



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO MOMENTO CHAVE
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
Para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Eduarda Alexandra Baltazar da Silva Carneiro

Porto, julho de 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO MOMENTO CHAVE
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
Para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Eduarda Alexandra Baltazar da Silva Carneiro

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, julho de 2015

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, orientadora deste trabalho, pelo privilégio que tive de poder partilhar dos seus saberes.

Ao Professor Doutor Matias Alves, por tudo o que me ensinou e pela enorme paciência em ouvir os meus desabafos.

Aos Professores do Curso de Mestrado pelo muito que me ensinaram.

A todos, o meu muito obrigado

À memória dos meus pais dedico este trabalho.

Ao Rui, à Regina e ao Álvaro,
“Chão dos meus pés”

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

José Régio

Cântico Negro (in poemas de Deus e do Diabo)

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo uma reflexão teoricamente sustentada sobre alguns episódios do meu percurso profissional que considero muito significativos, pela repercussão que tiveram na construção do meu “eu” profissional.

Destaco a função de orientadora de estágio, que desempenhei durante o ano letivo 2007/2008 e, as consequências pessoais e institucionais que o desempenho desse cargo desencadearam. Refletindo sobre esse ano, destaco dois aspetos principais:

- Por um lado, o crescimento pessoal e profissional configurando uma viragem muito importante na minha forma de ser professora por uma visão mais exigente do papel que desempenho na escola e na sociedade;
- Por outro lado, a importância da supervisão e da avaliação no desenvolvimento e na identidade profissional.

Toda a reflexão foi feita à luz de quadros teóricos atualizados das Ciências da Educação, nomeadamente no que respeita à prática reflexiva e ao trabalho colaborativo, à supervisão e à avaliação, à autonomia e ao desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: mudança, reflexão, supervisão, avaliação, desenvolvimento e Identidade profissional.

ABSTRACT

This report aims to be a theoretically supported reflection on some episodes of my career which I regard as very significant, for the impact they had on my professional self.

I highlight the function of internship advisor I carried out during the school year of 2007/2008 and the personal and institutional consequences that were triggered by that performance. Reflecting on that year, I highlight two main aspects:

- On the one hand, the personal and professional growth that set a very important turning point on the way I teach for a more demanding way to look at the role I play in school and society;
- On the other hand, the importance of supervision and evaluation on development and professional identity.

All of my considerations were made in the light of current theoretical frame work of Educational Sciences, in particular what regards reflective practice and cooperative work, supervision and evaluation, autonomy and professional development.

Keywords: change, reflection, supervision, evaluation, development and professional identity.

INDICE

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Cântico Negro (poema de José Régio)	III
Resumo	IV
Abstract	V

INTRODUÇÃO

1. Análise das questões emergentes de um percurso profissional	1
---	---

CAPÍTULO 1 – **Conceitos-chave organizadores da análise.**

1.1. O papel da escola pública – passado, presente e futuro.....	4
1.2. A profissão docente e o desenvolvimento profissional.....	10
1.3. Autonomia da escola e dos profissionais - a chave para o sucesso educativo.....	13
1.4. A avaliação e a supervisão como motor do desenvolvimento organizacional e profissional.....	19

CAPÍTULO 2 – **“Saltitando”... na busca de um espaço (“chão”) e da identidade profissional.**

2.1. Dez anos de história de vida.....	25
2.2. As culturas profissionais situadas e a “resistência à mudança”..	31
2.3. O caso específico da disciplina de Educação Física.....	38
2.4. A organização escolar e o papel das lideranças nos diferentes contextos.....	46

CAPÍTULO 3 – **A supervisão como marco fundamental no meu desenvolvimento profissional.**

3.1. A orientação de estágio como ponto de partida para a construção de uma nova cultura profissional	51
---	----

3.2. O confronto da teoria com a prática.....	58
3.3. Supervisão e avaliação no processo de formação.....	60
3.4. O desenvolvimento profissional, o conhecimento específico e o lugar das emoções.....	68
CAPÍTULO 4 – O desenvolvimento profissional e a prática reflexiva. Um olhar para o futuro.	
4.1. A reflexão como prática fulcral do professor.....	72
4.2. A necessidade e a urgência do trabalho colaborativo.....	78
4.3. O processo do desenvolvimento da identidade profissional.....	83
4.4. A avaliação do desempenho docente como fator determinante do desenvolvimento profissional	86
CONCLUSÃO.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	92

INTRODUÇÃO

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

Fernando Pessoa

1. Análise das questões emergentes de um percurso profissional

O presente trabalho tem como objetivo refletir e analisar o itinerário percorrido enquanto profissional de ensino e perspetivá-lo através de um olhar crítico, questionando e explicando o que de mais significativo retenho na minha memória. Pretendo que ele seja, não só uma narrativa daquilo que mais importante se passou na minha vida profissional, mas principalmente se afirme como instrumento fundamental de valorização pessoal e profissional.

O percurso que palmilhei não foi nada fácil, bem pelo contrário, foi árduo e prolongado no tempo e, mesmo agora, tantos anos depois, continuo a achar que as dificuldades e os obstáculos que vão salpicando o meu dia-a-dia profissional, obrigam-me a estar cada vez mais atenta a tudo o que se passa à minha volta e a concluir que a minha formação nunca estará terminada. As experiências vividas, assumiram-se como formadoras, contribuindo de forma decisiva para a minha identidade profissional. Na obra de Marie Christine Josso "Experiências de Vida e Formação" encontrei a justificação para este facto.

A reflexão que pretendo fazer, tornou-se imperativa, a partir do momento em que tomei consciência da importância da experiência vivida como orientadora de estágio e, durante a qual as dinâmicas de interajuda e trabalho colaborativo se foram implementando e desenvolvendo, e em que a ação e a reflexão sobre a ação se sistematizou e se consolidou, envolvendo todo o grupo de estágio e

contribuindo para que este se comportasse “como um corpo de profissionais coletivamente empenhado no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (Alarcão e Tavares, 2010,pg.131). O contraste entre o trabalho desenvolvido pelo grupo de estágio e os restantes elementos do meu grupo disciplinar, foi de tal forma evidente, que marcou decisivamente o meu futuro profissional.

Pese embora o reconhecimento da importância de toda a experiência colhida antes e após o ano letivo em que desempenhei o cargo de orientadora de estágio, não tenho dúvidas em eleger aquele ano como o mais significativo no meu percurso profissional, em termos de desenvolvimento pessoal e de construção da minha identidade profissional, já que influenciou e continua a influenciar decisivamente a minha postura na escola, quer pelo exemplo de profissionalidade que procuro transmitir a toda a comunidade educativa quer pela perspetiva assumida de aprendizagem permanente na minha ação docente.

O meu percurso profissional, iniciou-se no ano letivo de 1995/1996, com a realização do estágio integrado na Licenciatura em Educação Física e Desporto, do Instituto Superior da Maia, que decorreu na Escola EB 2.3 Teixeira Lopes, em Vila Nova de Gaia e divide-se em dois períodos distintos: o primeiro referente ao trabalho desenvolvido num conjunto diversificado de escolas por onde passei nos primeiros dez anos de profissão, numa espécie de “saltitar” de escola em escola e, o segundo, a partir de 2008/2009 até ao presente. Entre os dois e a separá-los claramente, está o desempenho do cargo de Orientadora de Estágio em 2007/2008 na escola onde tinha sido colocada, por concurso no ano anterior, correspondendo ao convite do Instituto Superior da Maia e após aprovação do Conselho Pedagógico da escola.

O grupo de estágio era constituído por três alunos do 5º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto, (duas raparigas e um rapaz) e decorreu ao longo de todo o ano letivo tendo-se constituído como experiência e incentivo extraordinário para o meu desenvolvimento profissional.

A partir desse ano, que considero de charneira, muito do que eu tinha sido como profissional se alterou. Da formação à prática pedagógica, da relação interpares, do meu papel na escola, dos problemas sociais, políticos e éticos,

aos problemas deontológicos, tudo passou a ser objeto de reflexão e questionamento. A sensação de desencanto e frustração que se vinha instalando no meu espírito, desapareceu totalmente e transformou-se na determinação de chegar cada vez mais longe e sobretudo de não desistir nunca, de uma profissão que tinha abraçado como possibilitadora de “mudança do mundo”.

Quero ainda referir uma outra circunstância que influenciou decisivamente a minha identidade profissional e abalou significativamente o ambiente de trabalho da minha escola, principalmente do meu grupo disciplinar. Refiro-me à Avaliação do Desempenho Docente (ADD), introduzida no ano que desempenhei o cargo de orientadora de estágio (2007/2008), que foi rejeitada pela quase totalidade dos professores com a oposição de um número muito diminuto de colegas, entre os quais eu me incluía, pois sempre defendi a indispensável avaliação docente. Recordo que fui a única professora da escola a elaborar e a entregar nos prazos legais, os Objetivos Individuais referidos no processo ADD, tendo esse facto suscitado a crítica generalizada dos colegas. Lembro também a importância que teve para mim o artigo da Professora Maria do Céu Roldão, publicado no Jornal de Notícias no dia 1 de dezembro de 2008, com o título “ O Inverno do nosso descontentamento” e, a reação dos meus colegas quando dele tiveram conhecimento.

Ao concluir esta introdução, refiro que elegi como dimensões para sustentar a análise e a reflexão que procuro fazer, a Escola e a Profissão Docente, o papel das Lideranças e a Supervisão e Avaliação Docente como motores do desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS-CHAVE ORGANIZADORES DA ANÁLISE

1.1. O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA – PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Assistimos hoje a um debate aceso sobre a importância da escola pública em Portugal, na procura e definição do papel a desempenhar por uma instituição na génese da qual está a “prestação de um serviço público de educação”.

A escola, no seu sentido lato, é uma entidade socialmente referenciada e tem uma dimensão institucional e organizacional sujeitas a um processo histórico de construção social. Na realidade, a escola sofre as influências do meio social envolvente mas, simultaneamente, assume um lugar central como território de socialização, servindo de referencial moral e de estruturadora da tessitura social. Segundo Pereira (2007, pág. 197), a instituição escolar constitui-se como estrutura social relativamente recente e que se relaciona intrinsecamente com a necessidade de socializar um novo ser “social” - O homem moderno – em consonância com a reestruturação económica, social e política que no séc. XVIII e XIX, nos países da Europa Ocidental, foi configurada pela implementação do projeto da modernidade.

Para Silva (2002, pg. 53) a escola, como o séc. XIX a fundou e o séc. XX a generalizou, representou um avanço institucional considerável quer para a integração das pessoas no espaço de cidadania nacional, quer para a qualificação académica e valorização pessoal dos seus usuários.

David Justino (2014, pg. 18) identifica “três fases distintas no que chama o prolongado processo de construção do sistema nacional do ensino de massas em Portugal”:

- A primeira de 1844 a 1950 a que chama “**fase da construção retórica da escolaridade**”, que teve início com a reforma de Costa Cabral e que

tornou obrigatória a frequência da instrução primária para todas as crianças entre os 7 e os 15 anos residentes num quarto de légua de distância de uma escola;

- A segunda de 1950 a 1995 que designa como a fase “**de construção e crescimento da escola de massas**, em que as políticas de alargamento da escolaridade obrigatória surgem como resposta a dinâmicas sociais e culturais”;

- Finalmente a terceira de 1995 até à atualidade que identifica como “**fase de qualificação da escola de massas**” em que se procura responder às “ineficiências que marcaram a anterior fase de massificação e cujo principal desafio é o combate às altas taxas de insucesso e abandono escolares registados em Portugal, consideradas as principais causas impeditivas do pleno cumprimento da escolaridade obrigatória”.

Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social, e, por outro lado, vão-lhe sendo atribuídas tarefas com as quais tem grande dificuldade em lidar e que a afastam da sua função fundamental – as aprendizagens dos alunos.

“Historicamente, a escola foi procurando compensar a fragilidade das famílias, e da sociedade, assumindo um número cada vez maior de missões. Tudo, mas mesmo tudo, foi passando para dentro das escolas. Como se fosse possível resolver todos os problemas das crianças e dos jovens no espaço escolar. Não é. Importa, por isso, recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem e, ao mesmo tempo, reforçar um espaço público no qual as famílias e as comunidades assumam as suas próprias responsabilidades.”

Nóvoa, 2005

O mesmo autor especifica a problemática do excesso de missões da escola e fala do “**transbordamento**” desta instituição cuja missão, como já referimos, deveria estar centrada na aprendizagem.

“Resumindo de maneira excessivamente simples, a história do último século, podemos dizer que a escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de contributos, numa espécie de constante “transbordamento” (...) que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores....

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ou corpo, a alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodpendência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um currículo mínimo, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando.

Nóvoa, 2007, pg. 50

A emergência da denominada escola de massas implicou segundo Joaquim Machado um conjunto de alterações no funcionamento desta instituição.

“No processo de escolarização das massas a escola sofreu alterações quantitativas-mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Sofreu também transformações qualitativas – massificou-se, acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi objeto de medidas reformadoras e reorganizou os seus currícula, as funções e os papéis docentes multiplicaram e diversificaram.”

Machado, 2010, pg. 42

No entanto, esta modificação da escola não abrangeu a sua “cultura” pois, embora os parâmetros situacionais se tenham alterado, continua a ser preponderante uma pedagogia transmissiva e o exercício da docência assente no padrão de trabalho e numa cultura profissional individualista.

Como assinala Barroso (2005, pg.173) ao efetuarmos um olhar retrospectivo para o que foi a escola e para aquilo que é atualmente, constatamos “ uma continuidade e permanência, no que se refere às missões, mas também as estruturas e organização pedagógica que, no essencial, continuam a basear-se no modelo da “classe” que está na origem da pedagogia coletiva”

Por outro lado as transformações operadas na sociedade, e os problemas emergentes da massificação não encontraram por parte da escola

enquanto instituição pública, respostas capazes de acompanhar as mudanças e adaptações necessárias, tendo havido apenas pequenos reajustamentos no seu funcionamento e, mergulhando-a numa espécie de crise permanente ou como afirma João Formosinho:

“...a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde o início essa representação de crise. Dito de outro modo, a representação social da crise da escola combina pré-conceitos sobre a função social da instituição escola com os problemas atuais desta nova organização que é a escola de massas para todos.”

Formosinho 1997, pg.11

A ausência de uma verdadeira mudança na escola que acompanhe o evoluir da sociedade é também referida por Maria do Céu Roldão:

“... A discussão científica em torno da escola, do seu papel social, e das interfaces em que é hoje colocada a sua ação, radica na constatação de que, cerca de século e meio depois da sua estabilização como instituição, no período pós industrialização e pós-revoluções liberais, a forma escolar (...) ou a “gramática da escola” como outros autores a designam, não se alterou na sua constituição estrutural. E, todavia, a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa.”

Roldão 2009, pg. 59

No complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, Sacristan e Gomez (1998,pg.2) identificam similarmente como objetivos básicos a preparação para a futura incorporação no mundo do trabalho e a formação do cidadão para a sua intervenção na vida pública. Assim, num plano teórico e dos princípios, a escola tem como missão essencial contribuir para o desenvolvimento pluridimensional da sociedade, através da formação dos seus cidadãos em todas as dimensões da pessoa humana e incorporando-os na sua cultura. Esta visão das instituições escolares

vincula-se a uma perspectiva da educação defendida por Baptista (2011, pg. 10) quando refere que esta “visa garantir a formação de cidadãos autónomos, livres, independentes e participantes na construção de um mundo melhor “.

Mas, mesmo os objetivos aparentemente consensuais, enunciados por Gimeno Sacristan e Pérez Gómez, transportam consigo ambiguidades senão mesmo contradições. Por um lado, é preconizada a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos, o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de práticas emancipadoras que permitam a inclusão dos indivíduos na sua esfera social, no âmbito a liberdade de escolha e, por outro lado, a escolarização pressupõe o desenvolvimento de características divergentes que passam por inculcar normas, valores e pela incorporação submissa e disciplinada da maioria ao mundo do trabalho assalariado.

Tentando uma visão globalizadora da ação da instituição escolar, Durkheim, o sociólogo que escreveu nos finais do século XIX e início do XX (2011, pg. 40) refere que a escola assume desde os primórdios da estruturação da modernidade, um lugar fulcral como “território” de socialização num jogo dialético entre a criação do indivíduo autónomo e autorrealizado e a consolidação do Estado-nação enquanto construção identitária das nações. A organização de um sistema nacional de educação corresponde, na maior parte dos casos à ideologia política e social dominante em determinado conceito histórico, traduzindo as conceções dos dirigentes políticos relativamente à qualidade do ensino no quadro de valores prevaemente.

Por outro lado e, parafraseando Guerra (2012, pg.33) a escola, devido às suas características organizacionais, constitui-se como uma instituição peculiar. Segundo este autor, a sua identidade organizacional situa-se no cruzamento de três dimensões complementares que lhe conferem essa especificidade. A primeira dimensão consiste nas características partilhadas pela generalidade das organizações sociais. A segunda faz referência às singularidades que a escola apresenta enquanto instituição que a torna única entre as restantes organizações. A última dimensão refere-se ao contexto organizacional e ao seu modo irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola. Por isso pode afirmar-se que todas as escolas se

parecem entre si e que todas diferem de forma espetacular. Ou seja que todas são iguais e que todas são diferentes. O mesmo autor acrescenta que é imprescindível definir a identidade institucional das escolas para que possamos compreender a natureza, estrutura e funcionamento desta instituição e que quando de forma ligeira e pouco rigorosa se compara com uma empresa é inevitável que se distorça a sua compreensão e o seu sentido mais profundo. Ao comparar as empresas e as escolas procura-se transferir para estas as exigências de um bom funcionamento daquelas e nunca o inverso.

Segundo Lima (2006, pg.18), compreender a escola como instituição educativa impõe que tenhamos em consideração a sua historicidade, enquanto unidade social artificialmente construída, das suas especificidades, bem como do seu processo de institucionalização ao longo do tempo. Embora apresente um carácter refratário à mudança, a escola assumiu ao longo da sua existência diferentes concretizações socio-históricas que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa, se nos reportarmos à idade média, e para mais tarde se transformar em instituição tendencialmente estatal.

1.2- A PROFISSÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao iniciar a abordagem deste tema, não posso deixar de reconhecer a influência que tiveram e continuam a ter para mim, as palavras de António Nóvoa, na Conferência que realizou no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo em junho de 2010, com o título “*Pedagogia: a terceira margem do rio*” e cujo texto foi publicado na revista daquele instituto.

Nóvoa começa por referir que foi buscar o título da conferência aos escritos de João Guimarães Rosa reconhecidamente “um dos grandes da língua portuguesa” e que este se ajusta perfeitamente à “utopia” que a profissão docente permanentemente deve perseguir – “uma verdadeira viagem de descoberta, não de terras novas mas de novos olhares em que o que conta é o rio e não as suas margens”, como afirmou ao concluir a conferência. Aliás, voltei a ouvir a referência a esta “utopia” por duas vezes em 2014 e em situações distintas: em fevereiro, na Fundação de Serralves, durante o debate que se seguiu à Conferência “Educar em tempos de crise”, incluída no Ciclo de Conferências “O Estado das Coisas/As Coisas do Estado” com a participação de Maria de Lurdes Rodrigues e de Manuel Braga da Cruz (em substituição de Veiga Simão); e em maio na Universidade Católica, na apresentação do livro “*As feromonas da maçã*” do Professor Santos Guerra.

Como afirma Carlos Marcelo no artigo “*Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*” o desenvolvimento profissional dos professores é um “*processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola*” e que deve ser entendido enquadrando-o na “*procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmo e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras*” (2009,pg.7). No mesmo artigo o autor diz também que o “*desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas*” (2009, pg.15).

No artigo *“Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”* (1998), Roldão coloca a questão: ...*“Que é ser professor?”* e afirma que abundam na literatura educacional mais recente, estudos sobre a profissionalidade docente (Nóvoa, 1989, 1991; Sacristan, 1994) que, por um lado provam o *“interesse das Ciências da Educação pela profissionalidade docente”...* e o *reconhecimento do papel nuclear do professor em todo o processo educativo*” e por outro reconhecem que *“se vive de alguma forma uma crise de identidade no seio da profissão docente, resultante da mudança rápida de papéis, expectativas e contextos, em torno dos quais a profissionalidade se estrutura”*.

Na Conferência *“Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”* (Lisboa, 2007), António Nóvoa, afirmou que estávamos a assistir nos últimos anos, *“a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. Que, sendo certo que a sua importância nunca tinha estado em causa ao longo de todos estes anos, a verdade é que os grandes problemas e preocupações tinham sido outros: nos anos 70 “a racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação e o controlo; nos anos 80, “as grandes reformas educativas centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo”; nos anos 90, “dedicou-se uma especial atenção às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão”. E que foi já no final do século XX, que “importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens – Learning Matters – nomeadamente o PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvido pela OCDE a partir de 1997”, que trouxeram para a primeira linha da discussão no campo da educação, o papel dos professores. “Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – teachers matter – abre com a referência a uma nova preocupação social e política que inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”. E a concluir a intervenção que designou como “o regresso dos professores”, Nóvoa afirma: “os professores reaparecem neste início do século XXI como elementos insubstituíveis não só*

na promoção da **aprendizagem**, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da **diversidade** e de métodos apropriados de utilização das **novas tecnologias**” (2007, pg.21)

1.3- AUTONOMIA DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS. A CHAVE PARA O SUCESSO EDUCATIVO

A autonomia das escolas emerge, como um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90, sobretudo a nível retórico. Procurava-se que as escolas se apropriassem dos meios que lhes permitissem responder cabalmente aos desafios que enfrentavam, resultantes sobretudo da massificação. Este discurso fez obra em algumas escolas que se transformaram em nichos de inovação e mudança, desenvolvendo competências de comprometimento e de autoria conquistadas nas margens de autonomia entre o discurso legislativo e o consentido. Segundo António Nóvoa (1992) a escola era então entendida como uma instituição que usufruía de uma autonomia relativa a nível pedagógico, curricular e profissional e o seu exercício conferia-lhe uma marca própria, “um ethos específico e diferenciador que facilitava a adesão dos diversos autores e a elaboração de um projeto próprio” (Nóvoa, 1992, pg. 26).

João Barroso, no artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, 2004, 17 (2), pgs. 49-83, intitulado “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”, faz uma resenha histórica que “...permitiu pôr em evidência o carácter ficcional das políticas de reforço da autonomia das escolas desenvolvidas em Portugal” e que “...tiveram, sobretudo, uma função simbólica de mobilização...e de legitimação de novas modalidades de controlo”. Diz também que, “a autonomia das escolas pode ter um sentido menos ficcional e mais utópico”, referindo-se ao conceito de “utopias reais - isto é imagens criativas e complexas do futuro, construídas para resolver problemas do presente, e cuja concretização depende de uma visão otimista da sociedade e da sua capacidade de mudança (Halpin, 2003, pg.60) ” e que em “contexto educativo, uma visão utópica da autonomia escolar vai muito para lá da simples alteração administrativa e normativa das competências e dos modos de gestão das escolas, como era patente no estudo prévio que realizei (Barroso, 1997) onde defendia o modelo da **autonomia construída** em oposição ao de **autonomia decretada** (Barroso, 1996).

O mesmo autor, no artigo publicado no JL - outubro 2013, intitulado “Autonomia das escolas públicas: escolher ou participar”, afirma a dada altura:

“Mais do que privatizar é preciso desenvolver a autonomia das escolas, numa lógica de serviço público, transformando-a num instrumento fundamental para ajustar a oferta educativa às características dos territórios e às dinâmicas locais, no respeito pelas orientações gerais de um sistema público nacional de ensino. Deste ponto de vista, a autonomia das escolas não é um processo de “fechamento social” nem um instrumento para promover a oferta das escolas privadas e a concorrência entre as escolas, mas sim, uma condição para abrir a escola à diversidade dos seus públicos, reforçando a participação, a democracia e a flexibilização na sua organização. A autonomia das escolas ... pode, por isso, contribuir decisivamente para a criação de uma nova ordem no domínio educativo...”

João Barroso, 2013

Natércio Afonso (2014), refletindo sobre liderança e gestão afirma que “independentemente da multiplicidade dos receituários sobre a boa gestão, existem duas dimensões fundamentais da liderança escolar que surgem muito frequentemente na literatura prescritiva sobre liderança escolar: (1) a obrigação de garantir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; (2) a criação de condições favoráveis a uma prática profissional reflexiva” (pg. 13).

Ainda na mesma página o autor afirma que “Um dos maiores equívocos recorrentes nas políticas públicas sobre gestão escolar em Portugal consiste na contradição endémica entre estratégias de avaliação das escolas, centradas no incentivo à liderança empreendedora, e as estratégias de centralização da decisão na instância do poder central. De facto, só faz sentido falar em liderança escolar quando os responsáveis pela direção dispõe de efetiva capacidade de decisão sobre as quatro áreas fundamentais da gestão da educação: o **currículo**, os **recursos humanos**, os **recursos financeiros** e a **estrutura da organização escolar**. Em cada um destes quatro domínios existe uma distância considerável entre a retórica e a realidade no que respeita à autonomia das escolas: um currículo nacional uniforme, ponto-a-vestir de tamanho único como

o definiu João Formosinho já em 1987 e que mantem toda a atualidade (Formosinho, 2007); um sistema de recrutamento e gestão da carreira dos profissionais da educação, gerido centralmente num quadro de concertação social, sem intervenção daqueles que efetivamente gerem as escolas; uma gestão financeira anual centralizada num colete-de-forças contabilístico, sem margem para qualquer tipo de planeamento estratégico; uma formatação da própria organização escolar, burocraticamente prescrita impeditiva da maleabilidade necessária à sua adequação às circunstâncias, necessidades e projetos educativos de cada escola.

Licínio Lima *et al*, (2006) afirmam que “a autonomia da escola representa há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com parcas consequências democráticas na governação e administração das escolas.” Os autores referem ainda que quanto mais a “autonomia é invocada como princípio doutrinário, mais adiada tende a ser enquanto política de descentralização e prática de autogoverno das escolas...” (pgs, 7,8).

Segundo Elsa Ribeiro e Joaquim Machado (2011, pg. 158), a autonomia das escolas tem de ser contextualizada e analisada tendo em conta os normativos legais e as práticas das escolas e da Administração Central, bem como as suas “variações e significações, em articulações com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor, tais como os de descentralização, desconcentração, projeto educativo, comunidade educativa e, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia” (Lima,2006,pg.6).

Na lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/96 de 14 de outubro) a autonomia é pela primeira vez referenciada apenas no âmbito dos estabelecimentos de ensino superior mas a conceção de democratização contida nesse diploma “inclui uma distribuição de poder nas decisões educativas através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e da direção e gestão dos estabelecimentos de ensino (Fernandes, 1988, pg.507, citado por Elsa Ribeiro e Joaquim Machado, 2011, pg. 158).

No estudo realizado por João Barroso em 1996, por solicitação do Ministro da Educação através do Despacho nº 130/ME/96 e publicado no ano seguinte sobre o título “Autonomia e Gestão das Escolas”, o autor defende “um processo gradual de autonomia, sob contratualização, deixando a cada escola a definição de diversas estruturas de gestão intermédia.”.

Neste estudo o autor retoma a sua distinção entre “autonomia decretada” e “autonomia construída” defendendo um processo gradual e contratualizado de “reforço de autonomia das escolas” e contemplando como proposta mais inovadora a “celebração de contratos de autonomia” em duas fases. A primeira acessível a um número inicialmente mais elevado de escolas que tomem iniciativa de propor a assinatura dos respetivos contratos de primeira fase e a segunda após uma avaliação positiva da fase anterior, dando lugar ao exercício de mais competência e o acesso a mais recursos. (Barroso, 1997).

Com a publicação do Despacho Normativo nº27/97, foram criados os primeiros agrupamentos de escolas. Este diploma previa a possibilidade legal da constituição de agrupamentos de várias modalidades, mas na prática foram criados dois tipos de agrupamentos: agrupamentos horizontais e verticais. Não obstante, a retórica expressa no normativo que preconizava a “livre iniciativa das escolas”, verificou-se que a Administração, designadamente os CAE´s (Centros de Área Educativa) e as DRE´s (Direções Regionais de Educação), influenciaram as escolas no sentido de se constituírem agrupamentos verticais (estabelecimentos de educação pré-escolar, 1º 2º e 3º ciclos), usando o poder, que lhes era atribuído, de homologação dos mesmos (Ferreira,2005, apud, Gasparinho,2009,pg.20).

No ano seguinte foi aprovado um novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão, através do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, onde se considera que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo). Dez anos depois o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril pretende reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos

estabelecimentos de ensino e estabelece o órgão unipessoal de topo -o Diretora pretexto de favorecimento da constituição de lideranças fortes, visando “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia de execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo). Em ambos os diplomas, a autonomia das escolas é perspectivada como um meio para assegurar a qualidade do serviço público de educação e abre a possibilidade de celebração de contratos de autonomia.

Ao abrigo ainda do Decreto-lei n.º 115-A/98, em 10 de setembro de 2007, vinte e duas escolas celebraram com o Ministério da Educação um contrato de autonomia, onde de acordo com a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, se elencam os objetivos gerais e operacionais e os compromissos a cumprir por ambas as partes: “estes compromissos e deveres mútuos visam melhorar as condições de realização do serviço público de educação confiando às escolas, cujas dimensões abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa” (Formosinho *et al*, 2009, pg. 2).

Face a todos os normativos existentes, poder-se-ia pensar que a autonomia é uma realidade no sistema educativo português, contudo a maioria das escolas encontra-se, segundo Lima (2006, pg. 39), no grau zero de autonomia contratualizada “congruente com uma política e administração do tipo centralizado-desconcentrado”.

Nas conclusões do estudo de Elsa Ribeiro e Joaquim Machado “As escolas e a autonomia -- conclusões de um estudo de caso” já referido anteriormente, são feitas as seguintes afirmações:

“A autonomia é imposta pela tutela às escolas, numa política do topo para a base, determinada a nível central, em que são transferidas para as escolas, competência que não foram solicitadas. Tal provoca uma resistência dos atores locais à implementação da autonomia das escolas.” (pg.173);

Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Barroso (2004, pg. 49), refere que a autonomia é uma “ficção necessária” num regime democrático e, nessa “ficção necessária”, enquadram-se as políticas por contrato. De igual modo, contribuindo a retórica da autonomia para a minimização dos conflitos nas escolas e na relação destas com a tutela, a “hipocrisia” (Brunsson, 2006), pode ser uma interessante grelha de análise da ação das partes contratantes. (pg. 173);

Contudo, a autonomia continua a ser almejada, continua a ser a “terra prometida” e as escolas querem estar na “linha da frente”. (...) Para as escolas entrarem no processo de celebração do contrato de autonomia era condição necessária que elas tivessem práticas efetivas de autoavaliação e se tivessem submetido à avaliação externa. Assim, o contrato de autonomia é um processo que requer também iniciativa da escola.

1.4. A AVALIAÇÃO E A SUPERVISÃO COMO MOTOR DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL

Na entrevista de Miguel Santos Guerra publicada na “Página da Educação”, nº192, série II, na primavera de 2011, com o título genérico “ A vida de Professor é apaixonante”, conduzida por Maria João Leite, o pedagogo, referindo-se à avaliação afirma:

“Parece-me que fazer avaliação é muito importante, mas o que habitualmente acontece é que ela é entendida como algo que concerne quase exclusivamente aos alunos. Mas deveriam avaliar-se também os professores e a instituição, porque a autoavaliação e a avaliação das escolas é um caminho para que a instituição melhore, para que melhore a organização, para que melhorem os profissionais.

A avaliação deve ser entendida como um instrumento para compreender e melhorar, não tanto como um juízo, não como uma competição, como uma ameaça, mas como um instrumento que permita saber o que se passa e melhore através dessa compreensão. É preciso saber porquê, para quê e como se faz.”

Santos Guerra, 2011

Na mesma entrevista e, sobre a avaliação dos professores pelos seus pares, Santos Guerra afirma que ela deve ser educativa, não deve ser um “castigo” mas uma “ajuda” e que é um “fenómeno para aprender e para melhorar, não para competir ou somente para alcançar resultados” e que mais importante que “fazê-la e do que fazê-la bem é saber a quem beneficia e que valores ela gera ou destrói”.

Na *Revista Portuguesa Investigação Educacional*, Vol. 11. (2012), no artigo “Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes.”, José Matias Alves afirma que: “Como refere Bolívar (2012) “de pouco serve dispor de muitos dados, se os manejamos às cegas.” Teremos de aprender a ler e a seriar os dados.

Gerar dinâmicas internas de debate, interpretação e compreensão. Tentar perceber as variáveis (internas e externas) que os geram. Implicar o máximo de pessoas neste exercício de conhecimento e aprendizagem. E, sobretudo, pensar a avaliação num registo compreensivo e formativo. Avaliar deve ser, sobretudo, aprender, crescer, aumentar a compreensão dos fenómenos para sobre eles podermos agir numa lógica de implicação e melhoria”. (Pg.19).

Matias Alves chamou a este desígnio “construir uma cultura de avaliação” e, citando Perrenoud, (2002), afirma que “a melhoria é quase sempre um processo de mudança negociada” mas que não pode ser apenas de alguns e que para vencer a inércia, para mudar de hábitos, interesses ou rotinas, é necessário uma força que crie o desejo (ou pelo menos o consentimento) de mudança. Que, como na história do Iceberg que estava a derreter (Kotter,2007), sem uma pressão próxima, paciente, persistente, sem uma comunicação constante, sem um suporte continuado, os esforços de melhoria tendem a morrer na praia. (pg.19).

Os desafios educacionais e políticos do séc. XXI apontam numa perspetiva de maior prestação de contas, transparência e visibilidade do trabalho das escolas e dos professores, no sentido de elevar os padrões de ensino e os resultados dos alunos. A procura de maior eficiência e eficácia do desempenho profissional dos docentes tem levado a constantes (re)formulações da sua função e do nível de responsabilidades e missões agregadas à mesma.

Assim, aos professores, é cada vez mais exigida uma justificação permanente dos seus atos, nomeadamente, das suas opções metodológicas, estratégias de ensino, de práticas de diferenciação entre os seus alunos, de resultados e sucesso das aprendizagens dos mesmos. Simultaneamente é lhes solicitado o desenvolvimento da sua autonomia, da sua formação, da capacidade de gestão e resolução de problemas de dentro e fora da sala de aula e ainda a construção de projetos e parcerias colegiais com os seus pares na promoção e valorização interna e externa da escola, na comunidade onde está inserida.

É no contexto destas dinâmicas que o processo de avaliação do processo docente tem procurado adaptar-se a esse escrutínio e à exposição pública do trabalho dos professores através de sucessivas alterações

legislativas, num esforço hercúleo de se aproximar das abordagens mais atuais e modernas no campo da supervisão pedagógica e ao mesmo tempo satisfazer ideologias e diretrizes do poder político, que procura na falácia do discurso normativo encontrar o “superprofessor” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Esta conjugação de interesses tão adversos, que colocam lado a lado, a procura das tendências supervisivas emergentes, como uma nova fórmula de encarar a aprendizagem, a cultura organizacional da escola, a formação e desenvolvimento profissional dos professores ancorada à necessidade de obedecer às finalidades das políticas educativas sempre subjacentes a interesses económicos e de controlo burocrático que gera conflitos de difícil aceitação por parte da classe docente.

Presentes em diversas áreas do mundo laboral e, amplamente (re)conhecidos por todos nós, os supervisores e a conceptualização sobre a supervisão na prática quotidiana parece perfeitamente enquadrada e aceite na sociedade portuguesa.

A exceção a esta consonância parece estar presente na carreira docente onde a manifesta agitação de inconformismos dos últimos anos e os sentimentos de insatisfação, frustração e mesmo de humilhação perante as alterações introduzidas aos Estatuto da Carreira Docente e, em particular ao processo de Avaliação de Desempenho Docente que associa a mesma a uma progressão meritocrática alicerçada numa supervisão realizada pelos seus pares.

A evolução dos conceitos das práticas supervisivas tende a ter cada vez mais como finalidade, o desenvolvimento profissional do professor, pauta-se por uma orientação e reflexão na ação do mesmo, com vista a melhorar a qualidade do seu desempenho num processo continuado de formação, de ajuda e trabalho colaborativo interpares focalizado na promoção das aprendizagens dos alunos e dos próprios. Deste modo a palavra supervisor ou mediador pedagógico assume na atualidade um carácter urgente de clarificação na comunidade docente, dado que a atividade de supervisão e o papel de supervisor parece carecer de um consenso entre os professores quanto à sua importância no seu desenvolvimento.

Relativamente ao preconceito e mesmo repúdio em aceitar a Avaliação de Desempenho Docente, muitos docentes não compreendem, que tal como afirma Santos Guerra, no artigo “*Como num espelho — avaliação qualitativa das escolas*”, “O espelho tem de estar limpo e bem colocado. Não pode distorcer a imagem, como acontece com os espelhos côncavos e convexos. Os interesses, a desonestidade, a arbitrariedade, a falta de ética, deformam a imagem e confundem quem nele se quer espelhar”. E acrescenta que “não compete aos avaliadores dizer aos protagonistas se estão a fazer bem ou a fazer mal. Muito menos aquilo que deve ser mudado. Simplesmente os ajudam a olhar-se com clareza, de modo a poderem formar um juízo mais fiel sobre o que fazem. Desse juízo, dessa compreensão hão-de surgir as decisões de mudança”.(Santos Guerra,2002).

Quando a classe docente perceber que a supervisão existe não para punir mas sim para melhorar, a escola conhecerá novos rumos de práticas de supervisão entre pares que acordará consciências para a exigência de uma reflexão sistemática e rigorosa. Santos Guerra, no mesmo artigo questiona: “De onde poderão surgir as convenientes decisões com vista à melhoria da Ação?” E responde “Essa necessidade de compreensão será a avaliação a disponibilizá-la. A compreensão é, em meu entender, a finalidade da avaliação”. (Santos Guerra (2002).

Roldão *et al* (2009/2010) afirma que,

“Para que a supervisão seja verdadeiramente formativa ela deve partir do estudo de situações reais do contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores. (pg. 7).

Em Portugal, a avaliação das escolas está regulada pela lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, que define as orientações gerais para os dois grandes formatos: avaliação externa e interna, aplicáveis aos “estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (artigo 2º).

As primeiras referências à avaliação surgiram na Lei de Bases do Sistema Educativo, embora, em bom rigor, não contivesse a expressão “avaliação de escolas” mas antes “avaliação do sistema educativo” (Lei nº46/86, artigo 49). Nesta linha foram trazidas à reflexão os dois grandes instrumentos de avaliação da organização escola- avaliação interna e avaliação externa - como alavancas de diagnóstico e descodificação de rotas de aprendizagem que a escola terá que percorrer.

Seja na lógica de prestação de contas, seja na lógica de compreensão e melhoria dos processos e resultados educativos e, tendo em vista a avaliação externa, um número expressivo de escolas e agrupamentos tem vindo a solicitar o apoio da Universidade Católica, através do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas), que disponibiliza referenciais, metodologias e instrumentos que permitem adotar uma prática sistemática de produção de autoconhecimento das várias realidades escolares e que induz a uma prática de planeamento e concretização de ações de melhoria das práticas educativas. O referencial que tem servido de guia à ação dos consultores do SAME considera os domínios e indicadores que estruturam a avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), mas vai bastante além do que aí está previsto, na tentativa de construir uma visão mais integrada e focada nos processos que têm poder de melhorar os resultados académicos, sociais e pessoais. Esta focalização não pode ignorar a centralidade da sala, pois aí se concretiza (ou não) uma parte expressiva da aprendizagem prescrita no currículo e programas. Para a apreensão e compreensão de uma realidade complexa, recorre-se a uma multiplicidade de métodos e instrumentos, fontes de informação e sujeitos, numa prática sistemática de triangulação. Um outro tópico estruturante é que este processo de apoio assume uma natureza multimodal e referenciado à realidade concreta de cada escola e só ganha sentido se contribuir para envolver e

desenvolver os atores e as instituições. (Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº 14 pg.45).

CAPÍTULO 2 – “SALTITANDO” ... NA BUSCA DE UM ESPAÇO (CHÃO) E DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1- DEZ ANOS DE HISTÓRIA DE VIDA

O meu percurso profissional iniciou-se no já distante ano letivo de 1994/1995, quando cumpri o estágio integrado na licenciatura em Educação Física e Desporto, na Escola EB 2.3 Teixeira Lopes, em Vila Nova de Gaia, fazendo parte dum grupo de estágio constituído por três estagiárias, eu e duas colegas, cujo relacionamento tinha sido sempre excelente durante os quatro anos de faculdade e comungávamos os mesmos medos, incertezas e inseguranças quando pela primeira vez entrámos na escola, sentimentos esses que se acentuaram quando na apresentação ao Presidente do Conselho Diretivo este nos disse sem rodeios que “a escola não era um mar de rosas, os alunos não eram fáceis mas que certamente, como iríamos trabalhar em equipa, encontraríamos estratégias e formas de resolver todos os problemas, sobretudo aqueles que dizem respeito à diferenciação no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Como refere Perrenoud (1995,pg.28-29) diferenciar o ensino é “organizar as interações e atividades de modo a que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas” e para que isto aconteça acrescenta Perrenoud (1995) “... o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva.”

Com o empenhamento e a colaboração do orientador de estágio, o trabalho que fomos desenvolvendo ao longo de todo o ano, sempre em equipa, veio dar total razão aquele autor.

Era muito jovem e apesar do Presidente me ter “assustado” naquele primeiro dia, ao mesmo tempo apaziguou-me dizendo que se surgisse qualquer problema ele resolvê-lo-ia. A partir daquele momento, os níveis de ansiedade, a incerteza e a insegurança foram diminuindo e sem sentir a rapidez com que o tempo passou, cheguei ao final do estágio possuída de uma vontade enorme de trabalhar e sentindo uma força e uma capacidade capaz de modificar o mundo.

Hoje sei que este estado de espírito se devia essencialmente à presença permanente do orientador de estágio, uma vez que mais tarde, muitos dos problemas voltaram a fazer parte do meu dia -a- dia, sobretudo no ano seguinte quando fui colocada na Escola Secundária de Albergaria-a-Velha. Recordo perfeitamente a minha primeira aula, com todos os alunos observando os meus gestos e olhando-me de cima a baixo, enquanto eu trémula e insegura procurava o meu orientador de estágio do ano anterior! E ele não estava!

“Aprender a ensinar é um processo que se inicia através de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isto significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais”

Marcelo, C, 1999, pg. 39

É aqui que começa a minha história, a minha história de vida enquanto professora. Engana-se quem acredita que a formação de um professor termina quando ele finaliza o seu curso ou mesmo o estágio. A “odisseia” começou exatamente aí, no exato momento em que enfrentei isolada e insegura aquelas crianças e jovens curiosos e expectantes em atitude de quase desafio.

Não foi um percurso nada fácil, bem pelo contrário, foi árduo, instável e prolongado no tempo e mesmo agora, tantos anos depois, continuo a achar que as dificuldades, as barreiras e obstáculos que vão salpicando o meu trabalho no dia-a-dia, contribuem para o meu desenvolvimento e obrigam-me a estar cada vez mais atenta a tudo o que se passa à minha volta e a concluir que a minha formação nunca estará concluída! É um processo inacabado que me desafia permanentemente e que fazendo-me sofrer muitas vezes me dá um prazer indescritível e a força para recomeçar todos os dias com o mesmo entusiasmo e alegria.

João Formosinho define

“Desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais

com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos.”

Formosinho, 2009, pg. 226

Como já referi, o meu “saltitar” ao longo dos primeiros dez anos de profissão iniciou-se na Escola Secundária de Albergaria-a-Velha, onde fui colocada no ano letivo de 1996/1997, após a conclusão do estágio no ano anterior e aí permaneci durante dois anos. As infraestruturas da escola, nomeadamente as que diziam respeito à prática das atividades físicas eram excelentes e, se acrescentarmos o facto de podermos utilizar as piscinas municipais que se situavam frente à escola, gerou em mim uma enorme expectativa e indiciaram uma experiência aliciante naquele primeiro ano de profissão, pese embora os receios e insegurança que ainda sentia. Para tornar mais risonha a perspetiva de trabalho, acresce o facto de, para além do horário curricular atribuído, me ter sido distribuído um grupo/equipa de Ginástica do Desporto Escolar, que me permitia trabalhar em duas áreas que sempre tiveram grande significado para mim (Natação que era curricular e Ginástica), para além das restantes matérias curriculares.

Inicialmente o meu trabalho foi muito agradável, pese embora o facto da escola se situar a uma distância considerável da minha residência, obrigando-me a deslocações demoradas e algo dispendiosas. Mas esta circunstância não impediu que me sentisse muito confortável sobretudo com os alunos já que estes eram extremamente empenhados e colaboravam entusiasticamente em todas as atividades propostas. No entanto este panorama tão acolhedor foi sendo lentamente alterado, tornando-se definitivamente numa enorme desilusão com o decorrer do segundo ano o que me levou a concorrer para outra escola no final desse ano. Os factos que desencadearam este sentimento de desilusão prenderam-se com a forma de funcionamento do meu grupo disciplinar, com a ausência total de trabalho colaborativo e sobretudo do modo como eram exercidas as diferentes hierarquias (delegado, subdelegado, direção de

instalações, etc.), ou seja com o tipo de cultura existente e que eu fui “perturbar” durante o meu primeiro ano na escola.

No meu saltitar, fui então colocada sucessivamente em Felgueiras, Vila Nova de Gaia, Cabeceiras de Basto, Apúlia (durante dois anos), sempre em regime de destacamento, já que as escolas onde ia sendo colocada por concurso, no quadro de nomeação definitiva, se situavam muito longe da minha residência no Porto (Mirandela, Cantanhede e Caldas das Taipas) e eu tinha necessidade, por questões familiares, de me aproximar de casa.

De escola em escola, de terra em terra, no início de carreira, não é possível criar raízes e o sentimento de frustração foi germinando com o enfrentar de novas situações. É este sentimento que Maria Helena Cavaco procura demonstrar:

(...) O sistema de colocações movimenta, de escola para escola entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode refletir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola e de localidade como de nível de ensino. Se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes de vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior”.

Cavaco, 1999, pg.164

No ano letivo de 2003/2004 entrei no quadro de nomeação definitiva de uma escola secundária do concelho de Vila Nova de Famalicão, tendo aí permanecido três anos, para finalmente, pensava eu, ser colocada em Gondomar, uma vez que esta se situa já muito perto da minha residência. Este “saltitar”, que se prolongou por tantos anos, não contribuiu de maneira nenhuma para o meu desenvolvimento profissional já que a mobilidade continuada significou não só insegurança e incerteza mas por vezes também desesperança. Como já em 1990 afirmava a autora que acabei de citar, no artigo “Retrato do professor enquanto jovem”, publicado na Revista Crítica de Ciências Sociais: “A mobilidade do corpo docente gera logo a incerteza e a insegurança. Não se pode

fazer nenhum trabalho em continuidade e isso acaba por mudar as pessoas (...)" (Cavaco, 1990, pg. 13).

Como dar continuidade a um trabalho, quando em cada ano ou de dois em dois anos, fui mudando de escola na procura da estabilidade e do "chão" que sempre sonhei? Também a este propósito se refere João Formosinho na obra "Formação, Desempenho e Avaliação de Professores":

"A docência caracteriza-se pela interação prolongada. Contudo, esta dimensão é subvalorizada pelo Estado quando mantém um sistema de concurso para recrutamento e colocação de professores nas escolas portuguesas que provoca um processo de mobilidade docente compulsivo que, por sua vez, conduz à descontinuidade da relação pedagógica"

Formosinho, 2010, pg. 16

Ainda segundo o mesmo autor, a mobilidade docente, impede o progresso profissional, leva ao isolamento e provoca a descontinuidade da ação educativa e profissional.

"Pode haver estabilidade e não haver qualidade. Mas a estabilidade é sempre a condição necessária de qualidade docente (...). Não ter possibilidade de desenvolver interações continuadas é pois um pedregulho na caminhada do desenvolvimento" (pg. 41-42)

"Esta situação de mobilidade, que se vai prolongando, muitas vezes para cima de uma dezena de anos, contribui para reduzir o campo ecológico de desenvolvimento profissional ao microssistema mais próximo: o da sala de atividades" (pg. 48)

Formosinho, 2010

Em cada uma das escolas, desempenhei sempre algum cargo para além do horário curricular distribuído, sobretudo no âmbito do Desporto Escolar. Fui sucessivamente responsável pelo grupo/equipa de Ténis de Mesa, de Patinagem, de Basquetebol, de Dança, Subcoordenadora do Grupo de

Educação Física e finalmente Orientadora de Estágio em Gondomar onde atualmente ainda me encontro.

O desempenho do cargo de Orientadora de Estágio, aprovado em Conselho Pedagógico da escola, por proposta da Coordenadora do Departamento de Expressões e após convite do Instituto Superior da Maia (ISMAI), no ano letivo de 2007/2008, constituiu um marco fundamental na minha vida e no meu desenvolvimento profissional. Foi sem dúvida um virar de página, um recomeçar, o início de outra caminhada sem “saltitares”, na procura da minha verdadeira identidade profissional. Esse cargo e as situações que ele gerou e que tive que resolver, constituíram o estímulo necessário na procura de uma formação permanente e nunca terminada e ainda, como diz Santos Guerra, “o desejo de ir à Utopia (...) e de *“levantar os pés do chão e caminhar para diante”* (Santos Guerra, 2002, pg. 255).

2.2- AS CULTURAS PROFISSIONAIS SITUADAS E A “ RESISTÊNCIA À MUDANÇA”

*“As pessoas têm medo das mudanças.
Eu tenho medo que as coisas nunca mudem”*

Chico Buarque

A localização diversificada das escolas onde estive colocada na primeira década da minha carreira, faria supor que elas seriam naturalmente muito diferentes entre si, já que se distribuíam pelo litoral e pelo interior, por zonas urbanas, suburbanas e rurais, abrangendo populações com características e culturas muito próprias, mas na verdade eu não senti grandes diferenças no que se refere aos alunos ou aos professores. Segundo a minha reflexão apenas uma das escolas (onde trabalhei no ano letivo de 1999/2000), pode ser considerada relativamente diferente, uma vez que o nível de desenvolvimento dos alunos e a maior parte dos professores possuíam um nível cultural mais avançado, constituindo-se como massa crítica relativamente a muitos problemas da escola ou como diz Pedro Camara, no seu “Humanator”: “ (...) não prescindiam da responsabilidade e do direito (...) de questionarem o status-quo, a estagnação e a imutabilidade” (Camara,2005,pg.24).

Nas restantes escolas, a falta de interrogações e de dúvidas, o domínio das rotinas e burocracias, a resistência à mudança por se entender que esta é desnecessária e não viável, o trabalho individual e o isolamento, constituíam uma espécie de ADN em todas elas. Senti ainda que por parte de muitos colegas havia um sentimento de ameaça à sua segurança e aos seus interesses pessoais, uma espécie de medo de falharem e o receio de perder poder, sempre que algo de novo era sugerido.

Como referi anteriormente, foram algumas destas circunstâncias, umas mais marcadamente que outras, que desencadearam “uma enorme desilusão” (pg. 27) que se ia acentuando à medida que o tempo decorria e, aparentemente, nos sentíamos “integrados” nas escolas.

Como refere Andy Hargreaves, “O individualismo, o isolamento e o privatismo, é uma realidade do trabalho docente (...)” “A maior parte dos professores continuam a ensinar a sós por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado nas suas salas de aula (...)” (Hargreaves, 1998, pg.159) e, segundo Maria do Céu Roldão, “A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz, na terminologia de Andy Hargreaves” (Roldão, 2007).

Finalmente, em todas elas, existia/existe entre os professores, uma tradição de dependência e centralismo exagerada muito marcante, que os inibe de tomar decisões e os torna muito inseguros sempre que surge a necessidade de tomar uma posição.

Procedendo a uma pequena revisão da literatura e analisando mais detalhadamente a cultura docente, convocamos de novo Hargreaves, (1994, pg. 103) que a define como as “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”, e Pérez-Gómez (2001,pg164) que identifica a cultura dos professores com “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”.

O conteúdo das culturas profissionais docentes abarca atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos, convicções, formas assumidas e partilhadas por professores de um grupo ou de uma escola. Segundo Hargreaves (1998, pg. 186) o conteúdo da cultura profissional dos professores “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” e identifica quatro tipos de culturas que caracterizam o trabalho dos professores e apresentam distintos resultados nos processos dedesenvolvimento e mudança: o **individualismo**, a **balcanização** ou

fragmentação, a **colegialidade artificial** e a **colaboração**. Estes tipos de cultura construídos nos diferentes contextos tendem a fazer parte do quotidiano das escolas e permitem a transmissão aos professores novos, dos ideais partilhados pela comunidade. As culturas profissionais são fruto das práticas dos professores e por sua vez influenciam o modo como os docentes trabalham uns com os outros e com os alunos, daí Hargreaves defender que estas culturas se apresentam com uma importância fundamental para a mudança educativa.

O **individualismo** docente corresponde a um isolamento profissional, a um padrão de trabalho a sós (Lima, 2002). Atualmente, a maioria dos professores das nossas escolas parece continuar a dar preferência a esta forma de trabalhar, como vêm assinalando diversos autores, designadamente Fullan (1992), Hargreaves, 1994 e 1998, Neto Mendes (1999), Perrenoud (2000), Sarmiento (1994). O individualismo desenvolve nos professores conceitos denominados por “presentismo”, onde o professor centra os seus esforços nos aspetos imediatos como o plano de aula pondo de parte qualquer reflexão sobre mudanças no contexto escolar, “conservantismo”, em que a atitude é de resistência à mudança e à inovação, evitando qualquer partilha com os seus pares sobre o trabalho desenvolvido, fugindo a críticas ou julgamentos e “individualismo”, em que a recusa de partilha de conhecimento, ideias e estratégias é um ato comum (Lorti, 1975, citado por Hargreaves, 1994). O individualismo desenvolve-se através de aspetos particulares das condições de trabalho das escolas e as estruturas organizacionais que o promovem e transformam-se em características psicológicas dos próprios professores.

A **balcanização** ou **fragmentação** caracteriza-se por uma interação estratégica entre professores: os professores nem estão isolados, nem trabalham como um todo, organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades. Organizam-se por exemplo, em professores do departamento curricular, área disciplinar ou grupo disciplinar e incorpora também o conceito de hierarquia de grupos e conhecimentos académicos (Goodson, 1997), o que faz da escola um palco de potenciais disputas e conflitos por protagonismo e pelo poder (Meirinhos, 2006). A balcanização apresenta outras características sublinhadas

por Hargreaves (1998): “permeabilidade baixa” - os professores pertencem unicamente a um grupo, sendo no seio este que ocorre a aprendizagem profissional; “permanência elevada” - os professores de cada grupo disciplinar mantêm-se ao longo do tempo no mesmo grupo não havendo transferências; “identificação social” - a convivência profissional de cada professor processa-se no grupo com que se identifica e evita o entendimento e a colaboração com os outros grupos; “compleição política” - cada grupo possui a sua compleição política segundo a sua identidade, o seu significado e os seus interesses. Estas características têm como consequências a falta de conhecimentos “acerca de conteúdos e finalidades dos planos curriculares referentes às disciplinas que não lecionam” e “das práticas curriculares dos professores que lecionam outras áreas do currículo” (Martinho, 2007, citado por Abelha, 2011, pg. 129).

A cultura docente designada por **colegialidade artificial** corresponde ao trabalho coletivo, com caráter obrigatório, onde a colaboração é forçada, restringida e regulada administrativamente pela direção da escola ou pelo ministério. É resultado de “soluções organizacionais, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer que não” (Neto-Mendes, 2005, pg. 89). “Caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos com intenção de pôr os professores a planear e a trabalhar conjuntamente.” (Frota, 2011, pg. 93). As relações criadas nesta cultura não são espontâneas, genuínas, voluntárias, nem direcionadas para o desenvolvimento, pelo contrário caracterizam-se por resultados previsíveis e fixos no tempo e no espaço (Hargreaves, 1998).

A cultura **colaborativa** é aquela que procura identificar e analisar os problemas através do empenhamento conjunto e articulado dos professores, precede à reflexão sobre a perspetiva e a interpretação de cada um na tomada de decisão mediante a ação a aprovar, questiona e discute sobre novos problemas em busca de soluções através do trabalho individual com o intuito de combinar resultados, detetar erros com o empenho do grupo corrigindo-os através de novos procedimentos, assume posições coletivas de responsabilização face ao sucesso e ao insucesso e evidencia o trabalho com os alunos (Roldão, 2006). Este tipo de cultura não tem necessariamente a ver

com organização formal, antes diz respeito à cultura que está patente no trabalho diário em todas as circunstâncias, quer em termos de racionalidade quer na afetividade, caracterizando um modo de vida como explica Andy Hargreaves:

“As culturas colaborativas encontram-se em todas as partes da vida da escola: nos gestos, brincadeiras e olhares que dão mostras de simpatia e compreensão; no trabalho duro e interesse pessoal mostrado nos corredores, nas festas de anos, passeios ou noutros pequenos rituais; na aceitação e interconexão das vidas pessoais e profissionais; no reconhecimento público, gratidão; e no partilhar e discutir ideias e recurso”.

Hargreaves,1992, pg. 66

Este tipo de cultura deve ser incentivado, cabendo ao diretor um papel fundamental no sentido de criar um ambiente democrático com repartição de responsabilidades e lideranças (Hargreaves,1992), e é também aquele que permite a construção de um caminho de crescimento profissional e sobretudo um aumento de produtividade na melhoria da educação dos alunos (Bolívar, 2000). É também esta cultura que promove a prática de entreajuda através da observação, da reflexão avaliativa e do debate dos resultados, a retificação dos procedimentos e práticas e uma atitude de estudo e investigação com a finalidade de mudar para melhorar (Alonso, 1998).

Os objetivos do trabalho colaborativo passam pelo alcance do maior sucesso possível das metas de aprendizagem, da estimulação de todos os professores a potenciar as suas qualidades e pelo crescimento ao nível do conhecimento através da absorção das práticas e evidências dos seus pares (Roldão, 2007). Nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 1998, pg.216-217).

Dos quatro tipos de cultura referidos por Andy Hargreaves, apenas consegui identificar os dois primeiros nas escolas por onde passei, pese embora o facto de, haver por vezes a necessidade de trabalho colaborativo, centrado nas

atividades extracurriculares, como aliás é afirmado por Fullan & Hargreaves (2001).

Tal como nos mostra a literatura, o individualismo e a balcanização são marcas poderosas nas nossas escolas, e caracterizam a forma de trabalhar dos professores em termos culturais e estruturais, regida por práticas standard e homogeneidade e aquelas por onde passei não fugiram a esta realidade.

Hargreaves considera que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e avaliação são fortemente centralizados.” e afirma ainda que em Portugal são evidentes os perigos da “balcanização” que a tradicional divisão dos professores “em grupos separados e isolados” favorece, ao mesmo tempo que coloca em causa a identidade profissional. (Hargreaves, 2001,pg. 217)

Philippe Perrenoud refere a resistência ao trabalho colaborativo e a cultura do individualismo por parte dos professores: “pode se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas.” (2002,pg96). Este autor afirma ainda, na mesma obra, que a relação que os professores mantêm com a cooperação não surtirá os efeitos esperados se estes continuarem a “abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas”.

Por outro lado e segundo Nóvoa (1995,pg.16), as escolas são “uma territorialidade espacial e cultural onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos” e entende que é “apelando a um pensamento político e simbólico” que se podem analisar as características organizacionais e culturais das escolas.

Procurando uma diferenciação substantiva entre as diversas escolas onde estive colocada nesta primeira fase do meu percurso profissional, analisei e comparei os diferentes projetos educativos e foi difícil se não impossível encontrar elementos que permitissem distinguir culturas organizacionais próprias ou ainda representações, valores e comportamentos identificadores de cada

escola. Normalmente, as culturas visibilizam-se mais nas práticas que nos documentos e até podem ser contraditórias face a eles. E, ao fim destes anos, cheguei à conclusão que as escolas para terem um rosto próprio e uma cultura que lhes confira uma identidade autónoma é preciso que sejam dotadas de um nível mínimo de autonomia que lhes permita fazer verdadeiras opções e isto não é compatível com a forma de controlo apertado e minucioso exercido pela administração educativa sobre as escolas.

2.3- O CASO ESPECÍFICO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A condição de professora de Educação Física obriga-me a fazer uma referência e uma reflexão aprofundada à minha área de lecionação, uma vez que tive oportunidade de conhecer hábitos, valores e crenças definidores de uma cultura profissional que fui encontrando ao longo do meu “saltitar” e que devido às características da disciplina apresentam especificidades únicas dentro da organização escolar.

A Educação Física e o Desporto podem ser encarados sob o ponto de vista cultural de dois modos distintos - um comum à génese de cada um deles e outro construído consoante os seus destinos sociais, normalmente subordinados a interesses politicamente dominantes. O primeiro resulta do tempo histórico construído pela acumulação de experiências passíveis de serem transmitidas de geração em geração, depois de aceite uma utilidade social pedagogicamente elaborada capaz de ser ensinada e escolarizada. O segundo resulta de um tempo operativo onde a apropriação sistemática dos conteúdos, pela sua periodicidade e controlo das cargas de esforço, origina um desenvolvimento motor que contribui para o aumento da resistência orgânica e simultaneamente para uma resiliência social sedimentada, através da superação, da persistência, da adaptação ao trabalho e ao incómodo do esforço.

Numa breve abordagem à evolução das atividades físicas na escola socorri-me essencialmente de Melo de Carvalho (1974), Crespo (1977), Bento (1989), Gonçalves (1992), Pieron & Carreiro da Costa (1996), Mota (1997), Leal (2008) e outros, que reconhecem unanimemente que a Educação Física escolarizou-se inicialmente pela Ginástica, desenvolvendo a saúde através de uma controlada curva de esforço, corrigindo a atitude, promovendo a coragem através do risco da acrobacia, fomentando a disciplina pelos exercícios de ordem e que progressivamente o Desporto foi conquistando espaço social e com isso foi aumentando, no decorrer das aulas de Educação Física, o seu protagonismo pedagógico.

A literatura da especialidade diz também que a acumulação de experiências socio-históricas conduziram, pela sua riqueza educativa e por

novas exigências sociais, à definição de quatro grandes alvos culturais para a Educação Física e para o Desporto:

- ✓ O desenvolvimento e a manutenção da saúde;
- ✓ Uma oportunidade de afirmação social (praticantes, dirigentes, comunicação, etc.);
- ✓ Ocupação inteligente do tempo livre;
- ✓ A compensação de sobrecargas de natureza ocupacional e profissional;

Simultaneamente assiste-se a um contínuo aumento do dicionário de novas agilidades, destrezas e movimentos rítmicos e estéticos, ao aparecimento e dispersão de novas modalidades desportivas e deste quase desenfreado crescimento ressentem-se a Educação Física Escolar, pela dispersão motivacional que provoca entre os alunos e pelo enciclopedismo dos seus vastos conteúdos curriculares.

“Quando falamos de Educação Física e Desporto na escola, não nos estamos a referir a um mero processo de animação, utilizado como evasão ou catarse do “sério” trabalho que enfada os alunos. Não estamos a falar da lógica do tanto faz três como duas ou até se calhar uma hora semanal. Estamos-nos a referir a algo bem distinto, mas que muitos têm dificuldade em identificar e compreender: a prática da atividade física educativa, pedagógica e corretamente orientada de modo a ter consequências na formação da personalidade”

(Sociedade Portuguesa de Educação Física, a propósito da “Gestão flexível do currículo”, 1998)

A minha reflexão passa por um conjunto de situações que fui observando nalgumas escolas em que se fazia repetidamente da ocasionalidade, da dispersão e da descontinuidade o modo de ser e de estar de muitos colegas. Multiplicaram-se as situações em que o pretense planeamento metodológico nascia e morria em cada dia ou, mais preocupante ainda e, como alguém dizia, “Tudo começa no início do ano com a reunião das intenções e termina no final do ano com a reunião das frustrações”.

O facto da Educação Física estar sujeita a circunstâncias por vezes não controláveis, como as características das instalações, a rotação dos professores e dos alunos pelos diversos espaços de aula, o material didático existente ou até as alterações climáticas, não podem justificar a ausência total de planeamento e o progressivo abandono na Educação Física escolar, de um compromisso programático relativo às atividades em cada ano, independentemente de existirem programas institucionalizados para esta disciplina. Constatei com frequência excessiva que predominam em muitas escolas atividades ocasionais, sem uma credibilidade social que as qualifique e lhes dê um destino educativo.

No estudo publicado na revista “*Motrivivencia*”, nº 40, em junho de 2013 da autoria de Cláudia Pinheiro¹, Rui Pinto², Alberto Albuquerque³ e Antonino Pereira⁴ intitulado “**Outra vez, Professor?**” **perceções de alunos em relação à Educação Física** pode ler-se:

“É algo frequente para muitos professores de Educação Física (EF) ouvirem por parte dos alunos o seguinte desabafo “Outra vez isto, Professor!?”. Tal expressão imediatamente suscita algumas questões, nomeadamente o que leva o aluno a manifestar-se desta forma? Será o Professor? Será a sua forma de lecionar? Será a insatisfação própria dos jovens? Será o cansaço provocado pela repetição ano após ano da lecionação das mesmas matérias?” (pg. 91) ”.

No mesmo estudo é referido que:

“ (...) É importante evitar o aparecimento de rotinas de que os jovens não gostam. Há que dar azo à novidade, à criatividade, à flexibilidade na certeza de se tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos. Neste sentido, existem estudos que referem que a escola ao dar prioridade aos desportos coletivos mais conhecidos (Futebol, Basquetebol, Voleibol e Andebol), não atende a todos os gostos e interesses dos alunos.”

(Martinelli et al., 2006; Paiano, 2006) ”

¹ Departamento de Educação Física e Desporto/Instituto Superior da Maia, Maia, Portugal

² Professor de Educação Física/ Escola Secundária de Montemor, Portugal

³ Coordenador do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Instituto Superior da Maia, Maia, Portugal

⁴ Professor na Escola de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal

Já em abril de 2007, Gustavo Pires, no artigo publicado na revista “Página da Educação”, nº 166, referia-se à disciplina de Educação Física como uma “animação físico-recreativa de qualidade duvidosa” e que “(...) a escola tem de organizar no seu interior um modelo desportivo de quadros competitivos, de atividades formais e informais(...) que dêem resposta às necessidades dos alunos e que projetem essa aprendizagem para a vida.”

A reflexão que procuro fazer acerca dos grupos de Educação Física das escolas onde estive colocada e da forma como desenvolvem o seu trabalho, leva-me a afirmar que de uma maneira geral os professores possuem uma cultura profissional que impede o desenvolvimento e qualquer mudança pois o seu dia-a-dia é pautado pelo individualismo, sobretudo na atividade letiva e mesmo nas atividades extracurriculares (torneios interturmas, Desporto Escolar, etc.) o que existe é a cultura que Hargreaves designa como colegialidade artificial. Numa área disciplinar que devia exigir um trabalho colaborativo intenso, já que os alunos integram equipas e se entreadjudam, o que constatei foi sempre uma espécie de competição entre colegas.

Reconheço que esta reflexão é sustentada por dados subjetivos e carece de fundamentação, mas há situações que observei e vivenciei praticamente em todas as escolas que penso já deviam ter desaparecido. Assistir no início das aulas a diálogos entre colegas do género “Onde é que eu sou hoje?”, “Vais dar Futebol?” “Não podes trocar comigo que eu preciso de ir lá para fora?” “Vou ver onde é que sou e se for lá dentro eu troco!”, frequentemente na presença dos alunos, são exemplos de atitudes menos adequadas, o que contribui para a desmotivação dos alunos e descredibiliza a disciplina.

Antes de concluir esta reflexão quero referir duas realidades. A primeira diz respeito aos conteúdos programáticos abordados ao longo de todo o percurso escolar dos alunos e que se repetem ano após ano sem qualquer alteração e a segunda à Ginástica, atividade que possuindo interessante conteúdo pedagógico, completado por uma atingível expressividade estética, tem vindo continuamente a perder protagonismo no meio escolar como conteúdo educativo.

Para terminar relembro os princípios que constam da Introdução dos Programas de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (2001):

“Estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva.

A necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física, exige a definição de uma proposta que adote uma perspetiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física (disciplina adiante designada por EF), procuram satisfazer esta exigência.

A conceção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de EF) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Assim, essa conceção pode definir-se como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.

Esta conceção está desenvolvida no capítulo das Finalidades, que sintetizam o contributo da educação física para a realização dos efeitos educativos globais visados no conjunto (ou unidades) dos nove anos do ensino básico e expressa nas “competências específicas” constantes no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

As finalidades definem os campos ou áreas que integram a EF, cujo conteúdo está explicitado nos objetivos de ciclo – competências específicas (plurianuais, para cada área e no seu conjunto, ou «comuns a todas as áreas») e nos objetivos de ano, que especificam os resultados esperados dos processos formativos aplicados pelos professores nessas áreas e respetivas matérias.

Nesta base, os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a atividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios.

Assim, os programas organizam-se em torno da diferenciação e relação dos tipos de atividade característicos da EF (áreas e matérias de EF – ver «Quadro de extensão da EF» e também o «Quadro de Matérias Nucleares por Ciclo»).

Os aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo encontram-se relacionados nesses tipos de atividades, integrando-se, quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos seus elementos mais pormenorizados (objetivos de ano).

A evolução das prioridades de desenvolvimento do aluno, considerando estes domínios, inspiram, por outro lado, as opções de organização do curso de Educação Física, ao longo do ensino básico, no que se refere aos níveis de realização das áreas e matérias de EF em cada ano de curso.

Estes programas apresentam, pois, a forma de listas de competências, situadas nas divisões temporais do ensino básico (cada um dos três ciclos, cada um dos nove anos de curso), bem como os processos que permitem realizar os objetivos – incluem-se nas orientações metodológicas os princípios e regras gerais a observar na organização da atividade educativa nas aulas de Educação Física.

Considera-se que os processos formativos são objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor.

Para apoiar as suas decisões, o professor encontra na própria formulação dos dois níveis de objetivos do programa, de ciclo e de ano, referências importantes para a seleção e organização dos processos formativos, respetivamente as características da atividade apropriada à expressão das capacidades (objetivos de ciclo/área de EF) e a forma das situações de prática propícias ao aperfeiçoamento e “prova” das competências específicas (objetivos de ano/matérias).

Reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.

Estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos (ver «Orientação Metodológica e Avaliação»).

Prevê-se, inclusivamente que, na gestão do programa em cada ano, o professor estabeleça objetivos mais complexos (de anos de curso posteriores), com base na avaliação formativa dos alunos, o que certamente acontecerá, se for cumprida a carga horária prevista no desenho curricular descrito no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (três sessões de 45' de tempo útil por semana), beneficiando o desenvolvimento do currículo real e o sucesso do aluno em Educação Física.

Os programas constituem, portanto, um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas.

Nesta perspetiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida.

No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

Essa preocupação está representada nos objetivos da Educação Física no curso do ensino básico bem como nos princípios de organização das atividades nas aulas, baseando-se numa conceção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais:

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e*

descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros.

- *A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles.*

- *A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades.*

- *A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.*

Revisão efetuada por (2º ciclo: março 2005 e 3º ciclo: novembro de 2001): Jacinto, J, Comédias, J. Mira, J e Carvalho, L.

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

2.4. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DAS LIDERANÇAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS

Após refletir sobre as culturas profissionais que encontrei neste “saltitar” de escola em escola, com destaque muito especial para o meu grupo disciplinar, procurarei agora analisar a escola enquanto organização, detendo-me sobretudo na gestão da escola pública.

O atual modelo de governança das escolas públicas prevê uma estrutura composta pelos seguintes órgãos: conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e órgãos de gestão intermédia.

O conselho geral é um órgão de direção estratégica, responsável pela eleição do diretor, pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola e das decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização.

Este órgão tem como competências:

- Eleger e destituir o diretor, bem como participar no seu processo de avaliação;
- Aprovar o projeto educativo e o plano de atividades (documentos com as decisões estratégicas e de planeamento da escola);
- Aprovar o regulamento interno (documento definidor das regras fundamentais de funcionamento);
- Aprovar o relatório anual de atividades (acompanhando dessa forma a concretização dos documentos estratégicos);
- Aprovar os contratos de autonomia;
- Aprovar recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades.

É composto por um conjunto diversificado e heterogéneo de membros: pessoal docente, não-docente, alunos, pais e encarregados de educação, representantes do município e representantes da comunidade local (instituições

e organizações de atividades económicas, sociais, culturais e científicas). Este é pois o órgão onde se concretiza o direito de participação de professores e alunos, e demais comunidade educativa, na gestão da escola.

Vigora um enquadramento legal flexível que dá às escolas a possibilidade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico. A lei apenas obriga à participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, bem como das demais *“estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas”* (DL n.º 75/2008, artigo 32º).

O conselho pedagógico pode ser visto como um órgão central do funcionamento da escola, em sede do qual no qual são tomadas ou validadas decisões que depois precisam de ser comunicadas “em cascata” à restante organização. A sua capacidade de produzir orientações claras e de garantir a sua comunicação de forma objetiva, são críticas para o funcionamento a um só tempo de toda a organização escola.

Sem prejuízo dos regulamentos internos estabelecerem outros órgãos de gestão intermédia (DL n.º 75/2008, artigo 45.º), a lei prevê duas estruturas obrigatórias: (DL n.º 75/2008, artigo 42.º): os departamentos curriculares e os conselhos de turma. (Estes apenas no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no Ensino Secundário.

Os departamentos curriculares visam a articulação e gestão curricular, promovendo a cooperação entre professores e procurando adequar o currículo nacional às necessidades específicas dos alunos (DL n.º 75/2008, artigo 43.º). Na redação atual da lei, o coordenador do Departamento curricular – que tem de ser um professor com “senioridade” – é eleito pelo respetivo departamento (abandonou-se a anterior formulação de nomeação pelo diretor da escola).

Ao conselho de turma compete a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos e a articulação entre as escolas e as famílias, sendo coordenado pelo diretor de turma (DL n.º 75/2008, artigo 44.º).

Relativamente à direção e, segundo Costa (1996) “a questão da liderança passa assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura

organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência,...” (pg.133). O mesmo autor acrescenta que “Na operacionalização desta tarefa, o líder é percecionado como o seu primeiro e principal responsável, como aquele que, possuindo uma **visão do futuro**, deve indicar a direção a seguir e levar ao desenvolvimento do **projeto** que enformará (e informará) à ação coletiva” (pg.134).

Alarcão (2001 pg. 58) aponta para uma cultura em que é desenvolvida uma liderança saudável e inteligente, capaz de colocar líderes competentes e de confiança em cada setor da instituição, ao nível do planeamento da organização e das “conceções que os novos paradigmas científicos, comunicacionais e tecnológicos possibilitam para que uma mudança e uma transformação efetiva ocorra e permita uma outra visão do futuro”. A mesma investigadora, refere que as escolas inovadoras e dinâmicas apoiam a manutenção da sua organização em cinco pilares: liderança, visão, diálogo, pensamento e ação e que “ (...) por detrás de escolas inovadoras têm-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base.” (Alarcão 2001, pg.20).

Santos (Santos et al, 2009) afirma que o diretor da escola pode assumir diferentes estilos de liderança e tem obrigação de reagir de forma estratégica, pedagógica e coerente com os valores da escola. Ele atuará nesta base, particularmente em situações graves que constituem um risco para o bom desempenho dos alunos ou dos professores, liderando pelo exemplo, de modo justo e sem exceção:

- Comunica a todos os elementos as regras e padrões de comportamento esperados pela escola;
- Toma conhecimento das situações de conflito;
- Intervém diretamente, quando necessário, na resolução das situações de conflito.

A experiência colhida nalgumas escolas não comprova o que acabei de referir uma vez que houve circunstâncias, em que as intervenções das direções na resolução de situações duvidosas e até com algum grau de conflitualidade foram, na minha opinião muito mal conduzidas. Registo por exemplo um facto que aconteceu na minha escola em que uma aluna pôs em causa e desafiou com palavras e gestos a minha autoridade durante uma aula e, em função da gravidade e da situação ser recorrente com outros professores, me vi obrigada a participar por escrito à direção da escola. Quando aguardava que a intervenção da direção fosse no sentido de me inquirir sobre os factos, fui confrontada com uma decisão que me deixou estupefacta: a diretora tinha solicitado à aluna um relatório sobre aquela ocorrência e nunca esteve interessada em ouvir-me!

Quando passados alguns dias questioneei o diretor de turma sobre o desenvolvimento da minha participação, a resposta que obtive foi de que o assunto tinha sido arquivado, como aliás já tinha acontecido com outros colegas em situações semelhantes.

Quero referir uma outra experiência muito significativa para a qual nunca encontrei qualquer tipo de explicação e que se relaciona com a utilização de materiais didáticos utilizados nas aulas. Quando solicitei ao funcionário responsável pelo material de educação física, algumas “cordas” fundamentais para a criação de situações de aprendizagem das habilidades gímnicas constantes dos conteúdos a lecionar no 3º ciclo, fui informada que apenas havia cordas pequenas de uso individual e que a decisão para resolver o problema seria uni-las. Não concordando com esta solução por oferecer perigo para os alunos, resolvi a situação trazendo algumas cordas de casa que passei a utilizar nas aulas. Qual não foi o meu espanto quando a coordenadora de departamento me comunicou que não era permitido trazer material de casa e, uma vez que solicitei uma explicação coerente, esta me foi fornecida diretamente pela Diretora da Escola em reunião expressa da Secção de Educação Física, informando-me que, antes esta orientação tinha sido aprovada em Conselho Pedagógico havia já alguns anos!

Estas duas experiências ilustram bem a influência que o diretor da escola tem sobre o clima e a cultura da organização (escola), “nomeadamente através

da capacidade que ele tem para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização” (Barroso,2005,pg.50).

Face à dimensão da escola, aos diversos setores implicados no seu funcionamento, ao facto de muitos procedimentos, mecanismos internos de comunicação e de partilha, à necessidade de assegurar fidelidade aos princípios definidos no projeto educativo, é fundamental a existência de lideranças intermédias assegurando uma rede que garanta condições de operacionalização conducentes a que os diversos níveis de gestão da escola estejam alinhados num sentido de ação comum.

Cabe à direção criar o clima propício à emergência e afirmação das lideranças intermédias e contribuir para uma visão compartilhada da escola.

Este modelo de organização da escola supõe que todos, direção e lideranças intermédias, participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um.

José Matias Alves (1999), define liderança como a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento dos projetos comuns” e considera-a um fator chave no bom funcionamento das organizações. Diz também que uma “administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (Matias Alves, 1999).

O mesmo autor, no artigo publicado no seu blogue “terrear”, em maio de 2015, afirma “o líder é aquele que tem o dom (e o saber) de fazer com que cada membro da organização se entusiasme e dê o máximo de si para o cumprimento dos fins da organização educativa não podem ser outros senão os de garantir a realização de todo o potencial humano que existe em cada pessoa”.

CAPÍTULO 3 – A SUPERVISÃO COMO MARCO FUNDAMENTAL NO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

3.1. A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA PROFISSIONAL

Como já referi, no ano letivo de 2007/2008, desempenhei o cargo de Orientadora de Estágio na escola onde tinha sido colocada por concurso no ano anterior, correspondendo ao convite e proposta da Coordenadora do Departamento de Expressões e após aprovação em Conselho Pedagógico, correspondendo a um convite do Instituto Superior da Maia. Tratou-se de um grupo de alunos (duas raparigas e um rapaz) do 5ºAno da Licenciatura em Educação Física e Desporto e, pese embora a ausência de formação específica para o desempenho daquele cargo, a verdade é que o abracei com todo o entusiasmo já que ele representava um desafio, e a possibilidade de colocar em prática muito do que já tinha lido em Isabel Alarcão (2001), Alarcão & Tavares (2003) ou em Oliveira-Formosinho (2002) onde afirma: “Assim o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável” (2002, pg.18) e ainda “Em última análise imaginamos escolas onde a função de supervisor evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos” (2002,pg.19). Neste sentido o supervisor deverá ser alguém que acompanha a realização das tarefas, que orienta as ações práticas, que proporciona as condições e estabelece em conjunto com os pares, objetivos e finalidades a atingir e ao mesmo tempo consegue que os mesmos se sintam empenhados, motivados e conhecedores daquilo que é pretendido.

Tenho vindo a utilizar o termo supervisor para designar o agente preponderante na formação de um candidato a professor ou estudante estagiário e, como referem Alarcão e Tavares, “A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores

esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre os outros”. (2013, pgs. 5,6). E ainda nesta obra os autores enunciam três ideias que devem “presidir à supervisão de professores:

1- O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.

2- O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.

3- O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (2013, pgs. 41,42).

Foram sobretudo estas ideias que me levaram a aceitar o desafio da orientação de estágio, uma vez que há uma interação entre supervisão, aprendizagem e desenvolvimento.

Esta supervisão concentrada fundamentalmente na “orientação da prática pedagógica incide diretamente no processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor e o orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (Alarcão & Tavares, 2013, pg.45). A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem deve ser vista, segundo estes autores em três níveis de funcionamento, a do supervisor, a do formando ou professor em formação e a do aluno e apresenta uma “dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal e espiralada” que as figuras 1 (professor e aluno) e 2 (supervisor, professor e aluno) procuram representar:

Fig.1- Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem.

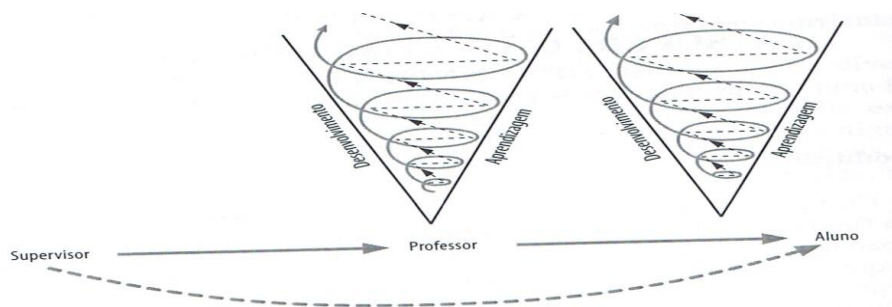
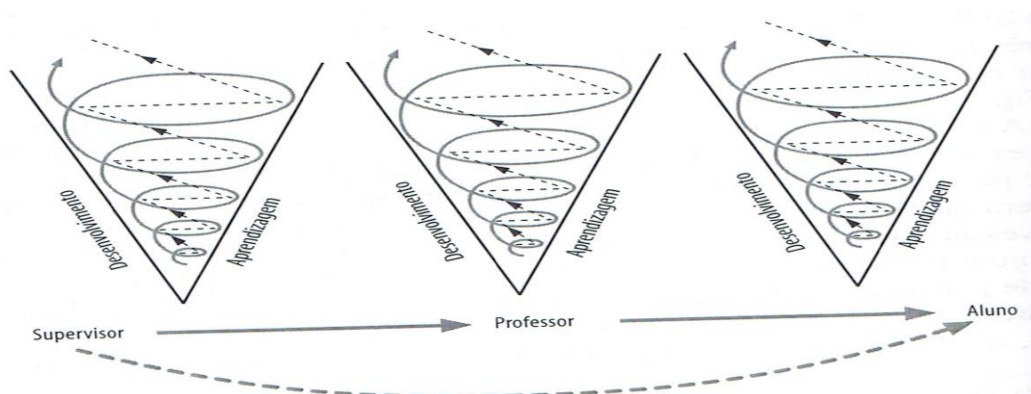


Fig.2- Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem.



Fonte: Alarcão & Tavares, 2003, pg. 46.

Abordaremos mais à frente, o tema da supervisão, mas neste momento é fundamental referir algumas das circunstâncias que rodearam e influenciaram o desempenho deste cargo e contribuíram decisivamente para o meu desenvolvimento profissional e de forma igualmente importante para o dos alunos estagiários. Foi um ano de grande agitação e de confronto entre a vontade e o desejo de tudo mudar, e uma cultura situada de total imobilismo, protagonizada por um grupo disciplinar que elegeu desde o início do ano o núcleo de estágio como “alvo a abater”. É necessário fazer aqui um esclarecimento -- a proposta para a criação do núcleo de estágio de Educação Física partiu da Coordenadora do Departamento de Expressões que, em

2006/2007, era uma colega do grupo disciplinar de Educação Musical que a apresentou em Conselho Pedagógico após obter a minha aceitação; no início do ano letivo seguinte foi designado como Coordenador do Departamento outro colega, este do meu grupo disciplinar, que não concordando com a existência e funcionamento do núcleo de estágio, teve sempre uma atitude de oposição a todas as atividades desenvolvidas pelos estagiários.

O poder instalado e "acomodado" no "laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même", foi uma barreira de difícil transposição. Mas o empenhamento dos estagiários, a vontade de "mudar a escola" e o meu desejo de "absorver" práticas inovadoras por eles transmitidas e aplicadas serviram de oposição à secção de Educação Física que nunca aceitou a "entrada" de pessoas estranhas no seu "grupo". Percebi tardiamente que este "ataque" não era diretamente relacionado com os alunos, nem pelo estágio em si. A abertura das suas práticas ao exterior era um fator desestabilizador no status-quo do seu quotidiano e na escola só se cultiva o individualismo, cada um faz por si e para si. Acresce o fato de desconhecerem a dinâmica de funcionamento do estágio pela simples razão de não terem passado pela situação de estagiários.

Apesar de não ser um ano tranquilo, os estagiários gostavam do que faziam, era a profissão que desejavam e isso facilitou a minha atitude como orientadora, tendo-me concentrado num papel de reflexão, indagação e investigação tanto meu como dos estagiários que levou a um ambiente de cooperação e apoio mútuo onde a comunicação e a interação tiveram papéis importantes na descoberta de métodos e estratégias mais adequadas e eficazes para as aprendizagens dos alunos.

A Supervisão pedagógica acompanhada, como afirma Flávia Vieira (2009, pg. 201,202), tem como "finalidade ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática, conseguir dotá-los de vontade e capacidade de (re) conceptualizarem o seu saber pedagógico; participarem individual e coletivamente na construção da pedagogia escolar, orientarem-se para a gestão da incerteza e da complexidade; questionarem-se sobre os interesses que a escola serve." Assim a supervisão deverá ser "de natureza transformadora e orientação emancipatória" (Vieira, 2009, pg. 202). Vivi este conceito de

supervisão acompanhada das memórias do meu ano de estagiária e tentei reavivá-lo nesse ano como orientadora.

Isabel Alarcão refere que “a supervisão em Portugal tem sido pensada sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação em sala de aula. “ No entanto a supervisão deverá ser estendida ao coletivo de modo a melhorar a qualidade de toda a escola e deste modo podemos defini-la como “O desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes (Alarcão, 2001, pg.18).

O supervisor será um líder ou facilitador de uma escola (pg.19), cuja ação deverá estender-se desde a integração de novos professores na profissão até ao nível do departamento curricular ou outra área que tenha objetivos de desenvolvimento profissional.

No dia-a-dia e em oposição aquilo que observávamos, decidimos inovar, fazer diferente, fazer melhor. A nossa vontade e o nosso querer foram determinantes daquele “jogo” mas, de capital importância foi a supervisão/formação/ acompanhamento de forma continuada e a reflexão e partilha de vivências diversas.

Iniciávamos as reuniões semanais a ouvir e analisar as práticas letivas, partilhando as incertezas, conquistas dos estagiários e porque a insegurança era muita apoiava-os e ajudava-os na procura de novos conhecimentos e de respostas para as dúvidas que iam surgindo. A prática de cada um de nós constituía o “material de formação” fundamental para a reflexão sobre as questões educativas e ao mesmo tempo era o ponto de partida para a introdução de abordagens de cariz teórico-prático. Este processo difícil, devido à cultura instalada de inexistência de prática de comunicação, partilha e reflexão entre os elementos da secção de Educação Física, tornou-se numa forte “defesa” permitindo problematizar, revelar e compreender as complexidades do nosso trabalho quotidiano. Este sentimento de pertencer a uma equipa movida por objetivos comuns, onde nos sentíamos interdependentes, foi uma mais-valia para o nosso desenvolvimento profissional.

O processo supervisivo, desenvolvido segundo uma lógica de acompanhamento e encorajamento, radicava numa atitude de questionamento permanente em que, como já referi anteriormente, constituía um processo de aprendizagem e um instrumento de autoavaliação heteroavaliação regulador do desempenho e gerador de novas práticas, num diálogo permanente entre a teoria e a prática.

A supervisão ao mesmo tempo que promovia novos conhecimentos, desenvolvia a autonomia ao proporcionar maior segurança no ato de ensino dos estagiários e, simultaneamente impelia para uma inquietude/questionamento permanente relativamente a todo o processo ensino-aprendizagem. Criámos espaços e tempos para refletir em comum e nunca estivemos sós, fazendo do trabalho colaborativo a nossa forma de estar no ensino.

A nossa atenção, se bem que centrada naquilo que os alunos tinham que aprender, centrava-se igualmente no muito que nós, professora e estagiários, devíamos aprender (Santos Guerra,2001).

A minha atitude como profissional mudou e de um ensino baseado numa lógica transmissiva e acumulativa passei a promover e fomentar hábitos de vivência ativa e implicada de todos os alunos nas atividades, segundo uma lógica construtiva de descoberta e de investigação. A promoção de atitudes e de hábitos favoráveis à mudança e à reflexão, integrando as dimensões teóricas e prática foi assumida de forma consciente e de forma continuada.

Todos nós, grupo de estágio, ao refletir sobre a prática pedagógica, sobre o que fazíamos, como o fazíamos e porque o fazíamos, pretendíamos analisar os efeitos dessa ação e dos processos e, ao mesmo tempo, envolvemo-nos e implicamo-nos no estágio como produtores de novos conhecimentos. Foi um trabalho contínuo de definição e interpretação das práticas. Fazer de um modo diferente foi importante mas, o motor da mudança foi pensar e sentir de modo diferente.

Não voltei a ser professora que era antes de 2007. Esta experiência contribuiu, principalmente, para uma outra atitude perante a escola e o processo de ensino e o de aprendizagem mas também estimulou o estudo, a reflexão e foi

ainda geradora de transformações nos meus esquemas mentais e representações sociais.

Em 2008 concluí o Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e hoje volvidos estes anos, como orientadora de estágio reflito e consciencializo-me o quanto a vivência aqui relatada, foi importante no meu processo de crescimento pessoal e profissional. Acredito que o meu percurso profissional teria sido bem diferente, não teria feito o Mestrado em Desporto, hoje não estaria a concluir o Mestrado em Supervisão e Avaliação Docente. Provavelmente não seria o que sou, caso não tivesse acontecido esta vivência tão rica marcada pelo trabalho colaborativo, pelos processos supervisivos, pela reflexão, pela não acomodação, pela vontade de querer e acreditar.

Como diz Paulo Freire:

“(...) Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire, 1996, pg. 25, in Oliveira – Formosinho, J. (org.) (2002)

3.2. O CONFRONTO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Já referi, a importância que teve para mim a orientação de estágio no meu desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo pela diversidade de situações que foram acontecendo ao longo de todo o processo. Mas ainda não mencionei um aspeto fundamental que teve uma repercussão significativa na formação e no desenvolvimento dos estagiários - refiro-me à confrontação e à reflexão entre a prática e a teoria.

Segundo Flávia Vieira, “a prática é geradora de teoria”, e “O bom profissional é um ser reflexivo” (Vieira,1993, pg.23) o que coloca o enfoque no profissional que, tendo como base a reflexão sobre a prática, se assume como produtor do seu próprio saber (integração teoria-prática).

Desde o início do ano que os estagiários, ao confrontarem a sua prática com os saberes que traziam da faculdade, frequentemente renegavam os conhecimentos teóricos e deixavam-se conduzir meramente pelo episódico, pelo tácito, pelo experiencial, numa perspetiva simplista de aprender a fazer fazendo.

Não foi simples ajudar a desenvolver formas de “questionar” o conhecimento que possuíam com o que iam adquirindo na sua prática, ultrapassar as “dicotomias teoria-prática, à ação-conhecimento, saber e saber-fazer, saber fazer e ser, ensinar-aprender, treino-formação e investigação - ação, (...) configurações que, embora típicas, sejam suficientemente flexíveis e reorganizáveis para permitirem integrar o singular no múltiplo, o particular no geral, o local no universal, o individual no coletivo. A chave para uma atuação deste tipo é a reflexão, não só ao nível das práticas da sala de aula mas como instrumento de formação total, integral, o que implica o questionamento do papel do professor na escola, na comunidade, na sociedade”. (Alarcão & Sá-Chaves,1997, pg.263).

Sendo a escola o contexto de trabalho, lugar das práticas do(s) docente(s), o espaço de encontro entre professores, é também, ou deve ser também, o espaço da co- formação. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se contrastam e se trocam permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e coletivos de

investigação-ação, onde os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem.

Como destaca Canário (1994,pg.27) “Os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham, por isso, é este processo ecológico de mudança que se deve fazer emergir, adotando estratégias de formação centradas na escola”.

Uma formação centrada na escola, como salienta Barroso (2003,pg. 74), “Faz do estabelecimento de ensino o local onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”.

3.3. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Até aos anos 90 a supervisão de professores esteve ligada à orientação da prática pedagógica a qual visava acompanhar, examinar e avaliar aqueles que se iniciavam no seu percurso profissional no ensino. Deste modo apesar de estar presente e de se realizar, tal designação não era utilizada e a sua entrada no vocabulário da área educativa vai invocar associações “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” de “poder” e de relacionamento socioprofissional contrárias ao que se preconizava para a mesma (Vieira,1993, Alarcão e Tavares,2013).

As primeiras abordagens deste termo de forma mais abrangente aparecem nos estudos de Alarcão & Tavares em 1987, que entendem “Supervisão de professores como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (pg.16).

Nesta definição de supervisão não cabe apenas a formação inicial de professores, mas abrange também a orientação ou a coordenação de professores já integrados na carreira mas com menor experiência profissional. De salientar também o facto de esta definição abrir a possibilidade de nem sempre ser o professor apenas com mais tempo de experiência no ensino, mas aquele que procura saber mais sobre a prática letiva a exercer a função de supervisor. Também Flávia Vieira chama a atenção para o facto de a supervisão ser uma prática que “tem lugar num tempo continuado” e por isso deve ser definida “como processo” e o seu objetivo será na perspectiva de aumentar as qualidades do professor enquanto pessoa e profissional (Vieira, 1993).

A partir da entrada em vigor do Decreto - Lei nº 105/97 de 29 de abril, artigo 56, alínea g), que reconhece claramente a formação especializada na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores como garante necessário para um ensino mais qualitativo dos processos de regulação pedagógica e profissional, mais eficiente, mais justo e humanizado e ainda com a criação de cursos de formação e de pós-graduação nas universidades fomenta-se uma maior generalização do termo supervisão no léxico dos

profissionais de ensino, tentando desta maneira distanciar a mesma, do caráter de inspetar ou vistoriar a ação educativa.

É a partir daqui que se procura um novo significado para a supervisão e se procura dimensionar a forma de realizá-la na área da educação. Como sugere Alarcão, “ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática.” (Alarcão e Tavares, 2013, pg.5).

J. Formosinho (2002), reporta-se à supervisão como um “processo sistémico” em que o candidato a professor recebe apoio, suporte e orientação de um professor mais experiente e especializado para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo- comunicação com a instituição em que o aluno se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes.

Na opinião de Sá-Chaves (2004), o conceito de supervisão tem a ver com a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e o supervisando, tem como objetivo contribuir para desenvolver no supervisando, conhecimentos e competências para ter sucesso nas suas práticas. Para esta autora, o desenvolvimento de um clima relacional e humano poderá “perdurar para além das circunstâncias da relação formativa da qual se inscreve” (pg. 127).

Por sua vez, Alarcão & Roldão (2008), referem-se à supervisão como um conceito 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. No entender das autoras, a supervisão pedagógica visa transformar o professor num professor crítico e reflexivo que produz mudanças em si, nos alunos e nos colegas, e na escola como organização aprendente. Este professor caracteriza-se pela função social de ensinar e o seu saber profissional assenta em três eixos fundamentais: “o dos saberes, o da relação interpessoal e o dos valores democráticos” (pg.67).

O meu papel de supervisora enquanto orientadora de estágio procurou pautar-se por uma ação formativa e facilitadora no crescimento profissional dos estagiários no sentido do desenvolvimento de aptidões e autonomia, na identificação de problemas e colaborando na superação dos mesmos. Procurei

corresponder à definição de supervisor apresentada por Flávia Vieira, citando Wallace, quando afirma que, numa perspectiva colaborativa deve ser:

“Um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando a desenvolver-se para autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção”

Wallace, (citado por Vieira, 1993)

No entender de Vieira (1993), o que é relevante destacar e clarificar no supervisor são as suas funções de: informar de forma constante e atualizada o professor sobre todos os aspetos relacionados com o seu desempenho profissional; questionar continuamente o que o rodeia, exercitando o prático-reflexivo em si e nos professores que acompanha; sugerir novas ideias, soluções e mudanças de forma estimulante não impositiva; encorajar a melhoria do desempenho profissional captando a essência do professor através de maior ligação no relacionamento interpessoal e finalmente avaliar no seu sentido mais formativo renegando o seu carácter unicamente avaliativo, equilibrando essa função para a regulação e monitorização da prática pedagógica.

O supervisor é um mediador, já que, ele faz parte da relação estabelecida com o professor, ao aferir sobre o trabalho deste, ele também reflete e torna-se parte do processo de construção de um saber mais reforçado. Estabelece um sistema de relações dinâmicas de crescimento e desenvolvimento experiencial para ambos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Segundo Glickman (1985, citado por Alarcão e Tavares, 2013, pgs.74,75), o supervisor deve apresentar dez características que identifica como os skills interpessoais fundamentais para essa função: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

No trabalho do dia-a-dia as grandes linhas que balizaram o meu relacionamento com os estagiários, procuraram a identificação com o modelo definido por Alarcão & Tavares, na obra que citei anteriormente:

“Consideramos o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.”

Alarcão e Tavares, 2013,pg.58

Também os meus objetivos perseguidos enquanto supervisora foram baseados nos referidos na mesma obra:

1. Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
4. Capacidade de experimentar e inovar num dialética entre a prática e a teoria.
5. Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
6. Consciência da responsabilidade que coube a professor no sucesso, ou no insucesso dos seus alunos.
7. Entusiamo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Alarcão e Tavares,2013, pg. 72

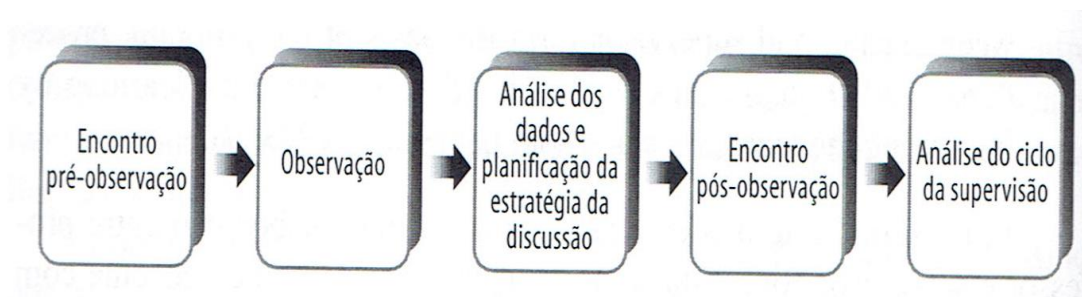
O modelo de supervisão utilizado foi a supervisão clínica, apresentada por Smyth (1984) citado por Alarcão e Tavares (2013), como alternativa à supervisão em geral. Enquanto esta “atua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula,

soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, atua de dentro para fora pondo o assento na preservação e reflexão do próprio e na colaboração e entreaajuda dos colegas” (Alarcão e Tavares,2003, pg.118). Também eu procurei que o relacionamento com os estagiários fosse sempre de “autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança.” (Alarcão e Tavares,2013,pg.119).

Pese embora o facto do modelo de supervisão clínica ser “mais apropriado no contexto da formação contínua do que no da formação inicial” (Alarcão &Tavares,2013,pg.26), estes autores entendem que “no tipo de estágios em que os estagiários assumem responsabilidade total pela docência”, este modelo é o mais indicado, pois “caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.” (Alarcão &Tavares, pg.25,26).

As cinco fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer et al (1980), citado por Alarcão & Tavares são: 1.Pré-observação; 2. Observação; 3.Análise de dados; 4. Pós observação; 5. Balanço final. (figura 3).

Fig 3- Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer et al (1980)



Fonte: Alarcão &Tavares, 2013, pg. 26.

Pensar num processo de melhoria da escola implica envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão

coletivas, que têm em vista a compreensão e a resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos.

Atualmente entende-se a supervisão como um dispositivo que visa a melhoria da qualidade das escolas. De natureza questionadora, analítica, interpretativa, reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir o alicerce da construção do conhecimento profissional como advogam Alarcão & Roldão, “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, pg.54) e, no contexto de formação de professores, para uma “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993,pg.28), o que torna difícil de aceitar que a profissionalização se faça sem a presença e acompanhamento de um supervisor/orientador. Como refere António Nóvoa,

“Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação - em -situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”

Nóvoa, 2009, pg.15

A supervisão enquanto processo de construção e desenvolvimento do professor como indivíduo aprendente e apreendente, colaborativo e reflexivo decorre de um ciclo das cinco fases do modelo de supervisão clínica que referimos com uma metodologia estruturada em prol de um desenvolvimento avaliativo coerente e consistente, com os ideais de uma aprendizagem pessoal e institucional significativa e ativa.

A essência da supervisão deve ser direcionada para a promoção de um trabalho colaborativo estimulante para o professor na construção e no seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2010).

“O objetivo por excelência da supervisão clínica é a **melhoria do ensino**. (...) Este é um redireccionamento essencial no sentido de desenvolver, quer **professores principiantes, quer em professores experientes**, uma convicção e um valor: que **ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de análise intelectual**” (Mosher e purpel, 1972, pg. 78-79, cit. in Roldão, 2012, pg.25).

No artigo de Maria do Céu Roldão, de onde retiramos a citação anterior, está bem assinalada a “conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências, processo que a situação portuguesa de reação violenta dos professores face à introdução da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), estabelecida em 2008 e em anos seguintes, amplamente ilustrou.” (pg.5).

A reação dos professores que Roldão refere, foi por mim testemunhada, já que teve lugar durante o ano em que orientei o estágio, durante o qual se passaram algumas situações que considero no mínimo “estranhas” e das quais destaco duas: em primeiro lugar e, como já referi na introdução do relatório, o facto de na minha escola e, num universo de aproximadamente setenta professores, ter sido a única a cumprir a legislação relativa à ADD com a entrega do Objetivos Individuais, o que acarretou uma autêntica onda de críticas e uma quase marginalização por parte dos colegas; em segundo lugar o ter sido uma das poucas docentes que recusaram participar na manifestação nacional que teve lugar em Lisboa em 2008.

A minha postura relativamente à ADD foi sempre a mesma: não é possível a valorização da carreira docente e o desenvolvimento pessoal e profissional, sem avaliação. Como está expresso no ponto 2 do art.º 3º do Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”.

O processo supervisivo decorre assim (deve decorrer) da avaliação nas suas funções de orientação e regulação e impõe uma atitude “parar para pensar”, a fim de compreender o que se pode melhorar e o que se deve replicar. “É tempo bem gasto quando os pares conduzem autoavaliações e depois discutem uns com os outros, as áreas de fragilidade e as potencialidades pessoais” (Danielson, 2010,pg.176).

“Uma avaliação de professores pode ter dois objetivos opostos em tensão e em ocasiões: melhoria profissional (avaliação do desenvolvimento de competências) ou prestação de contas (avalia os efeitos nos resultados conseguidos nas aprendizagens dos alunos)”.

Bolívar, 2012, pg. 289

3.4. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, O CONHECIMENTO ESPECÍFICO E O LUGAR DAS EMOÇÕES

O desenvolvimento profissional dos professores ocorre em contextos muito diversificados e está sujeito a fatores que têm a ver com as características da profissão, o ambiente de trabalho na escola e o meio envolvente. É através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2001). Na perspetiva de Isabel Alarcão, o professor deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las sempre que necessário. Esta autora sustenta que “ formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na sobre e para ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, pg. 26).

Estes contextos onde se promovem momentos de partilha, de experiência da prática e da reflexão, a partir das quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se, segundo Shulman (2013, cit. in Alarcão & Tavares, pg. 148), por comunidades de aprendizagem. Caracterizam-se segundo este autor pela “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum.”

Deste modo, a partilha de experiências estimula os professores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permita desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para coletivamente resolverem, de forma criativa os seus problemas.

A noção de desenvolvimento profissional dos professores tem merecido um estudo sistemático dos investigadores educacionais nas últimas décadas, vindo a modificar-se em função da “evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, pg. 7). Atualmente tem uma conotação de evolução, de continuidade, integra diferentes tipos de

experiências e de oportunidades, superando a tradicional acumulação de anos de serviço à formação inicial. Pressupõe que o professor incorpore os fundamentos da sua cultura profissional ou seja, saber o que faz, porque faz, como o faz e quando será necessário fazer de maneira diferente. (Imbernón,1994).

Recorrendo ao artigo de Carlos Marcelo, “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”, publicado na Revista de Ciências da Educação, nº 8 jan/abr 09, retirei “algumas das mais recentes definições do conceito de *desenvolvimento profissional de professores*, formuladas por autores de relevo” (pg.9):

“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino- aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, pg. 4);

“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão do status profissional e na carreira docente.” (Oldroyda et al, 1991, pg. 3);

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, pg. 4);

“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, pg.663);

“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise da sua própria prática” (Villegas-Reeimers, 2003).

Marcelo, 2009, pg. 10

No mesmo artigo Carlos Marcelo diz que “A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É a construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (2009,pg.11). E afirma ainda que não é algo que se possui mas que se desenvolve ao longo da vida e que se trata de um fenómeno relacional.

Segundo Alarcão “Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm que ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão,1996, pg.177).

Questionar a prática com a humildade necessária para encontrar caminho para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, denota crescimento profissional. Ter a consciência que, para a resolução de um problema ou para procurar meios e estratégias relevantes, o pensamento dos outros pode ser um excelente contributo, é sinónimo de responsabilidade acrescida. Ter espírito aberto para saber as argumentações de cada um no espaço de aula é fundamental para o crescimento integral dos alunos.

“Devemos distinguir os educadores que encaram o ensino como mero trabalho, daqueles que se preocupam e se apaixonam com o trabalho que podem desenvolver com os alunos. Neste sentido é um atributo que define um bom professor. Reflete o ponto onde se une o racional com o emocional.”

Bolívar, 2012, pg. 234

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PRÁTICA REFLEXIVA. UM OLHAR PARA O FUTURO

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire, 1991. In “A Educação Na Cidade”, pg. 58

4.1. A REFLEXÃO COMO PRÁTICA FULCRAL DO PROFESSOR

Preparar crianças e jovens para enfrentar as constantes e rápidas mudanças da sociedade atual é principalmente contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia mas, para participar e concretizar este objetivo, pressupõe que os professores estejam eles próprios, preparados para adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos.

Ser professor neste enquadramento exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador e é pertinente substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. Das questões, surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

Não é fácil a adaptação a um mundo em mudança pela incerteza e risco que esta mudança traz. O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade é extremamente importante para o contexto onde se desenrola a ação educativa e sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Segundo Alarcão (1996), o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente mas pode desenvolver-se. Tem que ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar. A autora caracteriza o pensamento reflexivo como a “postura do questionamento” (pg.181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento. Os processos reflexivos

são, deste modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores.

Muitos professores questionam as suas práticas para resolverem algumas dúvidas, para se conhecerem melhor, para serem mais eficazes, para obterem ajuda de outros colegas. Alarcão (1996), considera que os professores reflexivos, “são aqueles que são capazes de criticar, e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, assim como as condições que as modelam” (pg.100).

Foi John Dewey (1910) citado por Alarcão (1996) o precursor do conceito de reflexão, ou o pensamento reflexivo em educação, afirmando que a função do pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa.

Schon (1988, cit in Nóvoa,1992), inspirado pelo pensamento de Dewey, defende uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais que designa “epistemologia da prática” e que desta forma o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Para o autor, o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina. Diz ainda que à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia escolar e refere que por vezes os professores “se sentem frustrados” pela resistência oferecida pela escola a algumas iniciativas. Afirma que, quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia, uma vez que o sistema burocrático e regulador é construído em torno do saber escolar e qualquer iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola.

Neste artigo são referidas três áreas de formação sobre as quais devemos refletir uma vez que contêm as características do *prático reflexivo*, ou seja em que se aprende fazendo: a formação artística, o treino físico e aprendizagem profissional.

Num *practicum* reflexivo os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. O desempenho do aluno

transmite informação mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo. De facto, a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de atividade criativa.

A minha área de atividade permitiu-me, desde a formação inicial, confrontar muito do conhecimento que Schon desenvolveu neste artigo. Partindo do princípio que apenas o nosso saber era apenas empírico, a verdade é que muitas das experiências relatadas pelo autor e que sustentam as suas teses foram por mim vivenciadas e estiveram na base do meu desenvolvimento enquanto profissional da atividade motora.

Foi a reflexão sistemática sobre a prática dos alunos, com ritmos de aprendizagem diferentes, com características morfológicas e experiências anteriores muito diversificadas, com níveis de capacidades diferenciadas que nos mostraram a quantidade enorme de caminhos que tive de percorrer com vista à aprendizagem dos alunos e ao estabelecimento de metas de sucesso para cada um.

Têm aqui total cabimento as afirmações de Alarcão & Roldão, (2008):

É fundamental proporcionar situações para que o professor possa ser capaz de realizar o “autoconhecimento” e refletir sobre as suas práticas de modo a alcançar um maior conhecimento, em benefício do desempenho profissional e afirmam ainda que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisory, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e dos seus resultados aparenta ser o caminho correto na ajuda e formação do conhecimento profissional do professor.” Pg.54

Também no contexto do estágio que orientei, a prática pedagógica enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa de professores em formação, procurei proporcionar-lhes experiências que lhes permitissem refletir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas ações, decisões, sucessos/insucessos e, deste modo constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional.

Quintas *et al* (2007), afirma que

“A reflexão emerge como um imperativo de formação, tendo em conta as necessidades educativas da sociedade atual, em constante mudança, onde os conflitos de toda ordem fervilham também no espaço educativo. Formar professores que simultaneamente estejam dispostos a refletir - e sejam capazes de o fazer - sobre as origens, propósitos e consequências das suas ações, bem como sobre os constrangimentos materiais, ideológicos existentes nas salas de aula, nas escolas e nos contextos sociais em que o seu trabalho ocorre, parece constituir a resposta às características que a sociedade atual apresenta”

Pg.124

Na maioria das escolas por onde passei, encontrei sempre grupos resistentes no implementar de dinâmicas de reflexão conjunta e de trabalho colaborativo, em que muitos colegas quando convocados, ou não apareciam ou estando presentes mantinham uma postura pouco ou nada participativa ou colaborativa.

A reflexão permite construir para cada situação educativa e para a especificidade dos seus aprendentes, estratégias adequadas à diversidade e dinamismo dessas mesmas situações. Os profissionais reflexivos e críticos, agem como construtores de curriculum e não como meros reprodutores de modelos, ideias e perspectivas dos outros. Só assim se pode estruturar a progressão da autonomia independentemente da especificidade, dos contextos, das circunstâncias e das contingências. Para Alarcão (1996), a reflexão tem tido um papel central na construção do conhecimento sendo considerada, pela autora, um instrumento fundamental na passagem do saber ao saber fazer na formação de professores, com o objetivo de descobrir respostas para as situações problemáticas, as quais podem ser consolidadas pela reflexão, desde que se compreenda o problema e se reorganizem os saberes pertinentes.

Alarcão e Tavares (2003), reconhecem a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, denominando esta perspectiva como **cenário reflexivo**. A importância da reflexão **na** e **sobre** a

prática como fonte de conhecimento tem sido reconhecida através de um novo tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que aponta para um desenvolvimento profissional que contempla uma interactividade e inter-relação entre as variáveis **professor**, **aluno**, e **conhecimento** (pg. 34-37). Na opinião de Roldão (2000), o conceito de reflexão tem-se tornado nas últimas décadas um suporte teórico de todas as linhas de investigação em educação que sustentam este conceito, quer na perspectiva de formação e de profissionalidade, quer na perspectiva de “empowerment” da escola e dos professores como estratégia para a melhoria da qualidade de educação, tendo em vista a complexidade e diversidade da sociedade atual.

Para Alarcão & Roldão, (2008), a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas. A reflexão passa assim a funcionar como um instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões. Para estas autoras a reflexividade desenvolve o autoconhecimento e a autonomia, proporciona maior segurança na ação de ensinar, motiva para uma maior exigência, consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir, contribui para a perceção da relação teórico-prática como um processo de produção de saber. (pg. 30).

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é a chave da profissionalização do ofício. No entanto, no seu entender, “não poderá haver profissionalização do ofício de professor se esta não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (pg.10).

As circunstâncias que levam o professor a refletir são variadas. Entre outras podemos encontrar as seguintes: situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objetivos que não se atingem; discussões em grupo; conversas entre colegas; entrevistas com os pais. (Perrenoud, 2002, pg.42).

Ao realizar a observação reflexiva os professores conseguem compreender melhor o seu modo de agir, logo, alicerçar essa atuação de uma forma mais inteligente e construtiva.

Num processo de supervisão reflexiva é vital que o supervisor realize uma reflexão conjunta e recíproca que se reflita na ação prática e sobre ela para adequar-se às reais necessidades e dificuldades do professor na sua aprendizagem profissional.

Retomando Perrenoud (2002), é necessário que os professores deixem de resistir “tanto à objetivação dos seus atos profissionais”, bem como “à análise cooperativa das suas práticas entre colegas” pois só desta forma é possível a mudança e a inovação da prática pedagógica.

Estas considerações acerca da reflexão e da supervisão reproduzem muito do trabalho que desenvolvi com o meu grupo de estágio e que referi no início deste capítulo. Foram diárias as discussões que tivemos, num trabalho de reflexão constante, de análise e de avaliação de cada situação que nos mostraram o quanto é importante existirem mecanismos de supervisão de forma a contribuírem para o desenvolvimento de uma verdadeira cultura colaborativa.

4.2. A NECESSIDADE E A URGÊNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO

*“ Aquilo a que devemos aspirar é tornar as pessoas responsáveis. O que devemos perguntar não é “A que deves ter direito?”, mas “Deves ser responsável porquê?”. A tarefa de gestão numa organização baseada no conhecimento não é fazer de todos **gestores ou patrões**. A tarefa é fazer de todos **colaboradores**”*

(Drucker, 1994, pg.99, citado em Day,2001, pg. 270)

Na obra de Christopher Day, “Desenvolvimento Profissional de Professores” de onde retiramos esta citação, o autor refere que Drucker ao escrever sobre os professores como trabalhadores na construção de conhecimento numa sociedade da informação salienta que “embora ainda haja muito para dizer sobre os “direitos” e a “emancipação” da escola e dos professores se deverá falar antes de “responsabilidade” e de “contribuição”” (pg. 270).

No nosso sistema de ensino, ao longo dos anos, têm sido evidenciadas algumas dificuldades em introduzir práticas de trabalho colaborativo, como resultado de uma cultura individualista por parte dos professores, que são formados muitas vezes para desempenhar a sua função direcionada para os “seus” alunos, na “sua” área e disciplina específicas, mas também fruto de normatividade quer curricular, quer organizacional.

De acordo com Roldão (2007,pg.25), alguns autores identificam a “característica predominantemente individualista do trabalho docente, constituída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas”. A este propósito, Nóvoa (2009,pg.53) considera necessário a proposta de novos modelos de organização da profissão, na medida em que, “ (...) boa parte das propostas teóricas resultam inviáveis se a profissão continua marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas (...)”.

A partir da nossa própria prática docente, retomamos Fullan e Hargreaves, (2001,pg.78), quando referem duas causas para o individualismo docente: “as experiências de avaliação”, que são muitas vezes, vividas como

ações de julgamento e “espectativas excessivamente elevadas que muitos professores têm de si próprios, numa atividade profissional caracterizada por limites mal definidos”. Estes autores admitem que estas experiências possam reforçar o individualismo, na medida em que “os professores não têm tempo para colaborar” e que “a colaboração se torna arriscada”.

Como refere Formosinho, (Formosinho et al 2010,pg. 85) “ (...) uma reorganização do trabalho docente só pode ser baseada numa cultura colaborativa”. Para que isso aconteça, os individualismos de cada um tem que dar lugar a um saber partilhado para que o seu potencial de conhecimento origine o aparecimento de “comunidades de aprendizagem criativas.”

Roldão (2007) faz referência ao valor do trabalho colaborativo que, por vezes, é visto de uma forma ideologizada e “considerando-o sobretudo como uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor” (pgs. 25,26)

A mesma autora sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão,2007,pg.27).

O desenvolvimento de uma cultura colaborativa é fundamental para a escola e é de vital importância que a mesma seja difundida e realizada numa vertente que conduza a um maior desenvolvimento humano e profissional dos seus professores. Segundo Oliveira-Formosinho,

“A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas

educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes têm vindo a colocar”

Oliveira-Formosinho, 2002, pg.12

As constantes reformas legislativas e burocráticas, a mobilidade e instabilidade do corpo docente nas escolas e sucessivas reestruturações organizacionais têm impedido a criação de um trabalho contínuo e colaborativo entre os professores e capacidade para a resolução dos problemas com que se deparam na sua vivência diária dentro da escola.

“O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”.

Roldão 2007, pg. 27

Registo de novo a ideia do supervisor como ecologista social que compreende que toda a ação é influenciada pelo contexto onde está inserido, logo procura criar condições para uma praxis numa cultura reflexiva, onde os professores estão empenhados numa auto-renovação colaborativa e que privilegie simultaneamente o seu desenvolvimento e o dos alunos (Oliveira-Formosinho,2002).

Desenvolver uma cultura colaborativa na escola não é uma tarefa fácil. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2001, pg.109) “no nosso ímpeto para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade”. Os autores fazem a distinção entre estes dois conceitos, referindo o individualismo como “os padrões habituais do trabalho a sós” e a individualidade como “a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal” que, “originando a discordância e o risco criativo, são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (idem, pg.81).

Cabe aqui referir a experiência mais negativa que tenho vivido ao longo do meu percurso profissional em contexto de grupo disciplinar e que confirma o que acabei de citar. Na escola onde decorreu o estágio e ainda leciono, a colaboração entre os elementos do meu grupo disciplinar limita-se à votação e

aprovação por unanimidade das propostas elaboradas por cada elemento, em jeito de “trabalho de casa”, sobre os temas mais diversificados. A cultura do individualismo impediu, por exemplo a mínima alteração no que respeita à oferta de atividades curriculares e extracurriculares cujo planeamento ao longo destes últimos dez anos não sofreu qualquer modificação.

As alterações na escola atual implicam que os professores estejam dispostos a trabalhar e a partilhar conhecimentos, de uma forma aberta e recíproca aprendizagem. Devem ser capazes de eliminar a muralha de proteção que lhe permite apenas confiar e realizar atividades com aqueles que consideram seus amigos no meio escolar. As imposições da sociedade do conhecimento obrigam-nos a relacionar-se com todos e a repensar a escola como uma organização onde os objetivos e finalidades a alcançar são do interesse de todos (Hargreaves, 2003).

Neste contexto Sá Chaves & Amaral (2000) afirmam que é necessário o profissional do ensino deixar de ser o eu solitário para ser o eu solidário. Fullan (2005) reforça esta ideia dizendo que a frequência da comunicação entre os professores, do apoio mútuo, da ajuda e da interação entre os mesmos é fundamental para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles. Afirma ainda no mesmo trabalho que apesar da sua individualidade são elementos de um sistema social -a escola- e como tal, obrigatoriamente tem que saber partilhar e trabalhar de forma colaborativa. Esta mudança real de trabalho de equipa pode-se transformar para o docente numa pessoal e coletiva experiência cujos benefícios estarão espelhados numa sensação de domínio, realização e crescimento profissional (Fullan, 2005).

Da minha experiência profissional retenho apenas duas escolas onde a cultura colaborativa era assumida e onde os professores desenvolviam um trabalho de equipa, discutindo e refletindo sobre materiais, métodos, estratégias e experiências colhidas no dia-a-dia, e onde se partilhavam práticas e se forneciam orientações e conselhos. Incentivavam-se encontros formais e informais, generalizou-se o hábito de partilha das refeições em grupo e de muitas atividades entre docentes e alunos.

Na minha atividade como orientadora, pese embora o facto de na escola não haver qualquer tipo de trabalho colaborativo entre os elementos do grupo disciplinar, procurei desenvolver dentro do núcleo de estágio uma cultura de colaboração, valorizando a partilha e discussão de ideias, de conhecimentos e de experiências, sobretudo na análise da prática do dia-a-dia.

Segundo Lima (2002) numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada.

É nesta perspetiva que o trabalho colaborativo deve ser preconizado como o pilar central da atividade dos professores, na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Neste sentido é urgente clarificar o caminho que se pretende para a formação inicial e contínua dos professores em Portugal.

4.3. O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: ‘será que a educação do educador não deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?’. Eis-nos de novo face à pessoa e o profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão”.

Nóvoa, 1992

A experiência vivida enquanto orientadora de estágio e o conjunto de situações que tive que enfrentar nesse ano letivo e no seguinte, deixaram marcas indeléveis na minha identidade enquanto professora. Considerando que “um dos alicerces da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e de refletir” (Alarcão e Roldão, 2008, pg. 29), sou obrigada a concluir que a partir daí alterei a forma como me passei a definir e aos outros e que o meu “eu” profissional foi, sem dúvida, influenciado pela maneira de estar na profissão, pelo modo como me obriguei a analisar-me e aos meus pares e pelas dinâmicas contextualizadas.

“ (...) 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.”

Alarcão e Roldão, 2008, pg.34

Hoje reconheço com segurança que a minha identidade profissional foi indiscutivelmente forjada ao longo daquela vivência, no “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005, citado por Marcelo 2009, pg. 12) e que me tornei numa pessoa preparada para fazer aprendizagens ao longo da vida, exigidas pelos diversos contextos humanos,

culturais e sociais onde exerço ou exercerei a minha profissão. Senti-me disponível para a inovação, para a mudança e para transformar, aprofundar e ampliar as minhas competências em função dessas inovações e mudanças, passando de “perito rotineiro” a “perito adaptativo” como afirma Marcelo (2009).

Por outro lado as experiências muito negativas que se foram registando ao longo do ano com um divórcio absoluto entre o núcleo de estágio e o grupo disciplinar, liderado pelo coordenador de departamento que, como já referimos, não aceitava a sua presença na escola, desencadearam em mim a força e a determinação de fazer cada vez melhor. Como corolário da situação num ano que expectavelmente seria de enorme interesse para a escola, o coordenador fez aprovar no final do ano, em sede de secção e do Conselho Pedagógico, a extinção do núcleo de estágio, com o argumento da falta de interesse para a escola.

Estes acontecimentos, aliados à vontade de querer fazer melhor, de partilhar experiências e saberes, de participar no trabalho coletivo e fazer o “luto do individualismo” (Perrenoud, 1992) uma vez que os desafios da educação só encontram solução em respostas coletivas concertadas e inscritas em projetos educativos assumidos coletivamente, desencadearam em mim a necessidade e a urgência de mudar de escola.

Assim, um ano depois, o meu percurso profissional conheceu uma nova etapa, com a colocação por concurso de destacamento, numa escola do distrito do Porto tendo aí permanecido durante quatro anos e onde definitivamente a minha identidade profissional se afirmou. Apesar da escola se situar a uma distância considerável da minha residência, isso não impediu de me sentir extremamente bem e feliz, pois fui encontrar aquilo que até então não tinha vivenciado -- um verdadeiro “grupo” disciplinar em que as palavras-chave no trabalho do dia-a-dia eram a cooperação e a reflexão.

Na procura das razões para aquele clima de “trabalho de equipa”, encontrei apenas duas: em primeiro lugar as lideranças (da escola e intermédias) e em segundo lugar o facto de haver um historial de núcleos de estágios de Educação Física muito antigo naquela escola.

O desenvolvimento profissional, os processos de mudança e a construção da identidade profissional foram dimensões intrinsecamente unidas, contribuindo, também a “perícia adaptativa” que Marcelo (2009) refere e que tem vindo a acompanhar o meu percurso profissional a partir de então.

No último ano do destacamento na escola e, dando cumprimento à legislação sobre Avaliação de Desempenho Docente, fui sujeita a avaliação externa com assistência de aulas e no mesmo ano iniciei o curso de Mestrado que agora estou a concluir. Sinto-me extremamente gratificada, não só pelos resultados obtidos (excelente na avaliação), mas principalmente pelo que já aprendi no Curso de Mestrado e penso que foi naquele ano de estágio que o meu caminho se inverteu. Como refere o poeta,

(...)

“Só sei que não vou por aí”!

José Régio

4.4. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, COMO FACTOR DETERMINANTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“Avaliar é conhecer para melhorar”

Matias Alves, 2007

As sucessivas alterações de que tem sido alvo o Estatuto da Carreira Docente, publicado em Portugal em 1990 (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), e, num plano mais específico as iniciativas políticas relativas à Avaliação do Desempenho Docente (ADD) intensificaram a discussão acerca dos objetivos, protagonistas, métodos e procedimentos associados a essa avaliação. E se neste momento parece haver uma certa acalmia relativamente a um passado não muito distante, persistem algumas indefinições quanto a determinadas características do sistema de avaliação a adotar no futuro. As inúmeras e geralmente conflituosas discussões à volta deste tema, têm estado quase sempre centradas em questões diretamente associadas quer ao interesse dos professores em termos de progressão na carreira, quer aos interesses dos responsáveis pelo sistema educativo em termos de resultados quantificáveis e de gestão do orçamento disponível. O debate tem deixado para planos secundários uma questão que me parece central: como pode em concreto a avaliação dos professores contribuir significativamente para uma melhoria efetiva do desempenho docente? Para que essa melhoria possa ocorrer não basta assumi-la como objetivo nos discursos e nos textos legislativos. É necessário criar mecanismos eficazes de supervisão que garantam a inclusão de uma sólida componente formativa na avaliação do desempenho docente.

Ao longo destes últimos anos, a Avaliação do Desempenho Docente, (ADD) tem sido alvo de constantes alterações legislativas, que tenta de alguma forma enquadrar e aproximar-se das correntes ideológicas que estão na base da evolução da supervisão pedagógica do mundo e em particular do nosso país.

Ao fazer-se uma retrospectiva cronológica do quadro de diplomas e legislação relativos à ADD, verifica-se que o seu início teve lugar na década de

80 do século passado com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que refere que a progressão de docentes na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida (nº2 do artigo 36º) e sugere que a formação contínua deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais”, bem como, possibilitar a progressão na carreira (artigos 35º e 38º).

O enfoque dado nos artigos citados à formação contínua reporta para o paralelismo que se pretende estabelecer entre a ADD e o desenvolvimento da supervisão pedagógica. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002, pg. 11) “ (...) o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente” e como reforço desta visão, Alarcão & Roldão (2010, pg. 54), mencionam que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional”.

António Bolívar (2012,) refere que “Na atualidade contamos com uma pluralidade de formas e sistemas de avaliação docente e carreira profissional, tanto na América Latina (Murillo, 2006) como nos países da OCDE (2005,2009; Eurydice,2004; Isoré, 2009). A questão principal é saber a forma de evitar que uma avaliação da prática docente caia num controlo burocrático, como frequentemente aconteceu; para - em vez disso- ser convertida numa das principais plataformas para promover o desenvolvimento profissional e, por sua vez, numa melhoria das práticas docentes, o que incitará - como consequência uma melhoria dos resultados da escola. Deste modo, a avaliação do desempenho docente e a própria carreira profissional não deve ser somente uma questão de gestão de recursos humanos, mas também deve estar inserida, de modo coerente, numa política educativa ampla de melhoria”. (pg.285).

Ainda a propósito da avaliação, o mesmo autor defende que “a avaliação das escolas e dos profissionais não se sustenta se, paralelamente, não se preocupa em capacitar ambos de modo a responder e atingir os níveis desejados” (Bolívar,2012, pg.307). Isto quer dizer, que o sucesso das instituições

e dos seus profissionais não se reduz à avaliação a que são sujeitos mas ao uso que dela fazem- estratégia (ferramenta) para a estruturação, desenvolvimento e autonomia.

A avaliação (interna e externa) das escolas e dos docentes têm, obviamente, responsabilidade no desgaste das relações interpessoais e institucionais. Colocar a avaliação ao serviço das pessoas e organizações no sentido da melhoria das mesmas, é a mais-valia e utilidade deste processo. No entanto é preciso estar atento pois a avaliação pode transformar negativamente as relações humanas em relações funcionais de poder (Gil, 2009, pg.53).

A mais recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº4/2012 de 21 de fevereiro) e a publicação do Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro vieram estabelecer que a avaliação do desempenho docente assume uma natureza interna, focando a participação do avaliado na escola e a sua relação com a comunidade, bem como uma natureza externa, centrada na dimensão científico-pedagógico com base na observação de aulas por um avaliador externo ao estabelecimento de ensino do avaliado.

Este diploma, assim como toda a restante documentação dela advinda, não contempla, a nível de observação de aulas (artigo18º), alguns dos momentos que, segundo Reis (2011),devem integrar o processo de observação formal, nomeadamente, “uma sessão pré-observação”, bem como “a sessão pós observação” (pg.15).

De facto, estas sessões podem constituir uma mais-valia em termos de supervisão, dado que se destinam, respetivamente, à tomada de conhecimento avaliador/avaliado, do contexto de turma/sala de aula, dos objetivos /estratégias/avaliação previstos para a aula, à “negociação dos focos específicos e procedimentos de observação” (pg.15) e à discussão e reflexão crítica sobre a aula observada identificando os pontos positivos e os que necessitem de melhoria.

Esta situação foi por mim vivenciada e objeto de debate com a avaliadora externa aquando da avaliação de desempenho docente a que fui sujeita em mútuo interesse a realização daquelas sessões.

Não estando a supervisão contemplada na legislação atualmente em vigor, assinalámos a convicção de Formosinho & Machado (2010) ao salientarem que “ a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pelo sua dimensão sumativa” (pg.108), de teor fortemente inspetivo e de controlo, caracterizado pela definição prévia, pela imposição, pela lógica de seleção, recompensa ou punição, o que “ameaça deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo” (pg.109).

Assim, fomos levados a considerar que embora se verifique da parte do legislador, uma preocupação em valorizar o carácter formativo da avaliação do desempenho docente, a pouca relevância que é dada à ação supervisiva nesta matéria é reveladora de que ainda há um longo caminho a percorrer.

CONCLUSÃO

*“Recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir.
Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender.
É tentar imaginar outros destinos.”
“Imaginar, primeiro, é ver. Imaginar é conhecer, portanto agir”*

(Alexandre O’Neill) *In* António Nóvoa (2005)

Para os professores dos ensinos básico e secundário, “os primeiros tempos de trabalho na escola constituem um trajeto marcado por obstáculos frequentes, situações múltiplas e concretas, desafios constantes, a que há que dar resposta rápida e convincente. É como um jogo, que a todo o momento põe à prova o jovem docente, que traz como acessórios para o desempenho do novo papel os seus valores, as suas aspirações, a sua educação familiar, escolar e social, (...)” (Cavaco, 1999, pg.18).

“Na fase inicial de vida adulta o homem tem de elaborar um sonho, criar uma estrutura de vida na qual o sonho possa sobreviver (Levison, 1979, pg. 330) e, em certa medida, cumprir-se. Cada pessoa encontra o seu próprio equilíbrio no jogo da estabilidade e da mudança, no processo dinâmico de confronto dos seus projetos com a estrutura da sociedade. É assim que tanto se pode apenas sobreviver, como encontrar o caminho para a redefinição do sonho, no contacto com a profissão” (Cavaco, pg.18).

Esta narrativa procura reproduzir o meu trajeto enquanto jovem professora que, “saltitando” de escola em escola foi conhecendo culturas profissionais pouco diferenciadas, cuja característica dominante dos professores se traduz numa “tradição de dependência e centralismo exagerada muito marcante, que os inibe de tomar decisões e os torna muito inseguros sempre que surge a necessidade de tomar uma posição...” (pg.32). Este facto provocou um sentimento de desilusão, o entusiasmo com que iniciei o meu percurso profissional foi arrefecendo e o sonho desapareceu e, em algumas situações, transformou-se mesmo em pesadelo.

Passados que foram quase dez anos de profissão, dois factos vieram provocar uma mudança radical no meu posicionamento na escola -- a orientação de estágio e a Avaliação do Desempenho Docente -- que desencadearam e clarificaram uma consciência profissional e foram motores do meu desenvolvimento profissional rumo à utopia.

“O desejo de ir à Utopia é a única forma de nos fazer levantar os pés do chão e caminhar para diante”.

Santos Guerra, 2002

BIBLIOGRAFIA

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. Dissertação de Doutoramento em Didática não publicada, Universidade de Aveiro.

Afonso, Natércio (2014). *Coordenação, Supervisão e liderança- Escolas, Projetos e Aprendizagens*. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org.). Universidade Católica Editora-Porto.

Alarcão, I (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Portugal: Porto Editora LDA,

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* In Campos, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Sá-Chaves (1997) *atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão*

Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ªed.revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina. (original publicado em 1987).

Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde-Edições Pedagogo.

Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M.C. (2010). *Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo*. in Revista Brasileira de Formação de Professores, vol.1, nº3, (online)ISSN–1984-5332.

<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores>).

Afonso, N. (2014) *Políticas de governação e Lideranças nas escolas- in Machado. J. Alves .J.M. (org.) Coordenação Supervisão e Liderança*.

Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Instituto de Estudos da Criança.

Baptista, J.A. (2011) – *Introdução às Ciências da Educação- temas e problemas da Educação inclusiva*. Lisboa. Universidade Católica Editora. (pg.10).

Barroso, João (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.

Barroso, João (1997). *Autonomia e gestão da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2003) *A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas*. In.: Ferreira, N.S.C. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez.

Barroso, João. (2004) *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, pg. 49-83. Universidade do Minho Braga, Portugal.

Barroso, J. (2004) *Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública*. In: Canário, R.; Matos, F.; Trindade, R. (Org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, (pg. 11-25).

Barroso, J (2004). *Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, julho nº 39, pg. 19-28.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2013). *JL-Jornal das Letras - 16 de outubro, Autonomia das escolas públicas: escolher ou participar?*

Bento, Jorge (1989). *Programas para o desenvolvimento do desporto em Portugal*. *Horizonte*, Vol.VI, nº 34, Nov./Dez., I-XIII.

Bento, Jorge (1990). *À procura de referências para uma ética do desporto*. In J. Bento & A. Marques (ed.), *Desporto, Ética e Sociedade - Atas de Congresso* (pp. 23-39). Porto: FCDEF-UP.

Bento, Jorge (1999c). *Contexto e perspectivas*. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Bessa, Daniel (1997). *De uma economia em crescimento a uma economia em crise. Refundar o papel e o lugar da educação escolar*. In D. Bessa; J. C. Espada; E. Lemos Pires; R. Stavenhagen, *Nos 10 anos da Lei de Bases. Memórias e projetos* (pp. 9-28). Porto: Edições Asa.

Bolívar, A. (2000). *O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização*. in Sarmiento, M. J. *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos O que nos ensina a investigação*. Editora: Fundação Manuel Leão.

Brito, António Paula (1972). *Estudo do campo de ação do professor de Educação Física*. Separata do Boletim INEF, nº 3/4 (2a série), Julho/Dezembro.

Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto. Edições Asa.

Cavaco, Maria Helena (1990). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, 29, 121 – 139.

Camara, P. et al (2005) *Humanator XXI*. Editora D.Quixote

Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In Amiguiño, A. e Canário, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.

Carapinheiro, Graça & Rodrigues, Maria de Lurdes (1998). *Profissões: protagonismos e estratégias*. In José Viegas e António Costa (org.), Portugal, que modernidade (pp. 147-164)? Oeiras: Celta Editora.

Cavaco, Maria Helena (1990). *Retrato do Professor enquanto jovem.*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, fevereiro de 1990

Cavaco, Maria Helena (1999). *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora 2ª edição.

Carneiro, Roberto (1992). *As portas do terceiro milénio*. In Vários, *O Desporto no Século XXI. Os Novos Desafios* (pp. 11-23). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

Carreiro da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., Piéron, M. (1997). *Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'Education Physique. Revue de l'Education Physique*, nº 37 (2), 83-91.

Constantino, J. Manuel (1995a). *A Educação Física, o Desporto e o desenvolvimento regional*. Horizonte, Vol. XI, nº 65, Jan./Fev., 163-168.

Costa, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Ed. ASA. Coleção *perspetivas atuais de educação*.

Crespo, Jorge (1977). *História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF*. Ludens, Vol.2, nº1, Outubro, 45-52.

Crespo, Jorge (1991). *A Educação Física em Portugal. A génese da formação dos professores*. Boletim SPEF, Nº1, Primavera, 11-19.

Crespo, Jorge (1992). *A Educação Física. A reestruturação de uma identidade*. Horizonte, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, 217-222.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades: A interpretação de uma mudança*. Porto: Edições Afrontamento.

Durkheim, E – *Sociologia e Educação*. (2011. Pág. 40) Lisboa. Edições ASA

Esteves, J. (1975). *O Desporto e as estruturas sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

Ferreira, F. I. (2005) “*Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*”. In: Formosinho, J. e Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F.I., Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (1997). *A complexidade da Escola de Massas e especialização dos professores*. Consultado em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/189>
No dia 10 de abril de 2015

Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância, Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora,

Formosinho, João; Fernandes, António S.; Ferreira, Henrique; Machado, Joaquim; Verdasca, José & Moreira, Margarida E. (2009). *Um ano de governação por contrato. Relatórios anuais de progresso*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).

Formosinho, J.; Machado, J. (2010). *Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho*. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho, Formação, Desempenho e Avaliação de Professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, P. *A Educação na Cidade*. S.Paulo: Cortez Editora.

Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Universidade de Aveiro.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* Porto: Porto Editora.

Gil, J. (2009) *Em busca da identidade, o desnorde*. Lisboa: Relógio d'água.

Graça, Amândio (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Vol.I, nº 1, Janeiro, 104-113.

Gonçalves, Carlos (1992a). *A Educação Física e o Desporto em Portugal*. Horizonte, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, I-VIII.

Goodson, I. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

Goodson, I. (2000). *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*, 63-78. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. NY: Teachers College.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1998) *“os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Hargreaves, A (2001). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Hargreaves, Andy (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*, Porto, ASA Editores.

Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Imbernón, Francisco. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.

Januário, C. & Matos, Z. (1996). *A identidade profissional em Educação Física e Desporto*. *Horizonte*, Vol. XII, nº 71, Jan./Fev., 163-167.

Josso, M.C. (2008) *Experiências de Vida e Formação*. Editor Educa. Coleção Educa formação.

Justino, David, 2014. *Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política*. In Maria de Lurdes Rodrigues (org) *40 anos de políticas de Educação em Portugal*.

Kotter, P. J. (2007) *Leading change: Why transformation efforts fail*. Harvard Business Review.

Leal, C. (2008). *Professores, atividade física e saúde. Um Estudo Realizado em cinco escolas da região de Lisboa*. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Lima, Teotónio (1989). *Educação Física e Desporto - temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Lima, J.Á. (2002) *As culturas colaborativas na escola - estruturas-processo e conteúdos - Porto, Porto Editora.*

Lima, L (2006). *Conceções de Escola: para uma hermenêutica organizacional.* In L.C. Lima (org.) *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional* (p.18-69) Porto: Ed. ASA.

Machado, J. (2010). *Escola, igualdade e diferenças-* Revista Interdisciplinar sobre o desenvolvimento Humano - n.º 1 Outubro.

Marcelo, C. *Formação de professores. Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro.* Sísifo/Revista de Ciências da Educação.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.* Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 10.

Martinho, A. (2007). *O conselho de turma como lugar de aprendizagem e assessorial interna.* In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *A assessoria na educação em debate. IV simpósio sobre organização e gestão escolar*, 355-364. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matias Alves, J. (1999). *Autonomia, Participação e Liderança.* In Carvalho, A. et al. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança.* Porto: ASA.

Matias Alves, J. (2012), *Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes.* Revista Portuguesa Investigação Educacional, Vol. 11.

Matias Alves. J., Machado. J, Veiga.J e Cabral. I. “*A promoção de autoavaliação nas escolas*” - *A experiência do SAME*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº 14 pg.45

Matos, Z. (1990). *Professor de Educação Física. Aspetos éticos da sua profissão*. In J.Bento & A.Marques (edsj, Desporto, Ética e Sociedade (pp. 161-166). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Melo de Carvalho, A. (1974). *Desporto educativo escolar. Cultura e Desporto*, nº20, Lisboa: D.G.D.

Melo de Carvalho, A(1977).*Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium.

Monteiro, J. Eduardo (1996). *O lugar da Educação Física: a situação (des)esperada*. Horizonte, Vol. XIII, nº 73, Agosto/Setembro, 3-9.

Mota, Jorge (1997a). *O valor da atividade física para uma educação de estilos de vida*. In M. Patrício (org.), Atas do II Congresso da AEPEC "A escola cultural e os valores" (pp. 169-174). Porto: Porto Editora.

Neto, Carlos (1995). *Desportos Radicais ou radicalização do desporto?* Horizonte, Vol. XII, nº69, Set./Out, 83-85.

Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária - individualismo e colegialidade sócio organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Universidade de Aveiro.

Neto-Mendes, A. (2005). *Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes*. In J. Janicas (Ed.), *O professor no séc. XXI. Formação e intervenção*, 79-97. Coimbra: Ágora.

Noronha Feio, J. (1981). *Educação Física e Desporto Escolar*. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 261-283). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, António (1989b). *Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: I.S.E.F./U.T.L.

Nóvoa, António (1991b). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In Atas PROFMAT91, Vol.II, Outubro.

Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In: António Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Coord.), (1995). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.) (1998). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

Nóvoa, A. (2005). Entrevista ao *Diário de Notícias* publicada em 28-11-2005.

Nóvoa, A. (2007) *A escola e a cidadania-apontamentos incómodos*. Congresso da cidadania. Consultado no site no dia 12 de abril

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*, Lisboa, Educa.

Nóvoa, A. (2010) *a terceira margem do rio* - Conferência - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo *in* Revista de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo.

Oliveira -Formosinho, J.(org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado].

Pereira, Celestino Marques (s/data). *Tratado de Educação Física* (vol.1). Ed.Autor.

Pereira,F (2007) *Amar ou constranger-Escola e Infância: os discursos dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação ! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*, in Estrela, A. et Nóvoa, A. (dir.) *Avaliações Em Educação : Novas Perspectivas*. Lisboa : Educa.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora (trad. en portugais de *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994).

Perrenoud, P. (Ed.). (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Pérez Gómez, A. I. (1998). *Ensino para a compreensão*. In: sacristan, J. Gimeno; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e Transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed.

Perez-Goméz, A. (Ed). (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*.

Pieron, M & Carreiro da Costa, F. (1996). *Seeking expert teachers in physical education and sport*. European Journal of Physical Education, 1, 5-18

Pieron, M. & Carreiro da Costa, F. (1995). *L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives*. Revue de l'Education Physique, Vol.35,4, 159-171.

Pieron, M, Maryse, Ledent, Luts, K, Delfosse, C., Pirottin, V & Cloes, M *Pour un traitement différencié dans l'enseignement de l'éducation physique au niveau primaire. Décisions, perceptions et comportements des enseignants et des élèves par Service de Pédagogie des Activités physiques et sportives in Le Point sur la Recherche en Education, n° 6 -mai 1998*
Université de Liège.

Pinheiro, C., Pinto.R., Albuquerque,A. Pereira, A. (2013) *Outra vez, Professor?" percepções de alunos em relação à Educação Física - Revista "Motrivivencia", n° 40*.

Pires, G. (2007), *A Educação em Portugal deve mudar de paradigma* -in "Página da Educação", n° 166.

Quintas,H. (2007) *atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão*.

Reis, P. (2011) *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: M.E.- CCAP.

Ribeiro, E. & Machado, J. (2011). *As Escolas e a Autonomia - Conclusões de um estudo de caso*. Gestão e Desenvolvimento, nº19. Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, Maria de Lurdes (1997b). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol. I*. Almedina Editora.

Roldão, M.C. (1998) - *Que é ser Professor hoje? A profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES, nº9.

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2006). *Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?* Revista Noesis, 66, 23-23.

Roldão, M.C (2007)- *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista brasileira de educação Vol. 12 Nº 34, Rio de Janeiro jan/apr.

Roldão, M.C (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Roldão, M. C. (2007a). *Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Revista Noesis n.º 71 Outubro/Dezembro.

Roldão, M.C. (2009, pág. 59) - *Estratégias de ensino*. Editor: Fundação Manuel Leão.

Roldão *et al* (2009/2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*- Costa, N. (coord.). Coleção *Situações de Formação*, Joana Campos e Teresa Gonçalves. Universidade de Aveiro (2010).

Roldão, M.C. (2012). *Supervisão, conhecimento e melhoria. Uma triangulação transformativa das escolas?* In Revista de Investigação Educacional nº 12 /2012. Universidade Católica -Porto.

Sá – Chaves, I. & Amaral, M.J., (2000). *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*, in Alarcão, I. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp.79- 85) Porto: Porto Editora.

Sá – Chaves, I., (2004). *Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega*, in Cadernos da ESE Lisboa – textos selecionados pela autora.

Santos Guerra, M. A. (5ª edição, 2012, pág. 27)– *La escuela que aprende*. Ed. Morata-Madrid.

Santos Guerra, M. A. (2002). *Como um espelho – Avaliação qualitativa das escolas*, in Azevedo, Joaquim (org.) *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*, Porto: Asa,

Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa.

Santos Guerra, M. A. (2002). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Asa.

Santos Guerra, M. A. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, M.A. *A vida de Professor é apaixonante*. Entrevista publicada na “Página da Educação”, nº192, série II, na primavera de 2011.

Sacristan, J.G e Gomez, A.I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Consultado em maio de 2015 em

<http://www.centrodeensinoindividual.com/artigo.4pdf>

Sarmiento, M.J. (Ed) (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto, Porto Editora.

Schön D. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

Silva, A. M (2002). *Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional in* A. F. Moreira e E. F. Macedo (Org.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora,

Sobral, Francisco (1992b). *A Educação Física na escola e na sociedade: crise e transfiguração*. Boletim SPEF, nº 5/6, Verão/Outono, 9-15.

Sociedade Portuguesa de Educação Física (1998), *Gestão flexível do currículo*.

Viegas Fernandes, J. (2001). *Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do(a) professor(a)*. Lisboa: Plátano Editora.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. In Revista Educ. soc. Campinas, vol 29,105, pg. 197-217. Janeiro/abril 2009.