3.2 - Direção de instalações-----	52
1.3.3 - Coordenadora de grupo disciplinar -----	53
1.4- Órgãos de administração e gestão -----	56
1.4.1- Assembleia de escola -----	56
1.4.2- Conselho Geral Transitório -----	57
1.4.3- Conselho Diretivo/Executivo/Direção -----	58
2. Aprendizagens profissionais mais relevantes-----	61
2.1. Visão da escola de hoje -----	63
2.2. Visão do papel profissional do professor -----	65
2.3. Visão da supervisão pedagógica -----	70
3. A Avaliação do Desempenho (marca/crítica de alguns incidentes) -----	73
4. Formação Contínua -----	81
5. Conclusão -----	83
Bibliografia -----	87
Legislação -----	91
ANEXOS -----	95
Anexo A -----	95
Anexo B-----	96

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	15
FIGURA 2 - AÇÕES DA SUPERVISÃO	20
FIGURA 3 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	21
FIGURA 4 - INDICADORES DE QUALIDADE POSITIVA DA SUPERVISÃO	23
FIGURA 5 - INDICADORES DE QUALIDADE NEGATIVA DA SUPERVISÃO	23
FIGURA 6 - DIMENSÕES DA SUPERVISÃO	27
FIGURA 7 - CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	36
FIGURA 8 - MODELO DE BRONFENBRENNER	67
FIGURA 9 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	69

Sumário executivo

As sucessivas alterações de que tem sido alvo o estatuto da carreira docente e, num plano mais específico, as iniciativas políticas relativas à supervisão e à avaliação do desempenho docente, intensificaram a discussão acerca dos objetivos, dos protagonistas e dos métodos associados a esses conceitos.

O desenvolvimento profissional do professor tem-se mostrado imprescindível, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho, e é segundo Day (2001: 39): “ (...) o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida.”

O estatuto da carreira docente tem vindo a realçar a importância das três modalidades de formação, inicial, contínua e especializada, destacando a formação especializada como aquela que deve qualificar os docentes para o desempenho de cargos, funções ou atividades educativas especializadas, conferindo um diploma ou grau académico que constitui uma habilitação profissional. A especialização dos professores surge, assim, numa tentativa de dar resposta adequada à diversificação das tarefas docentes, consequência das novas exigências da escola de massas, bem como, munir os docentes de novas competências que permitam uma atuação mais profissional e eficaz.

Este trabalho teve como principal objetivo a análise da importância dos processos de supervisão pedagógica, quer na formação dos professores, quer na avaliação de desempenho docente, passando por uma reflexão, à luz dos modelos teóricos, sobre as temáticas relativas à supervisão.

Ao longo de um percurso dedicado à docência e à gestão escolar penso ter adquirido uma visão privilegiada das constantes mudanças na educação, que me tem permitido assumir uma atitude colaborativa, inovadora e facilitadora do trabalho desenvolvido ao nível das diferentes estruturas da escola, por forma a melhorar a qualidade do ensino e os resultados escolares.

Esta reflexão enquadra-se numa perspetiva de uma valorização profissional, uma vez que a aposta na qualificação dos recursos humanos será, naturalmente, uma mais-valia no desempenho dos diferentes atores.

Palavras-chave: Formação Inicial; Identidade Profissional; Supervisão Pedagógica; Prática Pedagógica Reflexiva; Avaliação de Desempenho.

Abstract

A number of changes have been applied to the teaching profession relative to government policies regarding teaching supervision and performance evaluation. These changes intensified the discussion about the related subjects, objectives, actors and corresponding methods.

Teachers' professional development has been proved to be vital. Following the courses amendments, teaching approach and workplace conditions, it is, according to Day (2001: 39): *"(...) the process by which the teachers, alone or in group, reflect and value their role as constructors of knowledge and skill throughout their lives."*

The teaching profession has been stressing the importance of the three forms of training: initial, lifelong and specialized. Being the latter highlighted as the one that should qualify teachers for specialized and education related tasks, conferring itself an academic degree. Teacher specialization arises in an attempt to give adequate response to the broad array of nowadays' school tasks as well as equipping them with new skills that enable a more efficient teaching.

This study aimed to analyze the significance of teaching supervision, both in teacher training and performance evaluation, bearing in mind supervision theory models.

Over a career course dedicated to teaching and school management, I believe having acquired an inside look of the frequent and ongoing changes to the education model. This fact has allowed me to take a cooperative and innovative stance about the work developed in different fields relating school management, allowing an improvement in teaching standards and school performance.

This reflection is part of a career valuation work, taking into consideration the improvement of the human factor in the resulting performance of different related actors.

Keywords: Initial Training; Professional Identity; Teaching Supervision; Reflective Teaching Practice; Performance Evaluation.

PARTE I

Introdução

“Reflexão é hoje uma palavra que fica bem dizer-se, mesmo que à sua volta pululem várias conceptualizações, cada uma com a sua própria idiossincrasia.”

J. Formosinho

As práticas da supervisão pedagógica não são recentes, no entanto, com a implementação da avaliação de desempenho docente ganharam, necessariamente, um estatuto de maior relevância, na medida em que, num contexto de mudança do exercício da profissão, surgem associadas à formação dos professores em geral e não apenas daqueles que se encontram em formação inicial.

Pretende-se, pois, compreender em que medida a supervisão pedagógica se insere num novo paradigma de intervenção adquirindo, globalmente, um papel pró-ativo na organização da escola e/ou um papel de mediação entre profissionais, pois parece ser nas práticas de colaboração entre professores, que nasce uma verdadeira cultura de escola e se constroem as identidades profissionais.

Será, com certeza, uma atuação colaborativa, autoformativa e autorreflexiva que poderá, efetivamente, melhorar, não só a competência profissional e as práticas dos professores, mas também as aprendizagens dos alunos. Saliente-se, contudo, que a aprendizagem colaborativa não surgirá nas escolas apenas por mecanismos meramente burocráticos mas sim com práticas sistemáticas de supervisão/formação reflexiva.

Esta reflexão tem como objetivo geral, compreender os pressupostos e os princípios que norteiam a construção da identidade do professor e contribuir para a reflexão sobre as problemáticas inerentes à supervisão pedagógica, no âmbito da formação dos docentes e da avaliação de desempenho.

Neste contexto, a revisão da literatura sobre supervisão, desenvolvimento profissional, avaliação de desempenho e qualidade da educação, foi fundamental para adquirir/rever conhecimentos e optar por perspetivas de atuação.

Este relatório é constituído por duas partes, sendo a primeira aquela em que se apresentam os pressupostos teóricos da supervisão quer na perspetiva da formação de

professores, quer na perspectiva da avaliação do desempenho docente :

No primeiro capítulo – A Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores - pretende-se expor, ainda que de forma sucinta, o percurso que foi feito em Portugal relativo à formação inicial de professores, tentando compreender, no âmbito da supervisão pedagógica, a influência dos processos interativos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;

No segundo capítulo – A Supervisão Pedagógica e a Avaliação de Desempenho Docente - pretende-se perspetivar a avaliação recorrendo a contributos teóricos e a contributos normativo-legais, que o ministério da educação foi produzindo para regulamentar e implementar o processo de avaliação do desempenho docente.

Na segunda parte do relatório são apresentadas, também de uma forma sucinta, as principais etapas do percurso e a visão privilegiada sobre a educação daí decorrente:

No primeiro capítulo – O Percurso e a Experiência – apresenta-se um relato sucinto do percurso profissional, destacando alguns apontamentos sobre a docência e sobre as diferentes experiências, quer nas estruturas intermédias, quer nos órgãos de administração e gestão;

No segundo capítulo - Aprendizagens Profissionais Relevantes – decorrente de uma reflexão, na sequência de toda a experiência profissional, é apresentada uma visão da escola de hoje, do papel profissional do professor e da supervisão pedagógica;

No terceiro capítulo – A Avaliação do Desempenho – é apresentada na perspectiva de um incidente crítico, consequência da marca/crítica deixada na classe docente, pelas diferentes alterações sofridas num tão curto intervalo de tempo;

No quarto capítulo – Formação Profissional – descrevem-se algumas formações que se consideram relevantes, em termos de valorização profissional;

No quinto e último capítulo as reflexões conduziram a algumas conclusões que, não sendo passíveis de generalização, se podem tornar discutíveis no campo da Supervisão Pedagógica e, eventualmente, um incentivo a outras reflexões ou estudos mais aprofundados.

1. A Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores

“ (...) ensinamos como fomos ensinados e as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas”

J. Formosinho

Neste capítulo parte-se do pressuposto que é imprescindível o conhecimento sobre a formação de professores, nomeadamente, os objetivos, os métodos e as práticas dessa formação, na medida em que um ensino de qualidade exige professores de qualidade.

Nóvoa (2000: 9) reconhece que *“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”*

A formação de professores constitui uma área do conhecimento e investigação centrada nos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, tratando-se pois de um processo evolutivo, destinando-se não só aos que estão a aprender a ser professores mas também aos que, já sendo, procuram o aperfeiçoamento profissional a nível dos conhecimentos, competências e atitudes, tendo em vista o processo de ensino – aprendizagem, os seus contextos institucionais, comunitários e sociais.

Numa escola em que o clima organizacional seja de partilha e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. É, assim, essencial que sejam proporcionados momentos de formação que permitam aos professores ter as competências necessárias para agir numa escola que deve acompanhar ou mesmo antecipar as mudanças da sociedade.

O desenvolvimento profissional passa, pois, por superar a conceção individualista de formação, para se inserir num contexto de desenvolvimento organizacional. Neste âmbito, segue-se Day (2001: 20) que aborda a aprendizagem profissional da seguinte forma:

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”.

O campo da supervisão conheceu um grande desenvolvimento, ganhou uma dimensão auto reflexiva e auto formativa, na medida em que os professores começaram a valorizar o conhecimento profissional, tornando-se estudiosos das suas próprias práticas.

Constata-se que as várias perspetivas relativas ao conceito de formação são reflexo das exigências de uma sociedade em mudança. Se pensarmos na qualificação da escola e dos professores como via para enfrentar os desafios, seremos levados a perspetivar de que forma a supervisão pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Ao longo do texto defender-se-á que o saber profissional dos professores deve ser construído a partir da experiência, no contexto onde se desenrola, e da reflexão crítica dessa mesma experiência, conduzindo, dessa forma, a novas aprendizagens.

1.1. Evolução da Formação de Professores em Portugal

A necessidade de lançar as bases do sistema educativo determinou que “na primeira metade do século XIX, se implementassem mecanismos progressivamente mais rigorosos de seleção e de recrutamento do professorado” e que “a sua formação passasse a ocupar um lugar de primeiro plano.” (Nóvoa, 1992: 16)

O início do século XX ficou marcado pelas distintas visões da profissão docente e da sua formação:

“As primeiras décadas do século XX assistiram a conflitos agudos no campo da formação de professores, tanto no final da Monarquia como durante a I.ª República e a fase inicial do estado Novo.” (Nóvoa em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 58)

Após a revolução de 5 de Outubro de 1910, o regime político tinha consciência das suas fragilidades, num país conservador onde a Igreja moldava as mentalidades, segundo Nóvoa (1992) a ambição republicana de “*formar um homem novo*” concedeu aos professores um papel de grande relevo, não abdicando, contudo, o Estado de uma intervenção centralista.

É o ensino primário o sector de ensino por onde começam as grandes reformas republicanas, tendo sido a reforma do ensino primário e infantil, publicada em Decreto a 30 de Março de 1911. A importância e novidade deste Decreto são bem sublinhadas, por Carvalho (1985: 665), quando afirma:

“ (...) é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançadas no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”.

Um novo ensejo de reforma global do ensino surge, em 1923, quando João Camoesas pretendeu remodelar todo o ensino, apresentando ao Parlamento um projeto inovador que mereceu a aprovação unânime de políticos e pedagogos, contudo, a agitação política impediu a sua concretização.

A cultura dominante em Portugal era a da dependência face ao Estado e aos superiores, como refere Azevedo (2001: 237), “*O Estado Novo e a ditadura salazarista*

prolongaram e agigantaram no espaço e no tempo esta tradição nacional”.

Durante toda a vigência do Estado Novo pratica-se uma política aparentemente contraditória de desvalorização do estatuto da profissão docente e, simultaneamente, de dignificação da imagem social do professor. Por um lado, o Estado exerce um controlo autoritário dos professores, inviabilizando qualquer ambição de autonomia profissional, e por outro, tenta salvaguardar a sua imagem e o seu prestígio.

“ O Estado investiu na formação de professores, mantendo mecanismos fortes de controlo da profissão docente, através de uma presença interveniente nas escolas normais e de uma supervisão centralizadora da actividade docente.”
(Nóvoa em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 58)

Depois de várias tentativas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado decide encerrar em 1930, as Escolas Normais Superiores (cujas raízes remontam ao Magistério Secundário, 1901) e em 1936 as Escolas Normais Primárias, que reabrem na década de 40 completamente modificadas.

“O ano de 1930 ficou marcado pela substituição das escolas normais primárias e pela extinção das escolas normais superiores encerrando, simbolicamente, um ciclo decisivo na história dos professores em Portugal.”
(Nóvoa em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 59)

O sistema implantado em 1930 procurou, assim, dar resposta a estas dimensões, *“através da articulação de uma licenciatura de base com a frequência do Curso de Ciências Pedagógicas e o estágio num Liceu Normal”* (Idem). No entanto, *“a dimensão académica prevalece, vocacionando o professor essencialmente para a transmissão de conhecimentos”* (Idem).

Eusébio Tamagnini (vice-reitor da Universidade de Coimbra e Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes do governo de António de Oliveira Salazar (1934 - 1936), vem defender a *“necessidade de um equilíbrio entre três dimensões essenciais à formação dos professores: preparação académica e profissional e prática profissional.”* (Nóvoa, 1992: 19)

Nos anos 60, o atraso do sistema de ensino em Portugal e o *“último lugar nas estatísticas europeias”* (Idem), determinou que a profissão docente e a formação de professores regressassem ao primeiro plano das preocupações educativas:

“Num longo período de estabilidade política que durou até aos anos 60, o Estado Novo manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico no acesso e no

exercício da actividade docente. Todavia, as mudanças económicas e sociais dos anos 60 obrigam o regime a conceder uma nova atenção à questão educativa, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema de ensino.” (Nóvoa em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 60)

Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou dois projetos de reforma intitulados Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior. Foram documentos amplamente debatidos nas escolas de todo o país, na comunicação social e na Assembleia Nacional. Foi criado um Secretariado da Reforma Educativa com o objetivo de proceder à recolha de opiniões e pareceres e à elaboração do relatório síntese das opiniões emitidas. Deste trabalho resultou a Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, lei que aprovava as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo, conhecida como “Reforma Veiga Simão” e da qual se podem salientar como aspetos mais inovadores: a relevância da educação pré-escolar, o ensino básico obrigatório com a duração de oito anos e a remodelação do ensino secundário dos Institutos Politécnicos. A referida lei permitiu, assim, uma nova reforma do sistema educativo que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização do ensino:

“ (...) a década de 70 preocupou-se, ainda mais do que em muitos outros países europeus, com a construção da sua possível alternativa: a Escola Democrática.” (Stoer em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 77)

“Os anos da reforma são marcados por uma explosão escolar, por um aumento da escolaridade obrigatória e por uma necessidade de apresentar, nas estatísticas, um ensino medianamente desenvolvido.” (Rodrigues, 1979: 154)

Com a reforma de Veiga Simão (1970-1974), o número de alunos passou de:

“ (...) pouco mais de 6000 do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado.” (Nóvoa, 1992: 20)

A década de 70 fica também marcada pela formação inicial de professores: *“ Em Portugal, a década de 70 ficou marcada pelos esforços de implantação de uma rede de formação inicial no seio das escolas Superiores de Educação ”* (Nóvoa em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 61). Segundo o mesmo autor, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, bem como se assistiu, paralelamente, ao desenvolvimento nas Universidades, de programas de formação profissional de professores, primeiro nas Faculdades de

Ciências (1971) e mais tarde, também com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas (idem).

A partir dos anos 80 verifica-se um aumento exponencial do número de alunos. Segundo um estudo efetuado por Azevedo (2002: 15), em 1980 frequentavam o ensino superior cerca de 87000 jovens, tendo este valor disparado para 380000 no ano 2000, desta forma, a taxa real de escolarização do ensino secundário mais do que duplicou.

Este fenómeno trouxe para o ensino muitos “professores” sem habilitações académicas e pedagógicas, surgindo três vagas sucessivas de programas de profissionalização: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Estes programas “*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.*” (Nóvoa, 1992: 21)

Relativamente à profissionalização de professores é, de facto, a partir do final dos anos oitenta, que se verifica um aumento exponencial da formação e recrutamento de docentes.

Em Portugal, como noutros países, a formação de professores é cometida às Universidades e Escolas Superiores de Educação, tendo estas vindo a reformular os seus currículos, introduzindo licenciaturas em ensino com estágio integrado ou ainda com a criação dos ramos educacionais:

“Com a extinção das escolas do magistério primário, a formação inicial dos professores passou a ser assegurada pelas escolas superiores de educação, o que significou profundas transformações no domínio curricular, esta surge assim de uma forma exigente e divorciada do campo da acção. (...) No domínio das políticas educativas, esta década é caracterizada pela emergência de um Estado regulador que liberalizou a formação inicial de professores, ao permitir a sua realização em instituições de formação privadas.” (Lopes e Pereira, 2007: 72)

Na década de 90, implementa-se, paralelamente, a formação contínua de professores. Este processo surge, mais uma vez, na confluência das ações políticas e sindicais, tentando assegurar o sucesso da Reforma do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente.

À medida que as exigências profissionais dos docentes se vão multiplicando, através das sucessivas alterações legislativas das últimas décadas, os seus saberes, funções e competências desdobram-se e maior parece ser a urgência em redimensionar a atividade docente, nomeadamente, através de uma formação inicial adequada.

Podendo resultar ou não em mudança, a formação inicial, independentemente da sua qualidade, produz sempre uma identidade profissional de base. Importa salientar que a formação inicial dos professores deve criar um espírito de abertura à inovação, à aprendizagem permanente, à partilha de experiências e ao diálogo.

Tal como reforçam, ainda, Alarcão e Roldão (2008: 34):

“ (...) a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré-profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente.”

A formação inicial de professores tem de ser da mais alta qualidade, tem de fornecer aos professores um conhecimento sólido sobre pedagogia assim como sobre a disciplina da sua especialidade, tem de englobar nas salas de aula não só a teoria mas também a prática.

As instituições superiores públicas e privadas oferecem, atualmente, inúmeros cursos de formação inicial, bem como inúmeras ações de formação contínua, concretizando uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação, levando a uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, sobretudo nos departamentos universitários da área da Educação.

1.2. Formação Profissional em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, constituiu o quadro jurídico que consagrou a grande maioria das orientações que, em termos de política educativa, foram introduzidas no sistema educativo entre 1976 e 1986, definindo a formação de educadores e de professores como uma das vertentes fundamentais da educação em Portugal.

O Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro constituiu o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjugação

com a legislação em vigor. Este diploma pretendeu conciliar o contributo da experiência vivida, com a criação de uma estrutura flexível que garantisse a articulação dos diversos modelos de formação. O diploma definiu, também, o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos da competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração. Igualmente traduziu, no seu normativo, a importância atribuída à formação contínua, que se considerava indissociável da formação inicial.

No Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 344/89 foram definidos os seguintes princípios orientadores:

“De acordo com o n.º 1 do artigo 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didática;

b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;

c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;

d) A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos docentes;

e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;

f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio”.

(...)

A organização e o funcionamento do estágio pedagógico, quer nas licenciaturas em ensino quer no ramo de formação educacional, foram definidos pela Portaria nº 431/79 de 16 de Agosto que estabeleceu as condições a que deviam obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação das licenciaturas das Faculdades de Ciências e o estágio pedagógico integrado de outras licenciaturas. Posteriormente, a mesma portaria é alterada pelas Portarias n.º 791/80 de 6 de Outubro e n.º 176/83 de 2 de Março que definiram as condições de inscrição no estágio, os critérios de distribuição dos candidatos pelos núcleos de estágio, assim como as atribuições dos orientadores das Universidades, dos orientadores do Ensino Básico e Secundário e dos alunos estagiários e, ainda, o modelo de organização e funcionamento do estágio. Os candidatos a professor inscreviam-se, depois de concluírem a sua licenciatura, sendo colocados numa

escola com mais dois ou três outros candidatos. Eram acompanhados por docentes da universidade e da escola, passando a constituir um núcleo de estágio numa escola básica e/ou secundária.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, vem definir os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente. Com o Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho, são redefinidos alguns princípios organizadores da realização dos estágios pedagógicos e reenquadrada a posição do aluno estagiário no estabelecimento de ensino. A Portaria n.º 1097/2005 de 21 de Outubro altera o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica e, de acordo com o seu artigo 2º, o estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada. Esta realiza-se, de forma não continuada, nas turmas atribuídas ao orientador e sempre sob a supervisão deste. O aluno estagiário participa apenas nas atividades desenvolvidas na escola na qualidade de observador e/ou colaborador.

Pese embora o diploma continue a reconhecer a importância da prática de ensino supervisionada, esta foi notoriamente comprometida quando comparada com a prevista na legislação anterior.

O Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro vem definir, novamente, as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, o nível de habilitação profissional passa a ser, atualmente, o de mestrado.

Assim, a aquisição de habilitações para a docência em qualquer nível de ensino, implica uma formação inicial de nível superior, que deve contemplar uma preparação científica na especialidade, acrescida de formação pedagógico-didática.

Em Portugal, as instituições de formação de professores concedem, atualmente, a habilitação académica e a habilitação profissional.

1.3. A formação de profissionais reflexivos

O ensino superior tem-se caracterizado por uma cultura baseada na produção de conhecimento, desvalorizando, muitas vezes, a componente profissional da formação. No entanto, tal não constitui uma inevitabilidade!

“ Num processo de academização, as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma actividade quase exclusivamente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência que é mais complexa e multifacetada.”
(João Formosinho, 2009: 91)

Desde logo, haverá que distinguir os modelos de formação que melhor se aplicarão aos docentes dos diferentes níveis de ensino. Para J. Formosinho (2009: 91):

“É o modelo do clínico geral o que mais convém à formação de professores generalistas de crianças. Esta formação exige um corpo docente do ensino superior que aprofunde o seu saber (que se especialize) não no modelo monodisciplinar monotemático, mas num modelo interdisciplinar problemático.”

Também na perspetiva do mesmo autor os docentes, responsáveis por um aprofundamento do saber, aplicando a mesma metáfora, deverão ser sujeitos não a uma “*formação generalista*” mas a uma “*formação especialista*”. Tal, não deverá, contudo, beliscar, as diferentes vertentes da atividade docente, uma atividade intelectual e técnica, moral e relacional.

O currículo da formação de professores deverá dotá-los de conhecimentos que os levem a considerar-se como profissionais responsáveis, autónomos e com direitos e obrigações no processo de desenvolvimento da educação:

“Pretende-se desenvolver consciências críticas e prontas para intervir no quotidiano, apoiadas sempre numa unidade dialéctica que elas próprias, as mentes críticas, estabelecem com o meio.” (Lopes e Pereira, 2007: 65)

Os novos modelos de formação profissional de professores deverão conceptualizar a prática profissional, não como uma simples aplicação da teoria concebida em centros de investigação e laboratórios, mas antes como um “*espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos.*” (Tardif et al., 1998, citado em Formosinho, 2002: 13)

Day (2001: 21) defende uma visão alargada de aprendizagem profissional:

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.”

Alarcão e Roldão (2008), no âmbito de um projeto de investigação, perspetivaram o desenvolvimento profissional como um processo de mudança concetual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação - investigação - ação. Assim, consideraram que o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade, o que não significa individualismo mas antes partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental. As autoras apresentam essas dimensões através de um mapa mental representado na figura que se segue:

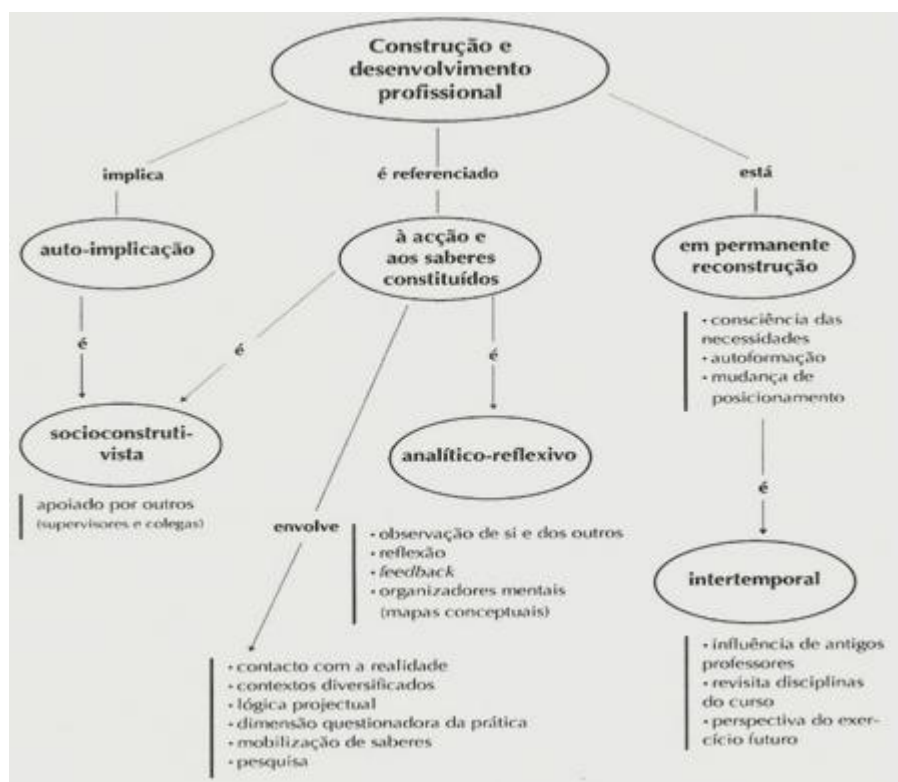


Figura 1 - Processos de construção e desenvolvimento profissional

(Alarcão e Roldão, 2008: 26)

“O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento Humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética.”
(Alarcão e Roldão, 2008: 16)

No seguimento destas considerações, pode concluir-se que a formação profissional deverá ser o processo através do qual os professores enquanto agentes da mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com o ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica as competências/práticas profissionais, essenciais para uma reflexão eficaz, em cada uma das fases da sua vida profissional.

A reflexão é, atualmente, o conceito mais utilizado quando se abordam as novas tendências da formação dos professores, *“a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador”* (Garcia, 1992: 59). O mesmo autor descreve Donald Schön como um dos principais responsáveis na difusão do conceito de reflexão descrevendo, também, a importância da sua contribuição ao definir o conceito de *“reflexão-na-ação”* como o processo mediante o qual *“os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade”*. Isto é, o conhecimento que o profissional deve adquirir, deve ir mais longe do que as regras, procedimentos ou teorias estabelecidas; não se deve limitar a aplicar os métodos ou as técnicas aprendidas, mas sim comparar novas estratégias de ação. O profissional reflexivo deve, pois, construir de forma idiossincrática o seu conhecimento profissional.

Schön, segundo Gómez (1992), salienta que na vida profissional o professor se confronta com múltiplas situações, para as quais não encontra respostas pré-elaboradas para os problemas concretos da prática profissional e propõe que a formação do futuro profissional deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor.

No contexto da formação profissional, o que a teoria de Schön teve de mais inovador foi a atribuição de um novo conceito no campo da prática, ao defender que a formação dos futuros professores deveria incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações da prática real. No entender de Garcia (1992: 60), a importância da

contribuição de Schön consiste no facto de este destacar uma característica fundamental do ensino:

“ (...) é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.”

Alarcão (1996: 17), salienta a este mesmo respeito que:

“ (...) o valor epistemológico da prática é revalorizar o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e princípios mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas (...). É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica.”

A reflexão na acção, refere-se aos diferentes processos de pensamento que se realizam dentro da própria acção e que se refletem na reformulação do que se está a fazer enquanto a acção decorre. Zeichner (1992: 126) refere que este tipo de reflexão ocorre sempre que *“ os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, desenvolvendo experiências para conseguir as respostas mais adequadas”*.

Gómez (1992: 104), acerca da reflexão, refere que:

“ (...) é um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta, podendo considerar-se como o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional.”

Na reflexão sobre a acção são postas em evidência, *“não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema.”* (Gómez, 1992: 105)

A reflexão e a acção não são independentes, completam-se para garantir uma prática reflexiva na atividade profissional. Ainda segundo o mesmo autor:

“ (...) quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção.” (1992: 105)

Este conceito dicotómico reflete o valor atribuído quer ao conhecimento

profissional baseado nas teorias e técnicas resultantes da investigação, quer ao conhecimento profissional construído a partir da experiência e da reflexão sobre o ato educativo, esta abordagem reflexiva contribuiu para problematizar a relação entre a vertente teórica e prática da formação.

Nos últimos anos, o conceito de ensino reflexivo, bem como outros conceitos que lhe são inerentes, pensamento reflexivo, prática reflexiva, professores reflexivos, tem vindo, cada vez mais, a ocupar um lugar central nos discursos sobre a formação de professores.

O modelo reflexivo do processo de supervisão pressupõe que: *“a prática adquira o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.”* (Gómez, 1992: 110)

É necessário atender ao carácter evolutivo da sociedade para se compreender a escola, entendida por Alarcão, como escola reflexiva. Uma escola vista como uma *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.”* Alarcão (2001: 16)

1.4. O Conceito de Supervisão Pedagógica

O conceito de supervisão tem vindo a constituir-se nas últimas décadas como um conceito chave no contexto da formação de professores e, mais recentemente na avaliação de desempenho, tendo sido objeto de estudo de vários investigadores, os quais têm contribuído para o seu conhecimento e desenvolvimento.

O conceito de supervisão pedagógica é considerado por Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão como alicerçante da *“construção do conhecimento profissional”*, sendo a escola o espaço por excelência de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento.

Para Alarcão e Tavares (2003: 23):

“ (...) o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do

conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.”

Vieira (1993: 28) fala em “*actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”. A mesma autora diz-nos que o termo supervisão em Portugal, no domínio da educação, detém alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos como chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo.

Sob o ponto de vista de Sá-Chaves (2007: 127):

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

Pode-se concluir que a definição apresentada implica um olhar para além do observável, que contempla não só o lado profissional mas também o pessoal, com o objetivo de promover um clima favorável à aprendizagem e ao desempenho do professor. Segundo a mesma autora, o conceito de *supervisionar* não prevê uma hierarquia de poderes e de saberes, por parte do supervisor, mas sim “*o conceito de distanciamento entre observador e observado.*”

Por seu lado, Alarcão e Tavares (2007: 16), consideram a supervisão como “*o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*”. A supervisão “*implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois.*” (idem: 45)

O processo de supervisão, segundo os mesmos autores, “*é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica*”. (idem: 46)



Figura 2 - Ações da supervisão

(Adaptado de Alarcão e Tavares, 2007: 42)

“A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” Alarcão e Roldão (2008: 54)

Uma outra perspetiva do conceito de supervisão é apresentada por Glickman (1985, in Formosinho, 2002: 23) em que o autor alarga o âmbito da supervisão ao contexto escolar e à formação contínua de professores, deixando de ter apenas como espaço de atuação a sala de aula. Glickman define a supervisão como: *“a função da escola que promove o ensino através da assistência directa aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação – acção.”*

Nesta mesma linha de pensamento, Formosinho (2002: 116) refere que:

“ (...) a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo - comunicação.”

É neste processo dialogante e colaborativo que se torna fundamental que o estudante, em colaboração com o supervisor, tome consciência da sua atuação e construa o seu saber. É, também, nesta mesma linha de pensamento que o mesmo autor defende:

“ (...) a Supervisão coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida.” (idem: 12)

No processo de construção identitária, os futuros professores deverão ser acompanhados pelos supervisores, numa supervisão a que Alarcão e Roldão chamam de vertical, que mais tarde dará lugar a uma supervisão horizontal (inter pares), e em que a auto- supervisão, de natureza intrapessoal, assume a mesma importância das anteriores.

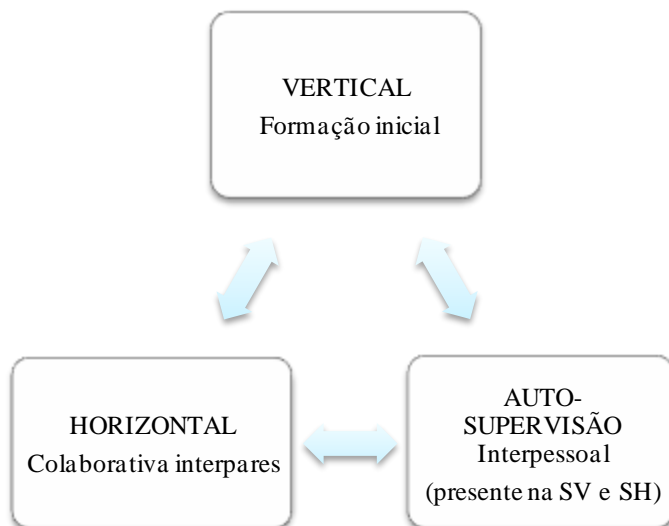


Figura 3 - Processo de construção identitária

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 19)

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão e dos vários

modelos de práticas, clínico, behaviorista, psicopedagógico, de diagnóstico, etc. (ver Anexo A), o que parece consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo. A supervisão deve, pois, entender-se como um processo de crescimento, dinâmico, reflexivo, gerador de conhecimento e de melhoria das práticas.

Esta visão sobre o processo de supervisão, isto é, a mediação como forma de construção da aprendizagem profissional, implica que cada elemento que intervém no processo trabalhe colaborativamente, e não de forma isolada.

Tomando novamente como referência Formosinho (2002: 114):

“ (...) a Supervisora Cooperante e a(s) estagiária(s) formam uma equipa educacional, uma díade ou uma tríade, que trabalhará colaborativamente com a equipa universitária no projecto de aprendizagem profissional da estagiária.”

Alarcão e Roldão (2008: 65), a propósito da qualidade da supervisão, expõem no seu estudo que, de um modo geral, apesar de apresentar:

“ (...) uma valorização positiva, também se verificam alguns indicadores de qualidade negativa, como por exemplo, observação de aulas, qualidade dos orientadores, obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas), falta de flexibilidade, pouco apoio dos orientadores, supervisores, deficiente avaliação, abordagens prescritivas ou pouco profundas, fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar; ausência de trabalho colaborativo, artificialidade.”

As autoras mencionam ainda alguns constrangimentos de ordem temporal:

“ (...) trabalho excessivo e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas, falta de tempo para supervisionar correctamente, para observar e exercer a tutoria, dificuldades organizativas e à falta de articulação interinstitucional (...) e constrangimentos inerentes à dificuldade de avaliar aspectos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo, espírito crítico, autoconsciencialização, empenhamento(...)” (Idem: 66)

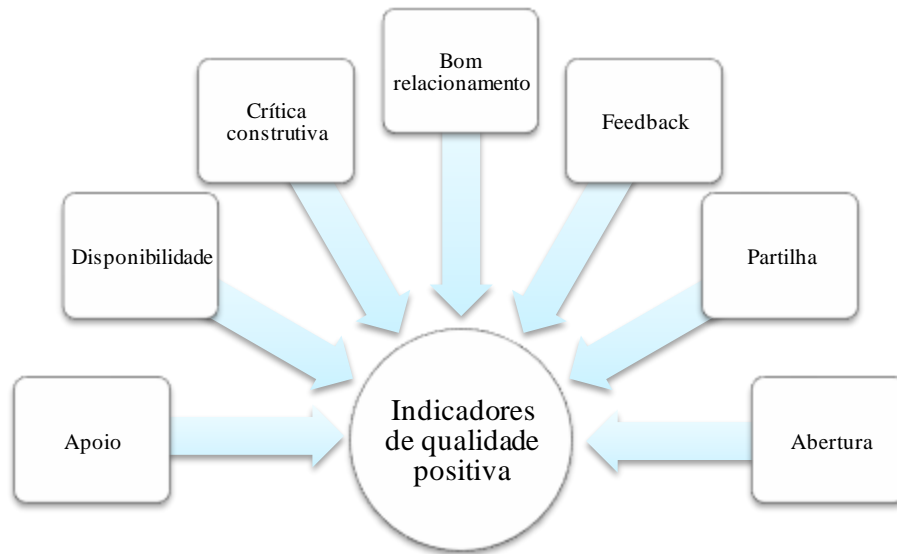


Figura 4 - Indicadores de qualidade positiva da supervisão

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 65)

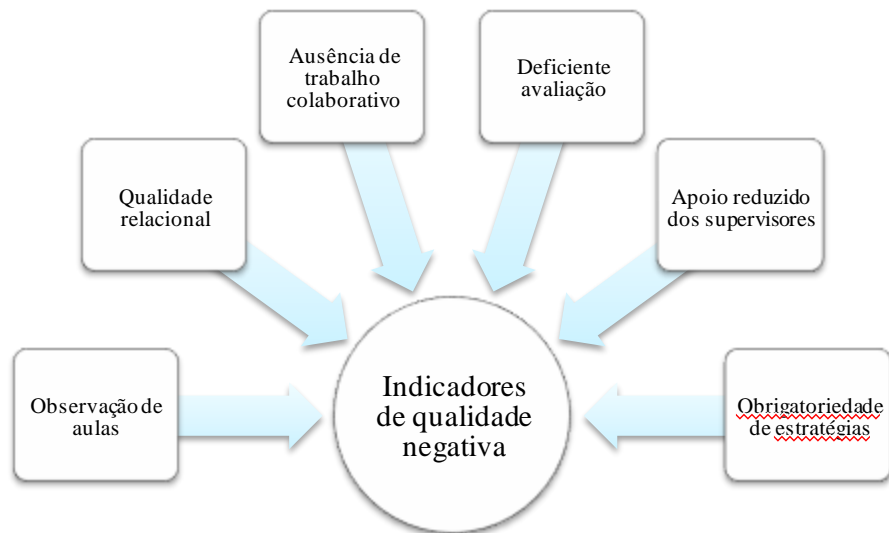


Figura 5 - Indicadores de qualidade negativa da supervisão

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 65)

O processo supervisivo deverá também desenvolver-se dentro de um clima afetivo, empático, aberto e de ajuda. Para tal, o orientador e o orientado deverão colocar à disposição os recursos necessários (conhecimentos, estratégias alternativas, entre outros) para que os problemas que vão surgindo no decorrer do processo supervisivo sejam identificados, analisados e resolvidos. Desta forma, deverão manifestar um espírito de abertura e diálogo, lealdade, empatia, em que o feedback por parte do orientador, sobre as várias situações, não se revista de posturas hierarquizantes que empobrecem o ensino e a relação. Este deverá ser verdadeiramente o espírito, para que se possam atingir os objetivos e os skills necessários ao desempenho da profissão.

Tal como tem sido referido, supervisionar as práticas implica estabelecer uma relação positiva com o supervisionado, implica fazer emergir todos os fenómenos educativos que acontecem através:

“ (...) do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de auto-conhecimento e auto-reflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma actividade pessoal, como bem acentua Zahoric (1992) citado em Alarcão e Tavares, 2007, e intransmissível, acrescentaríamos nós.” (Alarcão e Tavares, 2007: 71)

Sendo assim, o processo de supervisão deve consistir *“ (...) numa visão de qualidade inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois.” (Alarcão e Tavares, 1987: 47)*

Para Alarcão (2001: 233), o supervisor surge como *“um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros.”*

A ideia de supervisor como líder, não deve ser entendida no sentido restrito, mas sim numa liderança colegial, partilhada e democrática. Este “novo líder” deve possuir uma visão estratégica, mobilizando os seus agentes numa ação conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação.

A escola poderá funcionar como um todo, necessitando, para tal, da totalidade dos seus líderes em consonância.

1.5. Agentes de formação

Como já anteriormente desenvolvido, o conceito de supervisão foi-se clarificando progressivamente e assumindo novo sentido graças ao contributo de autores como Alarcão e Tavares (1987), que abriram caminho para a reflexão sobre o conceito em Portugal e para a produção de investigação científica na área.

Segundo Alarcão e Roldão (2008), depois da formação inicial a “*transição ecológica*” que se faz da situação de estudante para uma situação de profissional varia de professor para professor, dependendo das (in)coerências, contradições e ou (in)certezas vividas e sentidas, nos contextos reais de trabalho:

<i>Categorias</i>	<i>de</i>	<i>para</i>
<i>Relativas à profissão</i>	Visão limitada; Ser professor, tarefa simples; Professor modelo e transmissor; Formação inicial, fim da formação.	Visão abrangente; Ser professor, tarefa complexa; Professor facilitador e responsável pelas aprendizagens; Formação inicial, processo inacabado.
<i>Relativa ao currículo</i>	Ênfase nos conteúdos.	Ênfase nos alunos.
<i>Relativas ao saber</i>	Prática como aplicação da teoria; Saber como receituário; Saberes independentes.	Prática como interações entre a realidade e a teoria; Saber como favorecedor da compreensão; Interligação dos saberes.
<i>Relativas ao desenvolvimento do Eu</i>	Receio de ensinar; Desconhecimento de si.	Autoconfiança; Autoconhecimento.
<i>Relativas às atitudes e às críticas</i>	Aceitação acrítica dos modelos; Dificuldade em aceitar as críticas.	Atitude crítica face a modelos; Valorização da hetero e autocrítica.

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 39)

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social:

“ (...) este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.” (Formosinho, 2002: 26)

Alarcão e Tavares (2007: 15) ampliaram o campo de atuação da supervisão da sala de aula para a escola, assumindo-a como um processo de:

“ (...) dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes.”

Sendo as universidades em geral instituições com uma cultura profundamente académica, o processo de *universitarização* tende a transformar a preparação inicial de professores numa formação teórica, muitas vezes afastada do contexto profissional.

A cultura das instituições de formação e das escolas, pelo seu carácter estrutural na formação dos professores, deve estar em sintonia para que a formação seja eficaz e integradora.

Quando a instituição assume a prática pedagógica como componente plena de formação, o estudante passa a ser considerado como futuro professor, ou seja, passa a ser considerado um potencial profissional.

O supervisor deve ser um profissional, com mais experiência e com conhecimentos mais claros e mais refletidos sobre as situações, dificuldades e problemas que ocorrem na ação docente. Deve recorrer à sua própria experiência mas não se deve orientar, apenas, segundo o seu próprio modelo e de acordo com as suas conceções e expectativas do processo de ensino aprendizagem:

“ (...) o supervisor deve desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser na realidade, não apenas o objectivo fundamental das actividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar.” (idem: 53)

O supervisor, explorando as diferentes dimensões da supervisão, deve estimular tomadas de decisão socialmente transformadoras que suscitem boas práticas criando condições para que o formando se torne um profissional competente e autónomo.

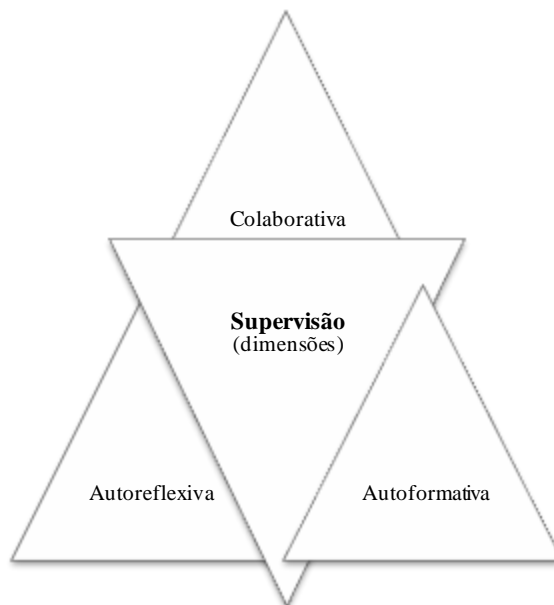


Figura 6 - Dimensões da supervisão

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 15)

Para que a supervisão decorra de forma eficaz é necessário que se estabeleça uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa sólida confiança, pois só deste modo será possível que o professor partilhe com o supervisor as suas preocupações e dificuldades. É num contexto de liderança partilhada, que a supervisão pedagógica assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola, uma vez que garante uma ação mediadora entre profissionais de trabalho.

Ao professor cabe organizar o processo ensino/aprendizagem dos alunos, garantir um clima propiciador da aprendizagem mantendo a disciplina na sala de aula, respeitar os ritmos cognitivos dos alunos e estimulá-los para a aprendizagem, manter uma boa relação ajudando o aluno a superar os seus problemas. É neste contexto que o papel do supervisor pedagógico, na formação inicial de professores pode revestir um papel importantíssimo na atenuação do contacto dos jovens professores que iniciam a docência.

Lembra Esteves (2001: 58):

“Mais do que muni-los com um arsenal de conhecimentos e técnicas, o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso,

tomem decisões e avaliem os seus efeitos.”

Schön defende que:

“ (...) o conhecimento não reside exclusivamente nas mentes dos formadores, pronto a ser transmitido ao aprendente em formação, mas pode estar oculto nos meandros da relação que os bons profissionais estabelecem com as situações e através da qual procuram soluções para os problemas.” (Sá-Chaves, 2007: 41)

Ao conceber a supervisão como uma orientação da prática pedagógica implica que o supervisor se encontre, ele próprio, num processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, 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, numa construção permanente da identidade profissional.

1.5.1. O Supervisor/Orientador

Quando se inicia a formação profissional, uma parte da “formação” já decorreu, desde logo, toda a vivência enquanto aluno dá ao docente uma imagem construída do que é ser aluno e do que é também ser professor.

A prática pedagógica visa, em termos formais:

“ (...) a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, (...)a aquisição de capacidades de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.” (Formosinho, 2002: 18)

Constituindo-se como um elemento fundamental no processo de supervisão, a função do orientador consiste, fundamentalmente, segundo Alarcão e Tavares (2007: 59), *“em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.”*

Nesta linha de pensamento, Vieira (1993: 29) considera que a tarefa do orientador se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão. Por um lado, *“a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica”* e, por outro, *“a dimensão interpessoal, relativa aos processos de*

interacção entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica”.

O orientador deve estimular a reflexão e a cooperação, evitando uma supervisão coerciva e dominadora. Valorizando-se o professor como sujeito do seu próprio desenvolvimento, valorizam-se não somente as suas potencialidades individuais como também as suas competências sociais, de partilha e de colaboração. A interação partilhada é a via privilegiada da co construção do conhecimento e da identidade profissional dos professores.

No processo de supervisão entendida, de certa forma, como o processo de monitorização da prática, o orientador deve demonstrar competências que se relacionem com as suas atitudes profissionais e pessoais, espírito de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico pois, deste modo, facilitará o seu relacionamento no grupo de estágio e a sua função de orientar. Sá-Chaves (2007: 163) corrobora esta posição quando afirma: *“estruturadas as questões da formação numa relação entre formador e formando que os iguala na dimensão da personalidade antes de os diferenciar na dimensão da profissionalidade.”*

O orientador deverá demonstrar competências na área dos saberes com o objetivo de exercer as suas funções de reflexão sobre as observações realizadas, questionar as estratégias utilizadas e sugerir, sempre em conjunto com os estagiários, caminhos alternativos no sentido de alargar os seus horizontes no domínio da prática pedagógica. Mas, para que o orientador desempenhe um papel positivo e sério, não basta dominar apenas os conteúdos programáticos deverá também possuir, segundo Alarcão e Tavares (2007: 59):

“ (...) uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.”

A autoridade do supervisor deverá resultar não do cargo que ocupa mas das suas capacidades de gerir relações humanas.

“Uma eficaz Supervisão da Prática Pedagógica também deverá passar por determinadas competências e funções que o Orientador Local (aquele que trabalha com os estagiários nas escolas) deverá evidenciar.” (Vieira, 1993: 67)

O supervisor deverá assumir a postura de um par numa relação aberta, dialogante, leal, para que se sinta nele total confiança. Conjugando na figura do orientador, todas estas

características, é assegurar a qualidade não só das práticas como a melhoria de todo um contexto de ensino. Por sua vez, o professor deverá assumir uma postura dinâmica e interventiva, colaborando com o orientador na resolução de problemas, com o objetivo de melhorar as suas práticas e o ensino dos seus alunos.

Schön é o autor da corrente que perspetiva a prática profissional como reflexiva, ou seja, centrada na reflexão na ação, na qual o contexto e as situações relativas à prática são discutidas e refletidas num processo de colaboração, onde o ensino/aprendizagem é objeto de reflexão e de questionamento com vista à mudança. Assim, defende o autor, é que o profissional poderá desenvolver capacidades que lhe permitam enfrentar as situações que ocorrem na vida real, tomando decisões de forma a solucionar os problemas:

*“ (...) um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema.
Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.”
(1992: 9)*

Esta pedagogia de autonomia e emancipação profissional em que os estudantes e o próprio orientador se tornam “*críticos e produtores criativos de saberes*” (Vieira *et al*, 2010: 19) responsabiliza-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

O papel do supervisor parece, contudo, ser cada vez mais exigente! A partir de 1997 o Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril reconhece que a supervisão de professores representa um desempenho docente especializado surgindo, desta forma, o ordenamento jurídico da formação especializada, em que as funções do orientador configuram um desempenho especializado que deve ser precedido de formação.

2. A Supervisão Pedagógica e a Avaliação de Desempenho

*“ Na Educação, um fim importante é fazer a
diferença na vida dos alunos”*

Fullan

A escola vive, atualmente, um despertar renovado do fenómeno supervisiivo suscitado pelas alterações recentes na legislação que regula o Estatuto da Carreira Docente, a Avaliação de Desempenho e o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, que colocam a ênfase nas funções supervisiivas, nomeadamente, ao nível das estruturas de gestão e gestão intermédia.

O presente capítulo surge da convicção de que a qualidade da educação é a preocupação fulcral dos sistemas educativos. O seu controlo assume formas distintas, geralmente combinadas, que passam pela monitorização do sistema, no seu todo, com recurso, entre outras, à avaliação externa e interna dos estabelecimentos de ensino e à avaliação individual do desempenho do professor.

A avaliação implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da ética profissional.

Dever-se-á, no entanto, ter consciência que nunca a mudança repentina é possível de operar, na prática docente cabe a cada professor encontrar o seu ritmo, não esquecendo que as alterações a introduzir devem ser coerentes e determinadas.

2. 1. Os diferentes modelos

Há já alguns anos a esta parte, temos vindo a assistir a movimentos que enfatizam quer a necessidade da seleção rigorosa dos docentes quer a sua avaliação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, estipulava no n.º2 do art.º 39.º que:

“ (...) a progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.”

Já no Estatuto da Carreira Docente de 28 de Abril de 90, Decreto-Lei n.º 139-A, em que a avaliação do professor surge numa perspetiva de dignificação da carreira, são definidos os princípios orientadores da avaliação de desempenho que, no entanto, só viriam a ser regulamentados em 92. Com base no estipulado, o professor elaborava um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo a que se reportava a avaliação, seguindo uma série de critérios legislados que entregava ao órgão de gestão da escola.

O modelo de avaliação é substituído por outro, em 98, com pressupostos inovadores que passavam pela apresentação de um documento de reflexão crítica acerca da atividade docente desenvolvida na componente letiva e não letiva e que também era apresentado ao órgão de gestão da escola.

Os modelos, até então implementados, foram alvo de sucessivas críticas, nomeadamente, por assentarem em instrumentos de avaliação de credibilidade duvidosa e em processos meramente administrativos, exclusivamente para confirmar um propósito de certificação, sem qualquer implicação na diferenciação dos professores. A avaliação era considerada pouco rigorosa, pela inexistência de avaliadores específicos e de referentes criteriosamente definidos.

Da necessidade de dar resposta às pressões sociais e políticas, o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, faz uma revisão do ECD alterando a estrutura da carreira docente, criando as categorias de professor e professor titular e faz depender a progressão na carreira da avaliação de desempenho.

A estruturação da carreira, imposta pelo Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Junho,

pretendia dotar cada escola de um corpo de docentes, professores titulares, “ *a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação e que, por isso, possa assegurar em permanência, as funções de maior responsabilidade na escola*”.

Ao professor titular atribuía-se o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos professores para que tais funções se repercutissem na organização das escolas e no trabalho coletivo dos docentes, promovendo o sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e da melhoria da qualidade das aprendizagens.

O processo de avaliação docente passa a destacar a necessidade da melhoria dos resultados escolares dos alunos, bem como, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

A avaliação de professores volta a ganhar grande visibilidade com a entrada em vigor, em 2008, de um novo sistema de avaliação do desempenho docente (cf. Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 Janeiro) que assentava num modelo que previa a organização do processo avaliativo em ciclos de dois anos e que atribuía o estatuto de avaliadores aos diretores da escola ou aos presidentes dos conselhos executivos e aos coordenadores dos departamentos curriculares.

Nas críticas mais frequentes, o modelo foi adjetivado como excessivamente complexo e burocrático. O Ministério da Educação parece ter reconhecido algum fundamento nessas críticas pois, em 2009, decretou várias medidas de simplificação (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009; Despacho n.º3006/2009; Decreto Regulamentar n.º 14/2009), no entanto, nenhuma delas melhorou significativamente a aceitação do modelo por parte da classe docente.

O modelo em discussão carecia também de uma dimensão formativa! A natureza do trabalho dos avaliadores continuava a ser predominantemente burocrática e classificativa, competia-lhes sobretudo preencher formulários, nos quais classificavam o desempenho dos docentes em função de parâmetros e indicadores.

Em 2010, um outro Decreto Regulamentar, o DR n.º 2/2010 de 23 de Junho, introduz novas alterações ao sistema de avaliação do pessoal docente que:

“ (...) visam assim clarificar a sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação (...) a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos (...) a responsabilidade pela avaliação

final é atribuída a um júri de avaliação”.

Do conteúdo deste decreto destaca-se a necessidade da criação, em cada escola, de uma comissão de coordenação da avaliação, associada a um júri, que integra um relator com, entre outras, as seguintes responsabilidades:

“ (...) acompanhar e apoiar o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, proceder à observação de aulas (...) e ao respectivo registo, bem como apreciar o relatório de auto-avaliação; (...) manter uma interacção permanente com o avaliado, tendo em vista potenciar a dimensão formativa do processo de avaliação, identificar as necessidades formativas e, ponderando a proposta do avaliado, propor ao júri de avaliação a aprovação autónoma de um programa complementar de formação para os docentes a classificar com Regular ou Insuficiente”.

O reconhecimento da necessidade de introduzir uma dimensão formativa, e de basear a avaliação do desempenho numa autoavaliação, estava agora explícito no decreto que a regulamentava.

A mudança de governo, em 2011, vem novamente trazer mudanças nas políticas de educação, que passam pela alteração do Estatuto da Carreira Docente e, também, pela alteração do decreto que irá, novamente, regulamentar a avaliação dos docentes, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro:

“A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem. Tem-se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional.

Tendo a preocupação de que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas.

Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam -se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna”.

Destacam-se, neste modelo, a introdução de uma componente de avaliação externa e o alargamento da duração dos ciclos de avaliação, que passou a coincidir com a duração dos períodos de permanência dos docentes nos vários escalões da carreira.

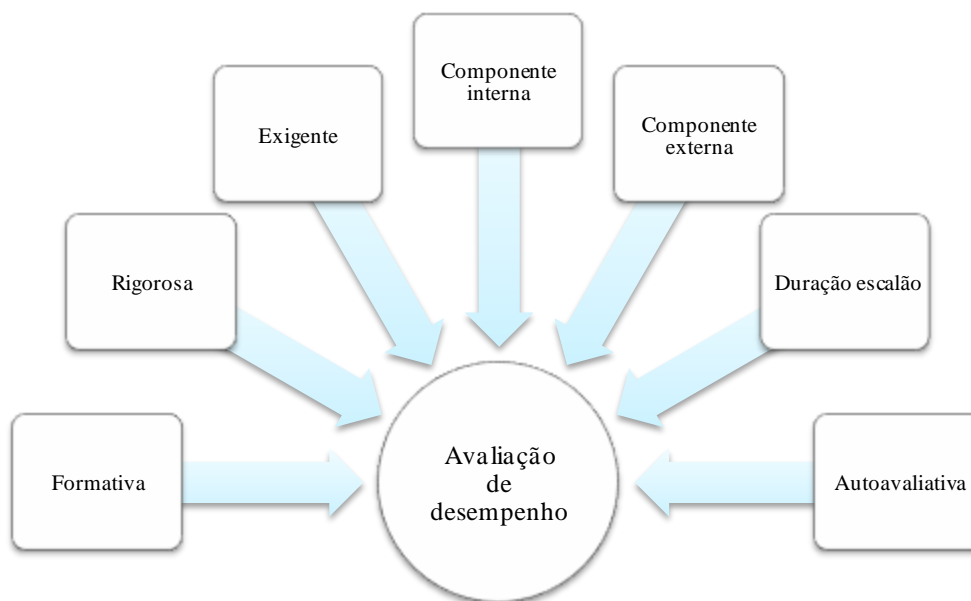


Figura 7 - Características da avaliação de desempenho

2. 2. Avaliação “vs” supervisão

As tarefas relativas ao processo de avaliação têm sido desempenhadas por agentes internos, tais como coordenadores de departamentos ou outros professores com funções de supervisão pedagógica. Como se constata, estas tarefas parecem ser distintas, na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência. Claramente, o primeiro visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional, ao passo que o segundo procura certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Por outras palavras, a legislação parece atribuir à mesma pessoa funções aparentemente antagónicas.

Num enquadramento conceptual e ético, a avaliação do desempenho realizada em contexto de supervisão interpares deverá, acima de tudo, visar a melhoria da atividade

profissional, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens, identificar pontos fortes e fracos que necessitem de mudança, orientar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria, minimizando, o mais possível, a objetividade da medida.

A avaliação não deve condicionar o processo, deve promover uma relação espontânea de ajuda, não comprometendo o seu objetivo principal, o desenvolvimento humano e profissional do professor.

Ao avaliador deverá caber a determinante função de realçar as capacidades pessoais e profissionais dos avaliados. O papel do supervisor/avaliador não deverá ser encarado como juiz mas, pelo contrário, deverá revestir uma dimensão formativa, facilitadora e encorajadora. Os normativos têm alterado, sistematicamente, as regras, mas não têm sido dadas condições para dotar os professores avaliadores das competências necessárias a tal exercício. Ao eleger-se o departamento curricular como fulcro da avaliação docente, o seu coordenador deverá ser dotado dessas competências e das condições para o exercício da sua atividade profissional.

O professor avaliado deve participar na definição do referente, dos objetivos, dos critérios e indicadores, bem como nos procedimentos no quadro de um contrato personalizado de avaliação, em que os referenciais de avaliação devem decorrer de processos negociais, resultando em instrumentos diversificados.

A docência é uma profissão solitária no contexto de sala de aula, pelo que quando houver lugar à observação de aulas, estas devem oferecer ao professor dados para uma análise e reflexão necessários ao seu desenvolvimento profissional. Essa mesma observação pode beneficiar as duas partes, o professor observado e também o professor observador, quando estes têm a capacidade de refletir sobre os resultados positivos dos seus esforços, num apoio profissional mútuo (coaching).

Quanto aos modelos, estes devem contribuir para um maior controlo da profissão, o que leva a que se critiquem certas formas de avaliação que se baseiam:

“ (...) numa perspectiva de imposição e de monólogo em vez de estímulo ao debate e ao diálogo; num encorajamento ao individualismo e à competição (em oposição à acção colectiva e colaborativa) nos processos educativos no seio das escolas.” (Gitlin e Smyth, 1989, citado em Nóvoa e Popkewitz, 1992: 64)

No entanto, o modelo que por um lado potencia a promoção da participação e da negociação, por outro gera insegurança no processo de decisão, suscita uma complexidade de procedimentos, uma diversidade de atores e um certo dissenso na

tomada de decisões, o que exige que as escolas estejam bem organizadas sob pena de que a avaliação se torne o principal obstáculo ao próprio desempenho docente.

É um fato que sempre existiram e continuarão a existir professores mais ou menos empenhados, como noutras atividades, no entanto, não é possível avaliar o empenho de um professor, fazendo dessa avaliação um fator de diferenciação. Quando muito seria possível aceitar uma avaliação do desempenho, feita através da análise de indicadores objetivos, tais como a assiduidade ou a antiguidade, que não deixam margem de arbitrariedade, e que tivessem implicação em termos formais. Mas se se tratar de uma avaliação do empenho do professor, esta não pode nem deve ter essas implicações.

Segundo Formosinho (2009: 114):

“ (...) é difícil diagnosticar e comprovar a (in)competência docente durante o exercício efectivo da profissão. Uma das condições passa por aumentar o período de observação e diversificar os contextos organizacionais dessa observação. Faz sentido, assim, avaliar o desempenho do professor em mais do que um ano, em contexto de prática orientada (estágio) e em contexto de prática autónoma (na condição de professor principiante). ”

Muitos são os professores ativos e fortemente comprometidos com os projetos da escola, mas não parece que estas características possam ser avaliadas com intuítos formais, pois critérios subjetivos e aleatórios podem ter efeitos perniciosos no sistema de ensino.

Segundo Formosinho (2009: 45), há fatores naturais de diferenciação resultantes da diversidade de capacidades, interesses, motivações e personalidade de cada um, “há professores apáticos, passivos, cumpridores, empenhados, militantes” havendo, contudo, diversidade de “disponibilidade e empenho”.

Há, no entanto, outros fatores de diferenciação, desde logo as diferentes formações profissionais ou o desempenho de cargos nas diferentes estruturas: diretores de turma, coordenadores de disciplina, coordenadores de departamento, supervisores pedagógicos, professores do ensino especial, cargos de gestão, diretores de instalações etc.. Existe pois, uma diversidade (horizontal) de funções desempenhadas pelos docentes que, para serem eficazes, implicam competências de gestão e/ou liderança intermédia. Ou seja, essa diversificação implica, inevitavelmente, uma diferenciação vertical da função docente.

A reorganização da carreira docente segundo uma estrutura vertical pode, contudo,

inibir a capacidade para o desenvolvimento e colaboração.

Sendo pares entre pares, os avaliadores poderão ver-se contestados/desafiados nas suas avaliações, sobretudo por lhes poderem apontar lacunas nos seus conhecimentos, pois para alguns, a sua atuação assenta no conhecimento obtido na sua formação inicial e contínua, a que crescem os saberes adquiridos na sua prática profissional, sem qualquer preparação específica. Alguns docentes avaliados, encontrando-se já no topo da carreira, encaram de forma negativa a avaliação feita por um professor com menos tempo de serviço, mesmo que este desempenhe funções de coordenador do seu departamento.

Pese embora a verdadeira avaliação talvez sempre tenha sido feita, informalmente, pelos colegas e pela comunidade esta, nos últimos modelos, surge associada à melhoria das estatísticas escolares devendo servir, sobretudo, de mobilização e motivação dos professores no sentido de melhorarem o seu desempenho, promovendo simultaneamente o seu desenvolvimento profissional e a aquisição de competências. A avaliação deve, pois, ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores, pois parece clara a ligação entre o desempenho do professor e o desempenho do aluno, nas escolas de sucesso.

PARTE II

1. O Percurso e a Experiência

“Toda a sociedade almeja ter confiança nos professores e na qualidade do seu desempenho”

J. Azevedo

Hoje, as escolas parecem viver o paradigma de que o suporte da estrutura da carreira, e os direitos e deveres de educadores e professores assenta no princípio incontornável e controverso de que a qualidade das aprendizagens escolares depende, quase sempre, da qualidade da docência.

Tem-se observado uma crescente preocupação com a eficácia e a qualidade do ensino que se refletem na crescente preocupação com questões ligadas ao sucesso e insucesso, às necessidades individuais dos alunos, à flexibilização curricular e à avaliação em geral.

Vários estudos chegaram à conclusão que “ (...) *um ensino altamente competente, em termos técnicos, conta pouco se os alunos não cooperarem ou se os professores forem injustos ou indiferentes*” (Fraser e Walberg, 1991 in Day, 2001: 43). E que os professores com maior aptidão para estimular a aprendizagem, apresentam as seguintes características:

“Gostam de ensinar a disciplina e os alunos (...) Sabem rir, mas também manter a ordem (...) São justos (...) São acessíveis, com quem os alunos podem falar (...) Não gritam (...) Não dão sermões (...) Não desistem dos alunos (...)” (Rudduck et al., 1987: 86).

1.1– Seleção de modelos e métodos pedagógicos

Sendo a Escola uma unidade educativa e não uma soma de planos individuais eventualmente díspares, sempre foi minha preocupação subordinar a ação docente ao Projeto Educativo da Escola, para cuja definição procurei dar a minha contribuição, no sentido de se tornar um instrumento integrador e unificador de todas as atividades escolares, da personalização e diferenciação da escola face às demais.

Em toda a minha participação, quer em reuniões de Conselho de Grupo/Departamento, Conselho de Turma, Conselho Pedagógico ou mesmo em reuniões Gerais de Professores, penso ter contribuído para um modelo de escola ativa.

Tendo sido a minha atividade docente desenvolvida no ensino público preferencialmente no ensino secundário, sempre privilegiei quer as metodologias indutivas em que o educador deve ser mais um agente mobilizador das energias criadoras do aluno, quer o princípio da evolução mental do concreto para o abstrato, o apuramento da observação e comparação, a aplicação do método experimental fomentando, sempre que possível, a investigação.

Selecionados os modelos, o método pedagógico e definidos os conteúdos programáticos essenciais em estreita colaboração com os colegas de grupo/disciplina, procurei, sempre que possível, articular os conteúdos, as estratégias e os recursos materiais com as características de cada turma, mesmo que para tal houvesse necessidade de adaptações pontuais.

No que diz respeito à avaliação de conhecimentos dos alunos, a definição dos critérios de avaliação e dos conteúdos nucleares de aprendizagem, tem resultado sempre de uma reflexão difícil e demorada que tem passado pelo recurso a critérios axiológicos (valor relativo de cada conteúdo), lógicos (que matéria deve preceder a matéria seguinte) e estruturais (integração dos diversos elementos num todo harmonioso). Sempre que os conteúdos programáticos essenciais estejam aferidos ou validados pela experiência, isto é, mostrem que podem proporcionar sucesso escolar, estará então garantida a sua aplicação até que os resultados os ponham em causa.

Ao longo dos anos, tenho tido a preocupação de exercer uma ação pedagógica voltada para a construção do carácter dos alunos e para a consciencialização da sua

condição de futuros cidadãos tentado, sempre que possível, encorajá-los a intervirem na elaboração dos documentos estruturantes da sua escola.

1.2- A Docência (alguns apontamentos)

Após um ano de estágio integrado, na Escola Secundária Avelar Brotero, da Licenciatura em Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, fico colocada, no ano letivo 1989/1990 na Escola Secundária Alves Martins em Viseu, onde passo a exercer funções docentes até à data.

A experiência pessoal, enquanto elemento de um grupo de estágio, passou pela felicidade de os supervisores/orientadores me terem proporcionado uma prática autónoma e assumidamente profissional, valorizando o desempenho cognitivo e relacional, norteados pela consciência de que os estagiários viriam a ser docentes numa escola de massas, inclusiva e multicultural.

Os supervisores institucionais eram ouvidos como a voz da experiência e do conhecimento estimulando o diálogo pela crítica construtiva, e sempre que confrontavam os estagiários com as dificuldades ajudavam-nos a encontrar soluções e incentivavam-nos a mudanças de estratégias ou intencionalidades, à luz de uma articulação adquirida com a teoria.

À data, o modelo legal conferia ao estagiário o estatuto de professor provisório, com uma remuneração prevista e com serviço letivo distribuído. Cada um dos estagiários tinha atribuída uma turma do ensino unificado, fazendo regências na turma do curso complementar do seu orientador.

Recordo este ano como um ano de muito, muito trabalho num grupo extremamente dedicado e com vontade de tudo aprender pois o futuro começava ali.

Depois de um ano de tanta aprendizagem recordo, desde o primeiro momento, a calorosa receção pelos docentes e funcionários da Escola Secundária Alves Martins e

posso dizer que, ao longo de todos estes anos numa escola que considero de referência, muito para não dizer quase tudo lhe devo em termos de aprendizagem profissional.

De todo o percurso recorro a data em que este poderia ter tido outros contornos, pois em 1991 ainda recentemente licenciada, fui opositora ao Concurso para Assistente do 1º Triénio da Escola Superior de Tecnologia do Instituto politécnico de Viseu, na Área da Química Aplicada e Prática Laboratorial, tendo ficado em 2º na lista classificada dos candidatos ao concurso, tendo entretanto passado a ocupar um lugar no quadro de nomeação definitiva, na Escola Secundária Alves Martins (ESAM).

A escola Secundária Alves Martins foi uma das escolas que em 1992/93 entrou em regime de experiência pedagógica, no âmbito da Nova Reforma. É nesse ano posto em prática, a nível nacional, o programa de Física da disciplina de Ciências Físico-Químicas do 10º Ano, que tive o prazer de lecionar. Recorro com enorme satisfação, a colaboração estreita com a Universidade de Coimbra e em particular com a Professora Doutora Helena Caldeira do Departamento de Física que foi uma das autoras do programa. Da enorme empatia entre nós, consequência da recente relação de supervisora/estagiária, foram vários os contactos e as trocas de impressão acerca das metodologias de implementação do programa e várias foram as sugestões apresentadas na tentativa da melhoria do mesmo.

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação aposta na criação de uma série de Cursos Tecnológicos entre os quais o Curso Tecnológico de Química. Dispondo a ESAM de um grupo de docentes qualificados e altamente motivados na área da Física e da Química para abraçar novos desafios, ressalvo aqui o meu forte contributo no sentido de a escola passar a ter o referido curso como oferta aos seus alunos.

Embora a minha atividade docente, ao longo dos anos, tenha sido preferencialmente com alunos que têm pretendido o prosseguimento de estudos, no ano de arranque do curso tecnológico e até à sua extinção várias foram as disciplinas, da Formação Técnica, que lecionei.

Ainda em junho e julho de 1996, no âmbito do PRODEP, ministrei uma das áreas do Estágio dos alunos finalistas do Curso Tecnológico de Química, em cujo programa e candidatura também colaborei.

Em 1993/94 a Nova Reforma é alargada ao 11º Ano, sendo também posto em prática, pela primeira vez a nível nacional, o programa de Física da disciplina de Ciências Físico-Química do 11º Ano que lecionei nos moldes do ano anterior, mais uma vez em estreita colaboração com a autora do programa.

Em 1996/97 fui membro da equipa da Candidatura ao Projeto “Ciência Viva”, por convite do Departamento de Química da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (entidade proponente). Esta fase requereu inúmeras reuniões em Coimbra e em Viseu, bem como a fase seguinte após a aprovação da candidatura.

Sendo a cultura científica reconhecida como uma condição estratégica para o desenvolvimento da cidadania ativa, numa sociedade que se pretende qualificada e competitiva, esta experiência revelou-se muito rica e positiva, pelas experiências que proporcionou aos alunos e pelos benefícios trazidos à própria escola. No final desse ano letivo participei, em Coimbra, no lançamento do Projeto “Ciência Viva II”.

A Sociedade Portuguesa de Física tem organizado anualmente as Olimpíadas Nacionais de Física e promove a participação de uma equipa portuguesa na International Physics Olympiad e na Olimpíada Ibero-americana de Física. As Olimpíadas de Física têm por objetivo incentivar e desenvolver o gosto pela Física nos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, considerando a sua importância na educação básica dos jovens e o seu crescente impacto em todos os ramos da Ciência e Tecnologia. Em moldes semelhantes, a Sociedade Portuguesa de Química tem levado a cabo as Olimpíadas Nacionais e Internacionais, que decorrem anualmente em local itinerante e são destinadas aos alunos do ensino secundário.

Por diversas vezes estive presente, como professora acompanhante dos alunos participantes, quer nas etapas regionais, quer nas nacionais. Ainda, neste âmbito, destaco a estreita colaboração com os responsáveis das referidas olimpíadas, dos departamentos de Física e Química da Universidade de Coimbra.

Em 2010, no contexto do Concurso - Projetos Inovadores no Domínio Educativo – é lançado o projeto intitulado *Experiment@Portugal* financiado pela Fundação Caluste Gulbenkian, com o objetivo de reunir iniciativas nacionais envolvendo laboratórios remotos e virtuais criando, para tal, um portal na Internet com os recursos

nacionais disponíveis. Acompanhei este projeto desde o seu lançamento que decorreu nas instalações da Gulbenkian, onde estiveram presentes, a convite, um número limitado de representantes de instituições do ensino superior, do ensino secundário e de entidades com interesse na temática dos laboratórios remotos e virtuais, laboratórios estes destinados a suportar o ensino experimental através da Internet.

A implementação deste tipo de laboratórios está já a ser levada a efeito em várias áreas das ciências e engenharias, havendo exemplos muito interessantes na química, física, robótica, e eletrónica, em que o utilizador pode aceder ao computador ligado aos equipamentos, a qualquer hora e de qualquer lugar. Estes laboratórios, permitem um ambiente sem restrições, onde as experiências são conduzidas remotamente através de equipamentos que podem ser acedidos sem necessidade da presença, no local, do utilizador.

O desenvolvimento deste projeto permitirá aos alunos e professores o acesso a todas as funcionalidades e recursos de um laboratório remoto através da Internet, ultrapassando as barreiras temporais, geográficas e de espaço físico, que um laboratório convencional impõe. Este projeto permitirá, ainda, a interação com outras instituições de ensino e pesquisa, facilitando o acesso a recursos laboratoriais muitas vezes distantes e de alto custo.

Em 2009, tive a honra de ser convidada pelo Professor Doutor Vítor Teodoro para integrar a equipa portuguesa do Projeto SPICE – Science Pedagogy Innovation Center for Europe. Este projeto em parceria com a DGIDC – Portugal, a EUN- European Schoolnet e a DZS- República Checa, com a duração de dois anos, tinha como objetivos a recolha, análise, validação e disseminação de práticas pedagógicas inovadoras (e bem sucedidas) na área da Matemática e das Ciências e a identificação e caracterização de uma ação política neste domínio. O projeto integrou 24 professores (14 professores identificados pela EUN, 5 portugueses e 5 checos) e 16 especialistas (1 especialista por país + 1 Pt + 1 CZ).

O facto de nesse mesmo ano ter retomado funções na direção da ESAM, impossibilitou a minha participação direta no projeto, mesmo assim, a escola não perdeu a possibilidade de se associar a esta experiência internacional, tendo a mesma sido levada a cabo por outra docente do mesmo grupo disciplinar.

Cada um dos professores dos diferentes países deveria identificar e testar boas

práticas na sua área disciplinar baseadas no *Inquiry Based Learning* (Aprendizagem baseada em Investigação) e posteriormente partilhá-las com os diferentes parceiros.

No final, estava prevista a participação de todos numa Escola de Verão a ter lugar na República Checa, onde deveriam ser partilhados e divulgados os resultados.

Em agosto de 2011, a DGIDC convida um elemento das direções das escolas envolvidas a participar, em Praga, na Escola de Verão do Project SPICE. Apresentando eu formação superior na área das Ciências e tendo acompanhado o projeto, desde a sua fase inicial, foi com todo o gosto e empenho que estive presente no referido evento.

Desta experiência ressalvo o contacto com diversos organismos /instituições da Europa com responsabilidades na área da educação e a troca de experiências e de metodologias/boas práticas, com os vários parceiros, na área das ciências, o que me permitiu uma aferição das práticas desenvolvidas a nível nacional. A participação na Escola de Verão permitiu-me também o contacto com docentes de outras escolas do país e da europa, o que constituiu uma riquíssima experiência em termos profissionais.

1.3- Estruturas intermédias

1.3.1 - Direção de turma

Vários foram os anos que desempenhei o cargo de diretora de turma com enorme prazer e sentido de responsabilidade na medida em que estas são as funções, por excelência, que permitem orientar e apoiar o percurso escolar dos alunos.

Recordo, no entanto, a direção de turma que me foi atribuída no ano letivo de 1995/96 que pela sua particularidade se apresentou, desde o início, como um desafio. A turma reuniu, nesse ano, alunos do Agrupamento 1- Carácter Geral (Prosseguimento de Estudos) e do Curso Tecnológico de Química (Curso Secundário para a Vida Ativa) e, por este facto, os alunos não tinham em comum todas as disciplinas. Foi assim tarefa difícil conseguir evitar a formação de dois grupos dentro da mesma turma.

Os alunos do Curso Tecnológico de Química eram na sua maioria provenientes de famílias numerosas, de nível socioeconómico e sociocultural médio baixo, com ocupações essencialmente no sector primário.

Com todos os esforços que encetei no sentido de conhecer individualmente os alunos e fomentando o diálogo quer a nível individual, quer com a turma, de modo a detetar os interesses e as necessidades de cada um, penso que este desafio terá sido ganho.

Da minha experiência no cumprimento específico do cargo de diretora de turma, sublinho a importância dos contactos com os Pais/Encarregados de Educação, por forma a mantê-los informados sobre o comportamento, assiduidade e aproveitamento dos seus educandos, procurando estimular a sua participação na realização das atividades educativas na escola.

Não deixa de ser menos importante, no desempenho deste cargo:

- Promover a comunicação entre professores e alunos;
- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo/turma e à especificidade de cada aluno;
- garantir aos professores da turma, os meios e os documentos de trabalho por forma a facilitar o desempenho das atividades próprias da tarefa educativa;
- assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais/encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- garantir uma informação atualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade, do seu aproveitamento escolar e da sua assiduidade;
- desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar;
- coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- cumprir a lei, os normativos, as disposições legais, as atribuições de competências e a estrutura hierárquica.

1.3.2 - Direção de instalações

De 1995 a 2005 desempenhei o cargo de Diretora de Instalações dos Laboratórios de Química e/ou Física. Deste cargo, e ao longo dos anos, destaco a enorme tarefa de instalar todo o novo equipamento chegado à escola, aquando do lançamento do Curso Tecnológico de Química. Para além do necessário acompanhamento da instalação dos equipamentos seguia-se, naturalmente, a necessária e árdua tarefa de testar os mesmos.

Ainda neste âmbito, foram inúmeros os contactos estabelecidos com as empresas das quais o material/equipamento era oriundo, para além de todas as providências necessárias para manter os acessórios dos mesmos, e todo o stock de reagentes.

No ano letivo 2004, em coordenação com a direção regional do centro (DREC) colaborei, no âmbito das mesmas funções, na modernização dos laboratórios de Física e Química da escola, que decorreram durante praticamente todo o ano. A intervenção propriamente dita foi acompanhada de perto, nomeadamente a nível da instalação elétrica, de gás e da Internet, das canalizações de esgotos, do equipamento de segurança que incluiu a construção, de raiz, de um armazém de reagentes e restauro do mobiliário existente.

Recordo, desse ano, as inúmeras reuniões com os técnicos das diferentes áreas da DREC, no sentido de que os laboratórios após a intervenção se tornassem ainda mais modernos, funcionais e eficientes e em que a segurança de todos, os que diariamente ali trabalhavam, fosse totalmente assegurada.

Sendo a segurança uma preocupação inerente a estes locais de trabalho propus também a realização de uma Ação de Formação subordinada ao tema “ *Segurança em Laboratórios*”. Para tal, estabeleci os contactos com a Professora Doutora Manuela Pereira da Universidade Nova de Lisboa e com o próprio Conselho Executivo que disponibilizou todos os meios para que mesma se concretizasse.

Ainda para os novos espaços laboratoriais, construí um Regimento com as regras gerais e específicas de utilização, que foi aprovado por todo o Departamento.

Por fim, no âmbito deste cargo destaco, sobretudo, o enorme esforço e satisfação da catalogação e inventariação do material/equipamento de laboratório, numa escola que dispõe de laboratórios a funcionar há mais de cinquenta anos.

1.3.3 - Coordenadora de grupo disciplinar

Os departamentos curriculares/ grupos disciplinares, representados pelo respetivo coordenador, constituem uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, a quem incumbe o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. As ações desenvolvidas nesta área passam, essencialmente, por propor ao conselho pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do departamento/grupo; promover a realização de atividades de investigação e reflexão que visem a melhoria da qualidade das práticas educativas e, ainda, promover a articulação com as outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação e cooperação pedagógica.

No ano letivo 2005/06 assumo, por eleição, as funções de Coordenadora do Grupo de Física e Química da ESAM.

O grupo era constituído por vinte e cinco docentes, sendo a sua maioria pertencentes ao quadro da escola, ou seja, um grupo que à semelhança dos outros grupos da escola apresentava uma grande estabilidade.

À data, em termos de carreira encontrava-me no 8º escalão havendo, no entanto, um grande número de docentes do grupo de Física e Química colocados em escalões superiores o que garantia, desde logo, uma enorme confiança no seu desempenho, fruto da sua vasta experiência.

Coordenar as diferentes atividades pedagógicas, implicou principalmente:

- assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola;
- proceder à análise crítica dos programas e documentação;
- colaborar na definição das competências e critérios de avaliação;
- promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integravam o grupo apoiando, sempre que necessário, os professores menos experientes;
- garantir as planificações dos diferentes grupos disciplinares que, em virtude da implementação dos novos programas, decorreram em inúmeras reuniões para além do tempo previsto para o trabalho no estabelecimento.

No âmbito das minhas funções, enquanto Coordenadora de Departamento, haverá

ainda a registar a necessidade de ter mantido os professores informados sobre os vários normativos que iam chegando à escola e dos vários Planos de Formação Contínua dos Centros de Formação; colaborar na análise e seleção dos manuais a adotar; promover a autoavaliação do departamento, bem como, o evidente dever de zelar pelo cumprimento das competências do grupo disciplinar.

A Escola Alves Martins foi também, nesse ano, uma das dezasseis escolas selecionadas, para um estudo de avaliação e acompanhamento/monitorização da implementação da reforma do ensino secundário, a nível nacional. O estudo em questão foi levado a efeito por uma equipa especializada que integrou investigadores do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e técnicos do Ministério da Educação, e prolongou-se pelos três anos letivos seguintes.

Foi ainda no mesmo ano que o Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro criou e definiu os novos grupos de recrutamento para a docência, o que implicou algumas alterações na estrutura do grupo que liderava.

Da experiência inerente ao desempenho destas funções e como já defendido ao longo de todo o texto, a ideia de liderança não deve ser entendida no sentido do líder isolado, mas como líder inserido em grupos de trabalho, exercendo uma liderança colegial, partilhada e democrática. Foi nestes termos que sempre tentei pautar a minha atuação, pois entendo que a escola para funcionar como um todo, necessita de consonância. O coordenador deve mobilizar todos os parceiros numa ação conjunta:

- demonstrando confiança nos seus professores;
- desenvolvendo estruturas de gestão partilhada, em processos de tomada de decisões, como membros de pleno direito;
- encorajando a participação e a autonomia individual;
- fomentando a inovação;
- dando apoio, garantindo oportunidades de desenvolvimento profissional;
- prestando ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais.

No que diz respeito à formação, as funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação. Ao gestor intermédio, ligado às estruturas educativas, compete criar e desenvolver estratégias que estimulem o

potencial de cada um dos elementos do Departamento/Grupo que coordena, para que atinjam a plenitude das suas capacidades, num apelo constante à interação e à inovação, à reflexão e à promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Uma coordenação/supervisão dinâmica e partilhada constituem um enorme contributo para a mudança de paradigma em educação, não apenas ao nível da dinâmica de grupo, mas também na criação de mecanismos de intervenção e de colaboração com as diferentes estruturas de gestão.

Embora tenha desempenhado diversas funções de coordenação e supervisão até esta data, o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro altera, mais uma vez, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de dotar cada estabelecimento de ensino público de um corpo docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação que assegurasse, em permanência, funções de maior responsabilidade. No espírito da lei, a estruturação da carreira com a criação da categoria de professor titular, à qual seriam reservadas as atividades de coordenação e supervisão, constituiria um importante contributo para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes era confiada:

“A categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.”

Em 2008, e decorrente do concurso a professor titular, Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio, venho a integrar o grupo de docentes da ESAM pertencentes a esta categoria. *“O concurso revestirá carácter documental, pressupondo a aplicação de uma grelha de critérios objectivos, observáveis e quantificáveis, com ponderações que permitam distinguir as experiências profissionais mais relevantes”*.

Atualmente, a possibilidade dos coordenadores serem nomeados pelo diretor, podendo não ser reconhecidos/escolhidos os que apresentam o perfil mais adequado, pode levar a que estes, à partida, sejam líderes fragilizados, podendo daí resultar uma diminuição da motivação e do enriquecimento do trabalho interpares.

1.4- Órgãos de administração e gestão

1.4.1- Assembleia de escola

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio estabeleceu um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

O mesmo decreto definiu que a administração e gestão das escolas passassem a ser asseguradas por órgãos próprios:

- Assembleia de Escola;
- Conselho Executivo ou Diretor;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo

A Assembleia seria o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, e pela participação e representação da comunidade educativa, estando prevista, na sua composição, a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

No desempenho das suas competências, a Assembleia tinha a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.

Os representantes com assento na assembleia de escola eram eleitos pelos diferentes corpos eleitorais em exercício efetivo de funções na escola.

No ano letivo 2005/06, fiz parte da lista dos docentes, como membro efetivo, para a Assembleia de Escola tendo sido eleita como representante dos docentes neste órgão, cargo que desempenhei apenas por alguns meses, pois foi também nesse mesmo ano letivo que fui eleita, entre os elementos do grupo disciplinar de Física e Química, para desempenhar as funções de Coordenadora de Departamento.

Havendo incompatibilidade no desempenho de funções na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico (lugar que ocuparia por inerência das funções de coordenadora), acabei por pedir a suspensão da representação dos docentes na Assembleia de Escola, em virtude de o desafio de supervisionar o grupo disciplinar me ter parecido o maior dos desafios.

1.4.2- Conselho Geral Transitório

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril vem, no seu preâmbulo, sublinhar a necessidade de “*reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação*”. Desta forma é criado um novo órgão, o Conselho Geral. Este passa a ser o órgão de:

“direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direcção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia -se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas.”

É, assim, atribuído a este órgão a responsabilidade da “*definição das linhas orientadoras da actividade da escola*”.

Para efeitos de adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão estabelecido pelo referido decreto-lei, constituiu-se em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada um conselho geral com carácter transitório.

O conselho geral transitório tinha a seguinte composição:

- Sete representantes do pessoal docente;
- Dois representantes do pessoal não docente;
- Quatro representantes dos pais e encarregados de educação;
- Dois representantes dos alunos, sendo um representante do ensino secundário e outro da educação de adultos;
- Três representantes do município;
- Três representantes da comunidade local.

No ano letivo 2008/09, fiz parte da lista dos docentes, como membro efetivo, para o Conselho Geral Transitório tendo sido eleita como representante dos docentes, cargo que desempenhei durante todo o ano de vigência deste órgão.

1.4.3- Conselho Diretivo/Executivo/Direção

Refere Carlos Brito (1991):

“Gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos”.

A escola não se pode dissociar das características do contexto social e cultural que a envolvem devendo estar em permanente diálogo com o meio. Como consequência desta reciprocidade, surge a tentativa de adaptar a estrutura administrativa das escolas a estes novos princípios. Neste contexto, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio que veio substituir inicialmente em fase experimental num número restrito de escolas, o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, constituindo este último o suporte normativo para o regular funcionamento dos órgãos de gestão e administração das escolas e que se manteve em vigência até ao ano de 1998, quando foi revogado pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, Regime de Autonomia e Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que foi alterado pela Lei 25/99 de 22 de Abril. O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio cria a

figura do diretor executivo em substituição do anterior presidente do conselho diretivo e introduz mudanças no desempenho da administração e gestão das escolas básicas e secundárias.

Em Maio de 1997, e nos termos do Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, fiz parte da lista de candidatos ao Conselho Diretivo que foi eleita para o biénio 1997/99, passando a desempenhar as funções de vice-presidente deste órgão.

Como funções inerentes ao cargo que passei a desempenhar, posso destacar o acompanhamento pedagógico/curricular e disciplinar dos alunos, a organização das turmas/horários dos alunos e professores, o acompanhamento dos Projetos da Área-Escola e toda a coordenação dos assuntos relacionados com a avaliação dos alunos. Não podendo deixar de referir a inerente substituição do presidente do Conselho Diretivo nas suas ausências e/ou impedimentos.

O Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, que regulamentava uma nova forma de gestão e administração das escolas não fazia, contudo, qualquer referência ao conceito de autonomia nem tão pouco a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro). Parecia considerar-se a escola uma mera extensão dos serviços administrativos centrais.

Reconheço agora, melhor do que na época, a verdadeira necessidade que as escolas têm de uma prática de autonomia tão necessária à gestão diária, por imposição das mais variadas situações. As escolas, embora dependentes de um mesmo poder central e apesar de conterem suportes normativos estruturais de carácter geral, têm cultura própria e são portadoras de mecanismos que as individualizam.

Em virtude de o Presidente do Conselho Diretivo ter suspenso as suas funções, no decorrer do mandato, assumi a sua substituição até à designação do novo Presidente.

Nos anos letivos 1999/00 a 2001/02, já no âmbito do Decreto - Lei nº115-A/98, passei a exercer a função de Assessora do Conselho Executivo.

No âmbito destas funções, colaborei no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa e patrimonial, da Escola Secundária Alves Martins, nomeadamente no que diz respeito à elaboração dos seus planos anual e plurianual de atividades, no acompanhamento pedagógico dos alunos, na designação e orientação de diretores de turma e na gestão das instalações, espaços e equipamentos, bem como de outros recursos educativos.

É o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio que vem, finalmente, implementar a autonomia no processo de gestão das escolas.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 75 de 22 de Abril, vem:

“ (...) reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.(...). Impunha -se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável. (...) A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objectivo concretiza -se no presente decreto -lei pela criação do cargo de director, coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos”

Em julho de 2007, fui nomeada pelo Diretor da escola como Adjunta do Diretor por um período de quatro anos, tempo de duração do mandato do Diretor que entrou em funções na mesma data.

Estas são as funções que atualmente exerço, também no âmbito da gestão pedagógica. Acrescento, ainda, que no desempenho das mesmas e na sequência da recente alteração legislativa, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente e o Estatuto do Aluno, fiz parte da equipa que atualizou o Regulamento Interno da escola.

2. Aprendizagens profissionais mais relevantes

“Os bons professores falam com a voz, os professores fascinantes falam com os olhos”

Augusto Cury

O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê, tem vindo a mudar ao longo dos tempos. Na conjuntura presente, segundo Day (2001), o professor é alvo de um “*escrutínio público*” que levanta questões sobre o profissionalismo docente, tendo em conta os novos contextos de prestação de contas em que os professores trabalham.

Numa nova perspetiva de escola, esta deve ser vista como o lugar onde se expressam vontades, concretizam projetos, interagem pessoas, partilham experiências e em que todos possam ter voz, para tal, é imprescindível uma postura profissional recetiva e flexível.

Atualmente fala-se da supervisão como um conceito transversal, de natureza questionadora, analítica, interpretativa e reflexiva, assente num acompanhamento permanente do processo educativo. A supervisão parece constituir, como advogam Alarcão e Roldão (2008), o alicerce para a construção do conhecimento profissional.

O reconhecimento de uma liderança efetiva, por todos os membros da comunidade educativa, capaz de estimular o empenhamento individual e coletivo na prossecução de projetos, constitui-se como a condição capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores escolares, nas diferentes tarefas do desenvolvimento organizacional.

Assim, neste capítulo e na sequência de todo um percurso, apresentar-se-á uma visão da escola dos dias de hoje, defendendo a supervisão e a liderança como estratégias destinadas a melhorar a qualidade da educação, numa aprendizagem reflexiva, profunda e sustentável.

2.1. Visão da escola de hoje

A reforma Veiga Simão (1970-74) representou a primeira assunção da necessidade de expansão da escolaridade e da democratização do ensino.

A heterogeneidade da escola de massas e dos contextos em que a mesma se insere implicou, por si só, alterações profundas nos seus valores, obrigando-a a definir objetivos diferentes dos das escolas que a precederam. A escola de hoje é mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação e da formação dos seus professores, do que o liceu ou a escola técnica que lhe deram origem.

A unificação, numa só escola, traduziu-se também numa maior heterogeneidade do corpo discente que passou a congregar jovens das várias classes sociais, de meios rurais, urbanos ou suburbanos, que resultou numa grande diversidade de educações informais, de motivações e interesses e de objetivos de vida. Com a unificação de vias de ensino antes diferenciadas, todos os alunos passaram a frequentar o mesmo currículo, a que Formosinho (2009) chamou “*currículo pronto-a-vestir de tamanho único*”. Os efeitos desta unificação tem resultado no insucesso de alguns grupos sociais, abandono escolar e indisciplina, levando também a uma diminuição do grau de exigência por um lado e, por outro, ao aumento da competição no acesso ao ensino superior.

A diferenciação curricular e o aumento da escolaridade obrigatória implicaram a convivência, na mesma escola, de professores com diferentes formações, fruto da necessidade de recrutar um maior número, o que determinou uma alteração dos “standards” de entrada na profissão. Consequência deste fenómeno surgem professores profissionalizados, professores com habilitação própria ou até com habilitação suficiente. No entanto, logo na primeira fase de expansão, se concluiu acerca da necessidade de melhorar a coordenação do trabalho dos professores e em 1973, foram estendidos a todos os níveis de ensino os cargos de professor delegado de disciplina, já existente no ensino técnico e de diretor de turma, já existente no ensino preparatório com o intuito de apoiar individualmente o aluno e conseguir a cooperação das famílias.

Segundo João Formosinho (2009: 150):

“ Outra resposta organizacional da escola de massas face à heterogeneidade docente consiste no discurso normativo do superprofessor. Este discurso enaltece

um professor que, sendo indiferenciado, pode, apenas pela sua condição docente e com vontade inerente ao seu espírito de missão, desenvolver uma série cada vez mais alargada de trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenhar qualquer papel na escola de massas: director de turma, delegado de disciplina, director de departamento, orientador pedagógico, formador, gestor da escola, etc.”.

A heterogeneidade social e cultural inerente à escola de massas enfraqueceu a estrutura da escola de elites e levou o cidadão comum a interpretar o fenómeno como uma diminuição da qualidade da escola.

É num clima permanentemente de reformas educativas que, na década de 80, surgiram os conceitos de modelo de gestão e de regime de autonomia e gestão.

Nos anos 90, assiste-se à criação de diversas especializações docentes, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qualificação para o desempenho de cargos, funções ou atividades educativas especializadas passa a prever a necessidade de qualificação para o exercício dessas mesmas funções, obtida pelos docentes através da frequência, com aproveitamento, de cursos especializados. A formação especializada passa, igualmente, a ser incentivada através de normativos onde se valoriza a sua posse para o exercício dos mais diversos cargos, quer no âmbito da educação especial, quer da administração escolar ou ainda no desempenho de cargos de gestão pedagógica intermédia, nomeadamente, coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares, coordenação pedagógica de ano, de ciclo ou de curso.

No que diz respeito aos novos sistemas de gestão surge o cargo de diretor, um cargo unipessoal que ganha assim poderes comparativamente com o de Presidente do Conselho Executivo e que configura um regime mais personalizado de gestão, com a intenção de ser potencialmente mais indutor de hierarquização.

Joaquim Azevedo (2011: 23) faz o retrato atual da escola pública, num diagnóstico reservado e preocupante: *“hoje a fragilidade da escola é brutal”*. O conceito de *“bloqueio”* que constata resulta de um Estado dominador e monocêntrico que não tem deixado as escolas respirar, comprometendo o ensino de qualidade. A mudança permanente de decretos, despachos e normas, garante a rédea curta e reforça a desconfiança instalada no sistema educativo. Fugindo aos *“think tank”*, o estado não resolve os problemas reais, nem envolve as pessoas e ou as instituições:

“ (...) sem a perspetiva histórica, solidária e comunitária de procura do bem

comum, em diálogo aberto e ação coletiva nada adiantará (...) a triste realidade triste prosseguirá diante do nosso dramático e individual olhar de atarantados sobreviventes.” (idem: 25)

A escola dos dias de hoje deve ser uma *“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”* (Alarcão, 2003: 133)

Vale a dedicação e o esforço dos profissionais de educação que, apesar do estado de exaustão, acabam por sustentar a escola social.

Pedagogicamente a escola atual encontra-se *“enclausurada nas fronteiras da modernidade”*, socialmente *“continua prisioneira de falsas concepções democratizantes”* e politicamente está *“fechada em perspectivas centralistas”*. (Nóvoa, 2005: 15)

Percebe-se, neste sentido, que a realidade da docência é uma prática que gera linguagens contraditórias, numa dispersão das sinergias humanas e profissionais, por estar sujeita a muitas forças de influência externas e internas.

O acumular de contradições tem, de fato, levado à ineficiência, o ensino mudou, já não pode ser reduzido à informação escrita num quadro preto !

2.2. Visão do papel profissional do professor

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor resulta de múltiplos e complexos fatores que interferem no seu percurso profissional, tais como os investimentos pessoais que faz ao longo da sua carreira, as suas experiências profissionais, a partilha de ideias e experiências com os colegas, as oportunidades de formação, o envolvimento em projetos e até o contexto político e social em que decorre a sua atividade.

Segundo Day (2001: 43):

“ Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria.”

Para o mesmo autor, o papel profissional do professor passa por este manter elevados padrões de ensino, interagir de forma diferenciada com a diversidade dos alunos, ser um elemento ativo dentro e fora da escola, responder às exigências externas de mudança, comprometendo-se com entusiasmo e autoconfiança.

O trabalho cada vez mais complexo nas escolas exige que os professores tomem decisões profissionais de forma mais autónoma, estes já não são profissionais que se preocupam apenas com a transmissão de conteúdos, mas profissionais preocupados com o processo educativo na sua globalidade. De facto, as práticas institucionalizadas durante décadas em contextos pedagógicos e organizacionais, que muito têm a ver com a realidade atual, contribuíram para generalizar um modelo de delegação na escola de grande parte das tarefas educativas e de socialização dos jovens.

Esta nova realidade requer um nível avançado de educação e de formação de professores, como propõe Bronfenbrenner no seu modelo ecológico, um modelo de desenvolvimento profissional que presta especial atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os professores nessas transições, reconhece a importância dos contextos das aprendizagens significativas e da influência de todos os outros contextos culturais e sociais.

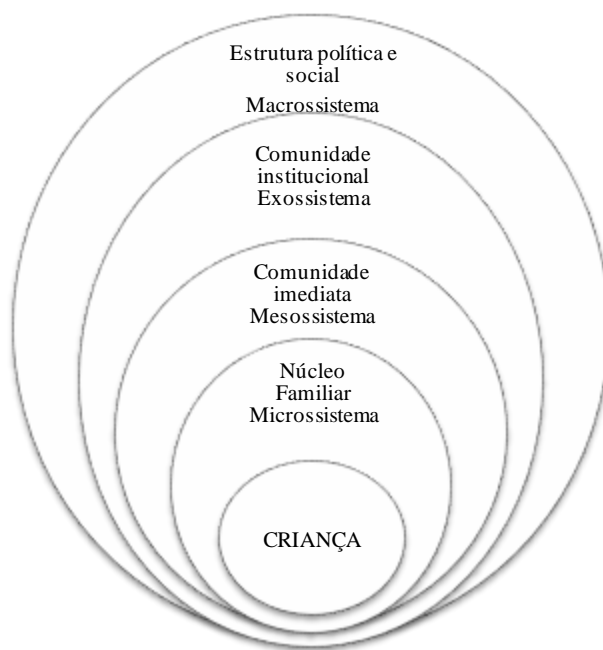


Figura 8 - Modelo de Bronfenbrenner

(Adaptado de Alarcão e Roldão, 2008: 37)

Bronfenbrenner definiu um modelo em que o sujeito é colocado no centro, de forma dinâmica, não estática e em que à sua volta se vão criando níveis diferenciados:

“A compreensão do fenómeno de desenvolvimento poderá adquirir uma dimensão mais profunda se a enquadrarmos na perspectiva ecológica do desenvolvimento que segundo Bronfenbrenner (1979), se processa por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa pelo sujeito em desenvolvimento” Alarcão (2001: 17).

Ainda segundo esta autora (idem: 18) a:

“(...) multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”.

Neste contexto, Alarcão (Idem: 19) chama-nos à atenção para a necessidade de redefinir o conceito de supervisão:

“A supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola”.

Desta forma, o desempenho do professor tem de assentar num trabalho coletivo e na assunção de objetivos comuns:

“Na escola, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que a escola desempenha na sociedade, introduzindo preocupações éticas e sociais, fundamentais à correta definição das políticas e estratégias institucionais.” (Formosinho, 2008: 58)

Nesta linha de pensamento, tanto o perfil como a atuação do professor são imprescindíveis no combate ao desencanto, mal-estar e burnout dos professores, provocado pelas sucessivas mudanças sociais e políticas e pela exigência crescente do trabalho docente. Os aspetos formais, os documentos que têm de elaborar, quer individualmente quer da escola e as inúmeras reuniões invadiram as preocupações dos professores, em detrimento do tempo que deveriam dedicar aos saberes ou às aprendizagens e que vão comprometendo a reflexão conjunta.

O conceito de desenvolvimento pessoal e profissional reveste-se de grande relevância, dado que está subjacente a um processo de mudança, na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das responsabilidades em cada uma das mesmas.

Envolver os professores no desenvolvimento do currículo, em programas ou projetos de melhoria da escola, poderá levar os docentes através da discussão/reflexão a adquirir competências de resolução de problemas em equipa, pois o envolvimento dos professores nos processos de mudança curricular ou organizacional poderá promover o seu crescimento profissional. São precisos professores que saibam avaliar a eficácia de cada aula e que possam aprender quer com os seus sucessos quer com os fracassos e, assim, melhorar o seu desempenho.

Para melhorar a qualidade da educação, segundo o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors (1996: 153) refere que:

“ (...) é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

Os professores fazem um percurso de aprendizagem ao longo de toda a sua carreira, contudo, o saber da experiência poderá limitar o desenvolvimento da sua identidade profissional, pelo que se torna fundamental que tenham oportunidade de participar em atividades formais e informais indutoras de processos de revisão e da atualização.



Figura 9 - Processo de Construção e Desenvolvimento da Identidade Profissional

Não obstante, na Europa, apenas alguns dos estados-membros tenham instituído como obrigatória a formação contínua e poucos disponham de estruturas de apoio sistemático ou de formação, durante os primeiros anos de profissão docente, os *skills* dos professores precisam de ser continuamente atualizados.

As mudanças que se vão operando no currículo, na avaliação ou noutro qualquer domínio, têm poucas garantias de ter sucesso se o desenvolvimento dos professores e do seu profissionalismo não forem empreendidos em conjunto com o desenvolvimento que é levado a cabo nos domínios do currículo, da avaliação, da liderança e de toda a organização escolar.

Numa sociedade onde proliferam situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode restringir às competências técnicas e relacionais que a ação exige na sala de aula. É fundamental pensar em novas competências que permitam ao docente assumir-se como um agente comprometido em transformar as escolas em locais de sustentação da democracia e de emancipação dos indivíduos.

2.3. Visão da supervisão pedagógica

Em resultado das sucessivas políticas de implementação e reforço da autonomia das escolas, estas têm vindo a sofrer alterações significativas quer ao nível da sua organização, quer ao nível da sua gestão.

Atualmente, os profissionais que desempenham cargos de liderança e gestão intermédia, ou mesmo de direção, desempenham, necessariamente, funções de supervisão. Sendo amplo o leque de funções que lhe estão cometidas, são também inúmeros os saberes que devem dominar e o conjunto de competências que devem possuir.

O supervisor deverá possuir uma visão global da escola, consubstanciada no seu projeto educativo, por forma a coadjuvar a sua implementação, deverá ser um líder que fomenta e superintende processos de gestão, de formação, de reflexão, de investigação e de avaliação; que incentiva, que coordena pessoas e grupos no processo de desenvolvimento dos agentes e da própria escola.

Vieira (1993: 33) atribui ao supervisor a função de encorajamento:

“Encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afectiva influencia de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.”

Num modelo reflexivo o supervisor deverá assumir o papel de facilitador, encorajando o professor a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de

um clima de ajuda e colaboração, e estimulando-o a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorar, responsabilizando-o pelo seu próprio desenvolvimento profissional!

A supervisão, em sentido lato, poderá incluir toda uma série de atividades tais como a avaliação da atuação dos professores, o desenvolvimento de projetos/programas, a gestão do pessoal, a participação e o apoio à comunidade, a despistagem e a resolução dos problemas e o regulamento dos casos disciplinares, a organização de atividades paraescolares, a regulamentação da segurança da escola, bem como a promoção de atividades de formação do corpo docente e funcionários.

3. A Avaliação do Desempenho (marca/crítica de alguns incidentes)

“ (...)ainda existe uma certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de mudança legislada e não de mudança negociada”

Christopher Day

A avaliação do professor constitui uma atividade complexa que sofreu diversas tentativas de simplificação administrativa a fim de não problematizar nem as práticas curriculares nem as regras de funcionamento das escolas.

O êxito de qualquer processo de avaliação docente depende da forma como for gerido, do envolvimento e empenho dos interessados bem como da relação do processo de avaliação com a autonomia do professor, e da relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a abertura à mudança. Se na verdade a avaliação dos professores não quiser ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é necessário que a prática nas escolas seja coerente com esta orientação.

“À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspeção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percebem uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço.” (Day, 2001: 26)

A avaliação deve ser entendida como um processo de recolha de informações que, comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, termine na formulação de juízos. O processo de avaliação deve ser aplicável, não deve ser incómodo, complexo, burocrático ou inútil, pois não só aumentará enormemente a complexidade da própria ação coordenativa / supervisiva, como também poderá pôr em causa as competências e a expressão própria de cada grupo de docência, enfraquecer a confiança e as expectativas que os docentes possam ter em relação ao seu coordenador podendo, assim, dificultar o seu papel de formador / supervisor.

Talvez mais do que uma questão de estatuto, a avaliação dos professores parece

ter-se tornado uma necessidade institucional, profissional e pessoal, alicerçada em pressupostos que implicam o risco de a tornar num mero processo de certificação relacionado com regras de progressão e promoção na carreira, comprometendo a procura da qualidade profissional.

Ao longo de toda a minha carreira várias foram as reformas/mudanças no sistema educativo: dos programas, dos currículos, dos planos de estudos, das estruturas, dos órgãos de gestão e até do regime jurídico da habilitação profissional para a docência, mas nunca se verificou tanta mudança (e em tão pouco tempo) como na avaliação do desempenho docente! Daí que, nos últimos tempos, este assunto me tenha suscitado, como de certeza à maior parte dos docentes, grandes momentos de debate e reflexão, até porque várias foram as dificuldades vividas, neste período, enquanto coordenadora de grupo disciplinar e elemento da gestão.

A procura de maior eficiência e produtividade dos serviços, fruto dos constrangimentos orçamentais resultantes da elevada despesa pública, parece estar na base dos novos paradigmas de gestão das políticas de reforma das organizações. Os sistemas de avaliação do desempenho e a definição da sua remuneração de acordo com o mérito fazem parte de algumas das técnicas introduzidas por esta nova gestão no sector público.

Voltemos a fazer uma breve retrospectiva: no final de 2006, o Ministério da Educação negociou com os sindicatos dos professores um novo Estatuto da Carreira Docente que suportou a criação de um novo modelo de avaliação de desempenho, a implementar no início de 2008. Até 2007, a progressão na carreira docente dependia da antiguidade no serviço e da avaliação em cada escalão. Esta avaliação baseava-se na frequência de um número mínimo obrigatório de horas de formação contínua e na apreciação, pelo conselho pedagógico, de um relatório de reflexão do trabalho desenvolvido na escola:

“O processo de avaliação do desempenho inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exerce funções, de um documento de reflexão crítica da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho, acompanhado da certificação das acções de formação concluídas.”
Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio

A forma como a avaliação dos professores se processava era objeto de crítica, pois

gerava informação que não era analisada por forma a tornar-se numa retroação reguladora da atividade do próprio avaliado, em particular, e da escola em geral. Deste modo, era prejudicada a função formativa da avaliação que deve fornecer aos intervenientes um conjunto de informações e referências, suscetíveis de serem utilizadas nos sucessivos reajustamentos, por forma a obter a prossecução dos objetivos pretendidos.

O Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro dá força de lei ao novo Estatuto da Carreira Docente, regulamentado em 10 de Janeiro, com a promulgação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 que vem possibilitar a criação das bases de um sistema de avaliação individual dos professores, à imagem do SIADAP (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública) criado para os restantes funcionários públicos. Entrava assim em vigor o novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD).

Após um longo período de conflitualidade, o novo modelo de avaliação de desempenho dos professores, passa a ser implementado (ano letivo de 2008/09) num clima de ausência de consensos com o grupo profissional, em que as reformas passam a decorrer em ciclos sucessivos de resistência e bloqueio. Para além dos argumentos invocados pelo ME, de que as reformas determinariam a melhoria da qualidade do ensino, a implementação das mesmas encontra também justificação em critérios financeiros, pois a estratégia de seleção qualitativa dos professores para a progressão nos escalões (por via das quotas) abre o caminho ao pagamento dos salários mais elevados em menor escala, já que a proporção de professores que passarão a ocupar as posições salariais mais elevadas tornar-se-á menor.

Defendia, no entanto, o Ministério da Educação que a concretização de um regime de avaliação diferenciador segundo o mérito individual era condição essencial para a dignificação da profissão e para a autoestima e motivação dos professores:

“ (...) é indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva (...) A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores (...)”. Preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro

Não obstante a tentativa de aplicação, o modelo viria a merecer uma forte contestação, que afetou a sua execução e sustentabilidade. Aspectos relacionados com os

procedimentos, os instrumentos, as consequências e, sobretudo, a competência dos avaliadores, associada ao concurso que os legitimou como professores titulares, levou a que alguns avaliados manifestassem o seu desagrado, verbalizando o enorme desconforto que lhes acarretava, criando nas escolas um clima de grande perturbação que afetou o seu regular funcionamento:

“ (...) apesar do sucesso aparente do trabalho realizado no âmbito dos esquemas piloto de avaliação dos professores, ainda existe uma certa suspeita e cepticismo no seio do corpo docente, onde se vive um clima de «mudança legislada» e não de «mudança negociada» (...). O maior controlo do currículo a nível nacional, bem como os «novos» poderes concedidos aos directores das escolas, nomeadamente na supervisão da acção docente e do desenvolvimento curricular, podem contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho como mais um factor de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente.” (Christopher in Day, 1992: 90)

Os avaliadores e os professores que, por delegação de competências, iriam protagonizar a tarefa de avaliar a componente científico-pedagógica, também se manifestaram desagrados com a operacionalização do modelo e muitos foram os que questionaram a sua legitimidade, bem como a preparação específica para as funções que foram chamados a cumprir.

Embora o Decreto Regulamentar n.º2/2008 definisse claramente os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes nas dimensões profissional e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e na comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo as dimensões e os parâmetros da avaliação do desempenho do docente, o processo viria a ser marcado pela oposição da maior parte dos professores que, sem terem sido implicados na sua conceptualização, se viram envolvidos num modelo de avaliação excessivamente pesado e burocrático.

Neste contexto, o processo levado a cabo pelo Ministério da Educação não reuniu consenso junto dos professores, dos representantes sindicais e de outros atores ligados direta ou indiretamente à reforma do sistema educativo e a este sistema de avaliação, nomeadamente a Inspeção Geral da Educação, o Conselho Nacional de Escolas e o Conselho Nacional da Educação. Por esta razão, o modelo previsto no decreto sofreu alterações pouco depois de ter sido apresentado, surgindo versões simplificadas que continuaram a merecer as maiores reservas das mesmas entidades, mas que acabaram por regulamentar a avaliação docente no biénio 2007-2009.

No seguimento das críticas apresentadas pelos diferentes atores, o Ministério da Educação revê os diplomas e volta a regulamentar a avaliação de desempenho, admitindo a necessidade de um processo mais simplificado:

“Assim, a avaliação do desempenho, mantendo critérios de exigência e valorização do mérito, passa agora a realizar-se através de procedimentos simplificados, sendo o seu elemento essencial a auto-avaliação efectuada por cada docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a responsabilidade pela avaliação final é atribuída a um júri de avaliação, competindo a um dos seus membros, o relator, acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação.” Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho

É com base neste normativo que os docentes são, no entanto, avaliados no biénio 2009-2011.

Continuando a serem considerados complexos e muito burocráticos, todos os processos inerentes à avaliação de desempenho, mais uma vez e também como resultado da última mudança governamental os diplomas voltam a ser alterados:

“A experiência colhida com modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem. Tem -se em vista uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional.

Tendo a preocupação de que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, promovem -se ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, permitindo uma maior tranquilidade na vida das escolas.”

(...)

“Potencia -se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam -se conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna.” Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro

Os professores e as escolas foram, de facto, sujeitos a uma enorme instabilidade fruto de um processo surdo de implementação dos novos e sucessivos modelos de avaliação!

Embora o quadro de referência do processo de avaliação do desempenho destaque as áreas que dizem respeito à prática docente e à participação na vida da escola, ainda

uma série de questões pertinentes se podem levantar: Estarão já as escolas preparadas para aplicar estes novos modelos de avaliação? O modelo garantirá a dinamização de projetos promotores de desenvolvimento profissional? As instituições de formação (inicial e contínua) de professores terão capacidade de resposta aos propósitos e às necessidades formativas dos professores? E os professores avaliadores reunirão condições técnicas e pessoais, bem como competências para a prática de supervisão?

De todas as mudanças um dos problemas teve a ver com a dificuldade de criar indicadores de desempenho que fossem adequados, quer em número quer em conteúdo. E esta é talvez uma questão chave, pois se os professores não concordarem ou não entenderem os indicadores que medem o seu desempenho, dificilmente cooperarão com o sistema. Os docentes devem sentir que os avaliadores são rigorosos e aplicam as regras sem ambiguidades.

Outro fator importante pode prender-se com os constrangimentos no uso da observação, talvez pouco sistemática: tempo da observação, seleção de competências a observar, coordenação dos dados observados com outras fontes, compilação e comunicação dos dados, prática do observador, entre outros. A observação, juntamente com outras fontes de informação, deverá enquadrar-se numa abordagem sistémica que utilize instrumentos válidos e fidedignos, minimizando incidentes que influenciem o decurso da observação, podendo torná-la desarticulada e inconsistente.

Parece contudo consensual que, em qualquer modelo de avaliação, a autoavaliação deverá ter um papel fundamental, pois permite que o avaliado reflita sobre as suas áreas fortes e fracas, produzindo desta forma um autoconhecimento das suas limitações e potencialidades, uma vez que a perceção que o professor tem de si próprio, a nível profissional, está relacionada com a adequação e a eficácia no desempenho da sua profissão.

No que diz respeito às ações de formação contínua constata-se, muitas vezes, que os professores são obrigados a frequentá-las apenas pelos créditos necessários à progressão na carreira e não por as considerarem um recurso disponível e útil para o desempenho da sua ação educativa.

Da minha experiência nos órgãos de coordenação e gestão parece-me que estes, embora aparentemente bem posicionados para constatar as diferentes variáveis, são na

sua maioria integrados por professores da escola, o que pode constituir um obstáculo, devido ao envolvimento e às relações profissionais estabelecidas. Apesar destes constrangimentos apontarem para alguma parcialidade, penso que o órgão de gestão tem um papel importante, enquanto fonte, na avaliação de desempenho do professor, em virtude do lugar que ocupa na organização e que lhe permite efetuar a recolha e análise de alguns dados determinantes.

Por outro lado, a dificuldade em fazer avaliações justas e precisas, o facto de a administração escolar se tornar mais hierárquica, o facto de os incentivos nem sempre motivarem os professores e o hipotético aumento da competição entre professores, pode gerar efeitos perversos na cooperação e colegialidade anteriormente estabelecidas. A conflitualidade de interesses poderá constituir um obstáculo à concretização do modelo que cõnjugue um processo de avaliação, em que os avaliadores e os avaliados possam concorrer para as mesmas metas.

Em jeito de conclusão parece também consensual que o professor não deve ser “julgado” apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente sem se fazer uma verdadeira análise holística do seu papel, do seu desempenho, da sua formação, do seu percurso, da sua pessoa e do contexto onde está inserido.

4. Formação Contínua

“Urge reorientar o rumo da formação contínua, incidindo sobre a prática fundamentada em saberes científico-pedagógicos contextualizados, estruturadores e geradores de conhecimento profissional”

Alarcão e Roldão

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro, veio possibilitar a *“concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira”*.

O ministério da educação reconhece na formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste campo poderia enumerar um sem número de Encontros, Simpósios, Formações, Ações, Conferências, etc., em que participei ao longo de toda a minha carreira profissional, no entanto, apresentam-se apenas alguns exemplos (Anexo B).

De Fevereiro de 1997, recorro o grande sucesso das 1^{as} Jornadas de Ensino em Técnicas Laboratoriais de Química, realizadas na Escola Secundária Alves Martins, em que se destacou a qualidade dos palestrantes e o elevado número de participantes das diferentes escolas do distrito de Viseu. Desta iniciativa ficou a experiência, como elemento da Comissão Organizadora, de levar a bom porto uma tarefa desta dimensão.

Neste âmbito não posso deixar de salientar as Jornadas Pedagógicas que, em Março de 2000, se realizaram também na ESAM e no decurso das quais se refletiu sobre a *“Comunidade Aprendente, Humana e Formadora”*. A Revisão Curricular, As Relações Interpessoais na Escola e As Perspetivas da Formação dos Professores, foram temas abordados pelos palestrantes e que abriram novos horizontes para o trabalho de cada um no processo de ensino/aprendizagem. Devo salientar que nesta iniciativa,

integrada nas Comemorações do Ensino Liceal/Secundário em Viseu, e que suscitou os mais rasgados elogios da DREC, colaborei como elemento da organização.

A Escola é uma entidade pedagógica inserida num certo contexto sociocultural, destinada a cumprir determinada finalidade e com presumíveis meios para a atingir. Esta finalidade e estes meios constituem o Projeto Educativo da Escola, que deve estar na base de todas as suas atividades.

Sob a forma de um Círculo de Estudos, foi construído o Projeto Educativo para o triénio de 2001-2004, por uma equipa de professores da escola com diversas formações, da qual também fiz parte.

5. Conclusão

“A escola pode ser um lugar acolhedor”

Afonso Baptista

Nas últimas décadas, o poder tem percorrido o caminho da mudança contínua, consequência de um paradigma norteado por quatro princípios dominantes: o controlo ideológico do sistema, a desconfiança dos diferentes atores, o centralismo e a juridicização. Os responsáveis parecem acreditar na eficácia deste paradigma, contudo, os resultados teimosamente mostram o contrário!

Joaquim Azevedo (2011) fala-nos do paradigma da melhoria gradual da educação assente na responsabilização dos educadores, na real autonomia das escolas e da sua gestão profissionalizada, bem como, na reestruturação da administração, nos planos de melhoria e na diferenciação das escolas que não podem continuar a ser formatadas!

Deve dar-se continuidade ao que, comprovadamente tem dado bons resultados e investir na melhoria dos processos.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, atribuiu às escolas uma missão de serviço público, que consiste em *“dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”*.

Joaquim Azevedo (2011: 47) acusa de ingenuidade os que pensam que todos aprendam da mesma maneira, e reconhece a asfixia a que está sujeita a escola pública, forçando-a a ser a panaceia social: *“ (...) nenhuma instituição social faz tanto pela democracia e pela cultura, como a escola Portuguesa! Apesar disso, esmagámo-la sob os nossos pés, com um rosto risonho de desdém!”*

Segundo o mesmo autor a ideia destrutivista de que somos um povo menor não colhe e, ao fim de trinta anos de democracia, somos pessoas mais capazes e um país muito melhor. No entanto, se continuarmos a progredir à mesma média anual que a verificada nos últimos dez anos, precisaremos de pelo menos mais vinte para atingir a média da União Europeia!

A experiência vivida de uma educação que não se desloca por maior que seja o espaço percorrido impõe, como urgente, uma *“inovação social”* que mobilize todas as

forças, que reconheça os “quase-profissionais” como profissionais, num paradigma de melhoria em que os professores constituam um dos eixos centrais.

Precisa-se que os professores sejam encorajados a permanecer na profissão, tendo acesso a um sistema de educação e formação com plenos recursos, coerente e atrativo e a um apoio sistemático desde o início ao fim das suas carreiras. A formação inicial de professores representa apenas uma parte do processo, que marca o desenvolvimento profissional do professor, a longo prazo e ao longo da vida:

“ (...) o professor tem de ter uma grande receptividade para tomar decisões sobre cada uma das componentes curriculares e a necessária contextualização à realidade concreta dos alunos, o que pressupõe um reconhecimento minucioso das suas características e necessidades” (Baptista, 2011: 86)

A aprendizagem colaborativa poderá surgir da criação de equipas pedagógicas a partir de necessidades específicas da escola/departamento curricular, numa entreeajuda pela obtenção dos objetivos comuns, visando sempre a melhoria do desempenho profissional e o sucesso do aluno.

Nóvoa (1992: 16), tentando encontrar caminhos que conduzissem ao êxito das reformas, argumenta que o insucesso das políticas educativas reformadoras poderia sofrer um reverso se os profissionais investissem nas escolas, assumindo-as como:

“ (...) espaço pertinente da inovação e da mudança, como o lugar onde todos os actores (alunos, pais, professores, etc.) podem exprimir os seus projectos educativos.” E acrescenta que *“as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos.”*

Há ainda muito a fazer, no sentido da conceção e implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente, relevante do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos professores e educadores e da melhoria dos processos e resultados educativos.

A defesa da avaliação do desempenho docente como um processo com objetivos e procedimentos de natureza eminentemente formativa implica a reconceptualização do papel e da ação dos intervenientes nesse processo, desde logo aqueles que nele desempenham funções avaliativas.

Os professores que nas escolas têm mais experiência de ensino e eventual formação em supervisão devem ser importantes intervenientes nos processos de avaliação de desempenho, norteados por reais preocupações de natureza formativa. Seria necessário assegurar-se uma política de avaliação de professores que se fizesse acompanhar de uma

política de formação de supervisores pedagógicos, por forma a assegurar a qualidade dos processos avaliativos e o impacto efetivo daqueles na qualidade dos processos pedagógicos e nos resultados educativos. Talvez deva a tutela, as escolas e os professores escolher para o exercício de cargos pedagógicos, professores experientes com formação específica em cada área e, na falta destes, incentivar os seus quadros a frequentarem formação em administração/supervisão, facilitando-lhes essa frequência e valorizando-a para efeitos de avaliação e progressão na carreira, preocupações que o estatuto da carreira docente começa a evidenciar.

Deveria, eventualmente, ponderar-se a criação de uma ordem dos professores com todos os poderes inerentes ao acesso à profissão, reconhecimento e acreditação dos cursos de formação inicial, concessão de licenças profissionais, regulação do exercício, produção de códigos de boas práticas e de um código deontológico, inspeção e poder disciplinar sobre os seus membros.

Tendo por base o princípio da solidariedade social, é também necessário envolver os agentes sociais na melhoria da qualidade da educação, reconhecer-se a urgência do apoio às famílias, a necessidade de focar a ação no ensino e nas aprendizagens e o incentivo às lideranças. Quando se fala de inovação, urge pensar numa escola que utilize, necessariamente, novas estratégias organizacionais e uma diferente mobilização dos recursos humanos, de modo a dar respostas adequadas a todos e a cada um.

Apesar de todas as mudanças, dos desafios constantemente renovados e da permanente atualização das expectativas que os cidadãos têm sobre a escola, talvez seja importante sublinhar que o grande desafio dos sistemas educativos, em todos os países da União Europeia, continua a ser o mesmo: ensinar todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social, do seu ritmo, das suas motivações, conferindo-lhes os conhecimentos e as competências que façam deles os cidadãos e os profissionais do futuro.

Não podem os governos continuar a tratar a educação na perspetiva de Estado versus mercado. As escolas têm que ensinar o que aprendem e prestar um serviço escolar exigente e de qualidade, numa liberdade consolidada.

Concluindo e parafraseando Joaquim Azevedo, (2011: 73) *“É dramático que após tantas mudanças nas políticas de educação, o que falte mesmo é mudar a política de educação”* pois, só assim parece possível *“Inscrever a educação no espaço público”*.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1982). “Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao serviço da Formação de Professores”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, Lda., ano XVI.
- Alarcão, I.(org). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I e TAVARES, J. (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) e outros (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J . (2007, 2ªed.). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade*. 3ª ed. Porto: Ed. Asa.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. V. N. Gaia: FML.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: FML.
- Baptista, J. A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada - na Escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

- Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cury, Augusto (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho SA.
- Day, C. (1992). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa.
- Esteves, M. (2001). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores: perspectivas e realidades. In *Mathesis*, pp. 217-233.
- Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Ferreira, F. (2008). *Formação de Professores, I- Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In. Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gomez, A. P, (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In. Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Leite, Carlinda (2002). *Avaliação das aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da Boa Escola*. V. N. Gaia: FML.

- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima (2007). *Fazer da formação um projecto: formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.
- Luís M. Aires (2011). *19 Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jackobsen, L.B. (2005). *A História de Serena*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A., Popkewitz T. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2005). *E vid ente mente. Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, Rogério (1979). *Notas Finais*, in *História da Educação*. Roger Gal Lisboa: Ed. Veja.
- Sá-Chaves, I. (2007) (2ª ed.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Sanches, Mário (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N. Gaia: F M L.
- Santos Guerra, Miguel (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como professores reflexivos*. In Nóvoa A. (org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sergiovanni, Thomas J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Simões, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. *et al.* (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Zeichner, K. M. (1992). *Novos caminhos para o Praticum: uma perspectiva para os anos 90*. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Legislação

- Decreto de 17 de Novembro de 1836. Define orientações da reforma educativa promovida pelo Ministro Passos Manuel.
- Decreto de 30 de Março de 1911 (Ministério do Interior – Direcção-Geral da Instrução Pública): reforma do ensino primário e infantil.
- Portaria nº 431/79 de 16 de Agosto. Estabelece as condições a que devem obedecer os estágios pedagógicos.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Define o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei n.º 304/91 de 16 de Agosto. Aprova a orgânica da Inspeção-geral de Educação.
- Decreto-Lei n.º 133/93 de 26 de Abril. Introduce alterações na estrutura do Ministério da Educação em geral e da Inspeção-geral de Educação em particular.
- Decreto-Lei n.º 140/93 de 26 de Abril. Altera a orgânica da Inspeção-geral da Educação.
- Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro. Revê as competências e a estrutura organizativa da Inspeção-geral da Educação.
- Lei n.º 18/96 de 20 de Julho. Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-geral da Educação.
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril. Define o ordenamento jurídico da formação especializada.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Aprova o regime de autonomia,

administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 70/99 de 12 de Março. Revê as competências e a estrutura organizativa da Inspeção-geral da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro. Define o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. Regulamenta o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Junho. Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.
- Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro. Define um regime transitório de avaliação do desempenho docente.
- Decreto Regulamentar n.º 14/2009 de 21 de Agosto. Aumenta a duração do período

de vigência do regime transitório de avaliação do desempenho docente.

- Despacho n.º 3006/2009 de 23 de Janeiro. Define medidas de simplificação do sistema de avaliação do desempenho docente.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.
- Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011 de 23 de Março. Procede à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

ANEXOS

Anexo A

Modelos de práticas de supervisão

O modelo clínico caracteriza-se pela incidência na colaboração entre o formando e o supervisor com o objetivo de melhorar as práticas de ensino. O ponto de partida é a prática do professor na sala de aula, realçando a observação, a análise e a reflexão conjunta dos fenómenos ocorridos. Esta abordagem assenta na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o ciclo de supervisão (pré-observação, pós observação e reflexão conjunta).

O modelo psicopedagógico, tal como o modelo anterior, propõe a identificação e resolução de problemas da prática docente, baseado num clima dialogante e de encorajamento.

O modelo behaviorista cria oportunidades para que os alunos possam treinar e pôr em prática algumas competências e estratégias de ensino através de miniaulas, vídeo gravadas. No modelo reflexivo, o processo formativo ocorre numa combinação da ação, experimentação e reflexão dialogante sobre as experiências dos formandos, procurando compreender os problemas da prática, propondo alternativas. O supervisor desempenha neste modelo um papel crucial.

Na abordagem ecológica, centrada no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o contexto de formação ocorre em diversos contextos, competindo ao supervisor organizar e gerir os mesmos. Segundo este modelo ecológico, são as transições ecológicas que tornam possível o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ocorrendo sempre que este realiza uma nova tarefa, encarnando diversos papéis, ou quando interage com outros atores sociais.

Anexo B

Ações, Conferências, Cursos e Jornadas (alguns exemplos)

- XI Encontro Anual da Sociedade Portuguesa de Química - SPQ;
- Curso de Formação, Metodologias no Ensino da física - SPF;
- Encontro – Computadores no Ensino da Física e da Química - UC;
- I Jornadas de Formação – E. S. V;
- III Jornadas de Formação de Professores – UCP;
- 8.^a Conferência Nacional de Física e 2.^o Encontro Ibérico para o Ensino da Física – SPF;
- Encontro de Escolas em Experiência Curricular do Ensino Secundário – GETAP;
- IV Encontro de Professores de Ciências da Beira Interior – E. Infante D. Henrique;
- Ação de Formação – Termodinâmica – DES;
- 9.^a Conferência Nacional de Física e 4.^o Encontro Ibérico para o Ensino da Física – SPF;
- Ação de Formação – O Ensino Laboratorial e os Novos Programas de Química do Ensino Secundário – UCP;
- I Encontro Regional das Beiras do Fórum Português de Administração Educacional – Faculdade de Psicologia da UL;
- 11.^a Conferência Nacional de Física e 8.^o Encontro Ibérico para o Ensino da Física – SPF;
- Sessão, Propostas ao Programa Ciência Viva - SITAF;

- Colóquio – A Avaliação da Qualidade das Escolas como processo de construção das Autonomias – Visprof;
- I Encontro da Divisão de Ensino e Divulgação da Química - SPQ;
- Ação de Formação, Avaliação - Que Perspectivas- Partes I e II – Colégio da Imaculada Conceição;
- Vº Fórum do Ensino Particular e Cooperativo: Construir a Escola do século XXI – aeep;
- Seminário Nacional – Reorganização Curricular do Ensino – CONFAP;
- Seminário – A Escola Católica no Limiar do III milénio – Colégio da Rainha Santa Isabel;
- 1^{as} Jornadas sobre o Ensino das Ciências – Escola Secundária Tondela;
- II Encontro da Divisão de Ensino e Divulgação de Química – UA;
- 2^{as} Jornadas sobre o Ensino das Ciências – Escola Secundária Tondela;
- Curso de Formação – Os novos Programas de Química – UC;
- Encontro de Professores da Disciplina de Química (12º Ano) – UA;
- Curso de Formação – A Prática da Avaliação do Desempenho Docente –Visprof;
- Spice summer academy – European Schoolnet;
- 1st Experiment@ International Conference – F Calouste Gulbenkian