



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

EM DEMANDA DA MELHORIA DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS
ANÁLISE REFLEXIVA DE UM PERCURSO

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado
Apresentado à Universidade Católica Portuguesa
Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Alice de Jesus Lopes Ribeiro

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, novembro de 2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

EM DEMANDA DO CRESCIMENTO PROFISSIONAL

ANÁLISE REFLEXIVA DE UM PERCURSO

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado

Apresentado à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Alice de Jesus Lopes Ribeiro

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, novembro de 2012

Agradecimentos

Quero agradecer àqueles que me vêm acompanhando na vida e, como tal, na efetivação do presente trabalho:

- a meu marido, Jorge, pela serenidade, novidade e alegria que tem trazido ao passar dos dias desta caminhada que há muito partilhamos. As palavras de apoio, a firmeza das convicções e o bom humor são os predicados que me fornecem energia e me levam a crer na eterna juventude da emoção.

- a meu filho, Bruno Fradique, pela responsabilidade colocada nos seus próprios trabalhos, para não me dar motivos acrescidos de preocupação. Pela solidez de caráter, pela determinação e pela confiança face ao êxito dos projetos a que me entrego.

- a meus pais, por terem, *ad initium*, exigido uma postura de seriedade e de responsabilidade, e por terem sabido conferir a perceção exata dos limites, potenciando a construção de uma consciência crítica e atuante.

- a meu irmão, P.e Mário, pelas palavras balsâmicas e pela lucidez com que me leva a divisar novos caminhos e a meditar sobre outros.

E, finalmente, uma saudação de particular apreço, admiração e agradecimento à minha Orientadora, Professora Doutora Célia Ribeiro, pelo contributo que deu para o meu crescimento pessoal e profissional através de sugestões que permitiram uma melhor organização do trabalho, e pelo modo afável e compreensivo como geriu as minhas inseguranças.

Muito obrigada!

Sumário Executivo

O presente trabalho apresenta uma forma de organização da narrativa compatível com a construção discursiva, uma vez que consiste num recuo no tempo para evocar factos passados, em diversas etapas, e apresenta-os conjugados com informação atualizada, de modo a promover a reflexão.

Destacar momentos cruciais desse percurso profissional é motivo para uma aturada e imprescindível reflexão. De entre tantas vivências torna-se difícil lembrar de todos os momentos ou situações cuja explanação poderia revestir interesse. Também não é simples isolar algumas dessas experiências, destacando-as, conferindo-lhes, pelo menos aparentemente, maior relevância. Tentámos apartar emoções para que a seleção fosse mais objetiva e permitisse a reflexão e uma fundamentação teórica mais profícuas.

Como princípio organizador resolvemos apresentar as fases do nosso percurso profissional numa perspetiva cronológica, destacando o desempenho de alguns cargos, de algumas funções, conquistas e/ou dificuldades. Ainda assim, de entre tudo aquilo que podíamos abordar, isolámos as temáticas que, a nosso ver, apresentam correlações e primam pela sua atualidade, e colocámo-las como cerne da nossa exposição e reflexão.

Falar de formação contínua, de avaliação de docentes, de coordenação de departamento ou de supervisão, não pode ser feito de forma estanque, pois são conceitos que estão interligados e nem a adoção de uma perspetiva cronológica anula essa interdependência.

Começamos com uma alusão relativa aos conceitos de *escola* e de *ser professor*, explanando alguns dos aspetos que se nos afiguraram relevantes. Relativamente ao conceito de escola enquanto instituição, ocupámo-nos com a constatação da sua evolução ao longo das últimas décadas, sobretudo no que concerne ao público a quem servia e nos dilemas trazidos pela incontestável alteração do mesmo. A reflexão feita a propósito do que é ser professor começa com a alusão a um assunto muito em voga e que se prende com a tentativa de determinar a identidade profissional dos professores. A resposta a esta questão reside, pelo menos em parte, na tentativa de solucionar os problemas surgidos com a generalização da escolarização. A escola direcionada para uma elite abre-se à sociedade, sem que se tenha

verificado uma preparação eficaz para essa mudança. Ousámos também tentar perceber o que está subjacente à existência de tão ampla disparidade quer no modo de conceber o ensino, quer na entrega, na disponibilidade, na aceitação ou na rejeição dos modelos de avaliação e outros detalhes afins.

Fazemos uma breve referência à formação inicial para salientar a sua importância. Uma vez que não constitui objeto da presente reflexão, avançamos para a descrição do estágio pedagógico, que entendemos ser uma das etapas mais determinantes na vida de um professor. Enaltecemos a postura profissional do orientador, referenciando a empatia recíproca, a validade do trabalho desenvolvido e dos seus reflexos nas nossas práticas.

Mencionamos depois o processo de avaliação que vigorava, a propósito da nossa discordância face ao mesmo. Quando finalmente apareceu um modelo de avaliação de docentes, muitos foram os fatores que surgiram de modo a obstaculizar a sua implementação. Independentemente da nossa posição quanto a questões de pormenor, congratulamo-nos com o princípio que o seu aparecimento denota: a vontade de mudar.

O tema da autonomia surge justamente porque nos envolvemos na efetivação das determinações exaradas no decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Evidencia-se a importância do Plano de Melhoria Gradual no envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, com vista à melhoria dos resultados.

As estruturas de gestão intermédia, nomeadamente a coordenação de departamento curricular, tem vindo a assumir um crescendo de funções. Desenvolve, como ponto único, a coordenação de departamento curricular. Esta é uma função de grande importância, o coordenador é o condutor do grupo, deve apresentar características próprias para um desempenho diligente. O exercício do cargo deve assentar em premissas sérias de modo a que os colegas se permitam obter algum conforto na constatação das suas fragilidades e segurança nos momentos de partilha.

Defendemos a ideia de que o professor deve estar em constante formação para estar apto a responder aos desafios da escola atual. Explicitamos a necessidade de conhecer o projeto educativo para, em função dos seus objetivos, se poderem determinar as necessidades formativas mais adequadas e prementes. No plano ideal a formação contínua deveria constituir um projeto comum aos docentes de determinada escola, podendo haver uma subdivisão por áreas de lecionação. Defende-se que as atividades formativas envolvendo e mobilizando todos os intervenientes, levam à promoção de cultura assente no trabalho

colaborativo, tendo sempre em vista o aperfeiçoamento das práticas e estas conduzirão à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Referimos vagamente as mudanças introduzidas pelo novo modelo da avaliação do desempenho de docentes, salientando um dos princípios estruturantes consagrados neste paradigma que é a melhoria da qualidade do serviço educativo (quer ao nível das aprendizagens dos alunos quer ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes). Ainda no que concerne à avaliação, verificamos que um dos domínios coloca a tónica, conferindo a maior importância, ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Tendo em conta o carácter formativo que perpassa todo o processo de avaliação do desempenho de docentes, verificamos que a ativação de cada um dos conceitos estimula necessariamente o outro. Entre formação e avaliação parece haver uma ligação peculiar que confunde a perceção relativamente à anterioridade ou ao primado dos conceitos, ou seja, eles confundem-se quando queremos separá-los para perceber qual dos dois é a causa e qual é o efeito.

A supervisão esteve, durante muito tempo, associada ao ato inspetivo, em que cada uma das partes tinha funções claras de controlo e de sujeição, respetivamente. Esta situação pode ter estado na origem da conotação negativa que a palavra assumiu, significação essa que, aliás, ainda hoje perdura. Apresentamos o conceito e fazemos a apologia da sua efetiva apropriação e implementação no quotidiano das escolas.

Palavras-chave: escola, formação, supervisão, avaliação do desempenho de docentes

Executive Summary

This paper presents a way of organizing the narrative compatible with the discursive construction, since it consists in a fallback in time to evoke past events/facts on various stages and present them conjugated with updated information, in order to promote reflection.

Highlighting crucial moments of that professional path is reason for a thorough and indispensable reflection. Within so many experiences, it is difficult to remember all the moments or situations which might be interesting to explain. Nor is it easy to isolate some of those experiences, point them out and attribute, at least apparently, greater importance. We tried to distance from emotions so that the selection could be more objective and could allow reflection and a more advantageous theoretical basis.

As an organizational framework we decided to present the stages of our professional path in a chronological perspective, highlighting the performance of some positions, functions, achievements and/or difficulties. Nevertheless, from everything that we could address, we isolated the topics that, in our view, present correlations and are conspicuous because of their present day relevance, and placed them as the core of our discussion and reflection.

Continuous training, teachers' evaluation, department coordination or supervision cannot be dealt with as sealed subjects, for they are interrelated concepts and even the choice of a chronological perspective would not reverse its interdependence.

First we present a brief explanation of the concepts of school and of being a teacher, explaining some of the aspects that we consider as being relevant to us. As far as the concept of school as an institution, we focused on its evolution over the past decades, especially on what refers to the public whom it served and the dilemmas brought on by the undeniable changes which it went through.

The reflection on what it is to be a teacher begins with the allusion to a subject much in vogue and which relates to the attempt to determine the professional identity of teachers. The

answer to this question lies, at least partially, in an attempt to solve the problems which arose from the generalization of schooling. School, which was first directed towards the privileged, opened up to society in general before an effective preparation for this change had taken place. We also dared to attempt to understand what underlies the existence of such great disparity, either in the manner of conceiving education or in the delivery, availability, acceptance or rejection of evaluation models and other related details.

We made a vague reference with a brief reference to the initial instruction to emphasize its importance. Since it is not the subject of this discussion we moved on to the description of teachers' training, which we believe to be one of the most determinant steps in the life of a teacher. We praised the professional attitude of the supervisor, referring to mutual empathy, the importance of the work done and its reflections on our practices.

We then referred to the evaluation process that existed and our disagreement over it. When a model of teacher's evaluation finally appeared, many were the factors that emerged in order to hinder its implementation. Regardless of our position on matters of detail, we appreciate the principle behind it: a willingness to change.

The topic of autonomy arises precisely because we engaged ourselves in the realization of determinations issued by the Decree-Law No. 115-A/98 of May 4th. There is a noticeable importance of the Gradual Improvement Plan in the involvement of all who intervene in the educational process in order to improve the results.

An ever growing number of functions have been attributed to the intermediate management structures, namely the coordination of the curriculum department. This function is of great importance since the coordinator is the guide of the group and must have suitable characteristics for a diligent performance. The fulfillment of this position must be based on serious assumptions, such as to allow colleagues to find some comfort when becoming aware of their weaknesses and security in times of sharing.

We defend the idea that the teacher should be in constant training to be able to meet the challenges of our present day school. We have explained the need for teachers to learn about the educative project so that, depending on its goals, they can determine the most appropriate and pressing training needs. In the ideal plan, the continuous training should be a shared project for teachers of a particular school but with the possibility of a subdivision by teaching areas. It is said that the formative activities involving and mobilizing all the concerned, lead

to the promotion of a culture based on collaborative work, keeping in view the improvement of practices which will lead to the improvement of teaching and learning.

We vaguely referred to the changes introduced by the new model of evaluation of teachers' performance, pointing out one of the key principles contained in this paradigm which is to improve the quality of educational services (both in terms of students' learning and in terms of professional development for teachers). Still regarding the evaluation, we found that one of the areas places emphasis on the development and training throughout life, giving it greater importance. Taking into account the formative character that underlies the whole process of evaluation of teachers' performance, we verified that the activation of each one of the concepts necessarily stimulates the other. Between training and assessment there seems to be a peculiar connection which confuses the perception regarding the precedence or primacy of concepts, that is, they are mixed up when we want to separate them to understand which of both is the cause and which is the result.

For a long time supervision has been associated to the inspection act, in which each party had clear control and submission functions, respectively. This may have been the source of the negative connotations that the word took on, a significance that, in fact, still holds today. We present the concept and defend its effective appropriation and implementation in schools' everyday life.

Key words: school, instruction, supervision, evaluation of teachers' performance

INDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I-CONCEÇÃO DE ESCOLA E DE PROFESSOR	5
A ESCOLA	5
SER PROFESSOR	7
CAPÍTULO II-DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	13
2.1. ESTÁGIO PEDAGÓGICO	13
2.2. A INTERAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E CONTEXTO	20
CAPÍTULO III-A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE DOCENTES	27
3.1. A AVALIAÇÃO E A MUDANÇA DE PARADIGMA	27
3.2. O LONGO PERCURSO LEGISLATIVO DO PRECESSO DE AUTONOMIA	31
3.3. PLANO DE MELHORIA DE ESCOLA	35
CAPÍTULO IV- ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA	39
4.1. COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO CURRICULAR	39
CAPÍTULO V- A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO E NA AVALIAÇÃO	47
5.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA	47
5.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO	55
CONCLUSÃO	63
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	74
ANEXO 1 – SERVIÇO ATRIBUÍDO	c
ANEXO 2 – FORMAÇÃO RECEBIDA	f

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADD - Avaliação do Desempenho de Docentes

BE/CRE – Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CCAP - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

CEF - Curso de Educação e Formação

CAE – Centro Área Educativa

CFAE - Centro de Formação das Associação de Escolas

CFAEDT - Centro de Formação das Associação de Escolas de Douro e Távora

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EUA - Estados Unidos da América

LBSE - Lei de bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NPPEB - Novo Programa de Português para o Ensino Básico

PAA - Plano de Atividades do Agrupamento

PAMEG - Plano de Melhoria Gradual

PDP - Plano de Desenvolvimento Profissional

PE - Projeto Educativo

PEA - Projeto Educativo de Agrupamento

RFO - Registo de Formador

RI - Regulamento Interno

RJFCP - Regime Jurídico de Formação de Contínua de Professores

SUC - Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis

INTRODUÇÃO

A formação ao longo da vida é a resposta aos permanentes desafios da inovação e da mudança e afirma-se como condição da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O presente documento nasce do entendimento de que a atualização permanente é condição *sine que non* para fazer face às questões que quotidianamente se nos colocam.

A profissão de professor é uma profissão complexa que requer permanente adaptação às condições de trabalho bem como constante atualização científica, pedagógica e didática. Quando aqui referimos formação contínua pretendemos apontar algo que ultrapassa as questões relacionadas com a progressão na carreira e que não se limita a atividades isoladas de atualização profissional. Entendemos que a formação deve organizar-se no sentido da sua adequação aos contextos concatenando com a pesquisa e com a inovação pedagógica.

As nossas preocupações enquanto docente, coordenadora de departamento, formadora e cidadã, requerem que façamos uma reflexão crítica, criteriosa e assertiva tendo como referência o nosso percurso profissional.

Pretendemos aprofundar o nosso conhecimento em temáticas como a formação e a avaliação de desempenho de docentes, perceber como os conceitos se entrelaçam, e aferir a sua importância na ativação de comportamentos suscetíveis de desencadear mudanças significativas com vista à progressiva melhoria das práticas. Assim, este trabalho persegue objetivos que, pela sua natureza, se entrecruzam e se complementam: proceder a uma análise retrospectiva global do nosso percurso, selecionar as etapas que de alguma forma se destacaram, refletir e aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que nos permitam aprimorar o desempenho.

Da necessidade de proceder ao levantamento das etapas fundamentais do percurso profissional resultou uma análise crítica, abrangente e séria do mesmo. Elencar e examinar todas as etapas, ainda que para isso houvesse matéria, tornar-se-ia numa melopeia longa, e implicaria uma abordagem muito superficial de quaisquer dos aspetos. Não sendo um relato biográfico, pretendemos fazer um exercício reflexivo e informado, como se prevê num trabalho desta índole.

Agrupar as duas décadas de serviço docente em lapsos temporais apareceu-nos como uma possibilidade facilitadora dessa exposição. Para isso precisávamos de definir critérios orientadores que superassem a mera delimitação cronológica. Concluímos que a forma mais adequada seria a apresentação de momentos que se singularizaram pelo desempenho de determinadas funções e pela sua relevância no nosso trajeto, em detrimento da duração ou delimitação das mesmas.

Face ao exposto, o presente trabalho desenvolve-se em cinco capítulos: refletimos sobre o conceito de escola enquanto instituição e adequação aos desafios do mundo atual e problematiza-se o conceito de professor.

O segundo capítulo reporta-se ao ano da realização do estágio pedagógico, ano letivo de 1991/92, realçando o quanto esta experiência determinou as nossas representações e induziu as práticas.

O terceiro capítulo compreende o lapso temporal que decorre entre 1992 a 1995 e corresponde a um período de três anos marcados pela situação de instabilidade de colocação, refletida na mudança de escola após cada ano. A alternância de escola ano após ano não favorece a implicação em projetos a longo prazo. Ainda assim, tentámos enriquecer os Projetos Anuais de Escola/Agrupamento com algumas atividades que iam ao encontro dos respetivos projetos educativos.

O quarto capítulo assinala a vinculação em meados da década de noventa e a certeza da continuidade aguçava o sentido de pertença a uma escola gerando alguma responsabilidade face aos seus destinos. A publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, assinala o dealbar de um ciclo muito intenso em termos de envolvimento com a construção do processo de autonomia.

O quinto momento reporta-se ao período que decorre entre 2000 e 2006. Neste lapso temporal, por força dos cargos desempenhados (coordenação de departamento curricular, presidência do conselho pedagógico, membro da comissão pedagógica do centro de formação, entre outros), a temática da formação contínua de professores foi assumindo importância crescente e afirmou-se como uma das nossas grandes (pre)ocupações.

Por último referir-nos-emos aos derradeiros seis anos, de 2006 até ao momento presente, e, nestes, realçamos vivências ao nível de duas temáticas que propositadamente entrelaçamos: a formação contínua, a supervisão e a avaliação do desempenho de docentes.

Concluimos este trabalho tentando demonstrar que há estratégias cuja implementação determinará um funcionamento mais consistente da formação contínua e que, por essa via, será possível alcançar uma progressiva melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

CAPÍTULO I

CONCEÇÃO DE ESCOLA E DE PROFESSOR

Neste capítulo pretendemos apresentar uma visão alargada da escola atual, realçando que os índices de insucesso resultam, em grande medida, da manutenção de um sistema que não é compatível com as mutações que se fizeram sentir nas últimas décadas.

Ponderamos as questões que estão subjacentes à diversidade de profissionais que coabitam na escola atual, destacando a importância da formação inicial e dos modelos de profissionalização como fatores que determinam a ação dos professores e a sua forma de encarar a docência.

1.1. A ESCOLA

A escola é o espelho da sociedade. Não há sociedades doentes com escolas boas, não há escolas doentes em sociedades boas.

Roberto Carneiro

O sistema educativo assentou durante muito tempo em dois pilares organizados de forma hierárquica: os professores e o poder central. Os docentes eram meros aplicadores das determinações que emanavam das estruturas superiores. Os alunos assumiam um papel passivo, conhecendo que era seu dever interiorizar o que lhes era transmitido e numa fase posterior reproduzir tudo isso nos exames que eram, como aliás são hoje, iguais para todas as escolas do país.

Na década de 70 registou-se um enorme crescimento da população escolar. Na sequência disso, o sistema educativo começou a evidenciar dificuldades de ação face à diversidade de problemas que a nova realidade aportava (de índole social, económica e cultural). Da análise dos resultados cedo se lobrigou a fraca motivação dos alunos,

materializada nos elevados índices de insucesso, de absentismo e até mesmo de abandono escolar.

Perante esta realidade, os decisores sociopolíticos convocaram esforços no sentido de encontrar formas adequadas para que a escola possa responder à enorme diversidade de atores que aí ocorrem.

Presentemente o sistema educativo vive um clima de desconfiança e de instabilidade, refletindo a complexidade social das comunidades em que se insere. Em momentos conturbados como o que agora vivemos, em que a própria sociedade procura referentes ao nível económico, social e cultural, é inegável que a escola sinta (reproduza) essa agitação e, simultaneamente alguma indefinição. Isso manifesta-se através de comportamentos violentos ou através de uma desvalorização da escola e dos saberes por ela veiculados.

Parece-nos clara a constatação de que este paradigma educacional a vigorar há algumas décadas não responde às atuais necessidades da sociedade.

Por um lado congratulamo-nos com a verificação de que foi ganho o combate pela obrigatoriedade e universalização da educação, por outro lado, preocupa-nos o facto de atualmente se considerar a escola como única entidade responsável pela formação individual de cada um dos seus discentes. Na realidade, é à escola que hoje se pede que vá ao encontro das necessidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens, no que concerne à socialização e educação (na sequência do desabamento das demais instâncias primárias e insubstituíveis que deviam assegurar essas funções). Ainda que não seja descurado o valor social e humano da educação, é legítimo refletir até que ponto fica comprometida a educação escolar concreta.

Somos forçados a constatar que o modelo educacional não diferencia as vivências atuais daquelas que tinham os discentes de outrora.

O insucesso e o abandono escolar são sinais inequívocos da falta de proficiência deste paradigma “...as metas da escolarização de massas (o acesso de todos) ainda não incorporaram suficientemente o horizonte do desenvolvimento educativo de cada um (o sucesso de todos)” (Azevedo, 2011, p. 42).

Júlia Oliveira-Formosinho (2002) reforça a ideia de que a complexidade da missão da escola radica na complexidade social e a dificuldade advém da necessidade de responder a todos, salvaguardando as especificidades de cada um, efetivando o direito universal como é a educação. Continua, demonstrando que o campo de atuação dos professores se vai alargando

em virtude da complexidade da sociedade que, naturalmente, se imbrica na complexidade organizacional da própria escola.

Harris (2002), referindo a premência de melhorar o ensino, advertia que isso se devia fazer de forma sustentada e realista, levando a cabo mudanças estruturais e, como sabemos, este tipo de alterações só são conseguidas com o apoio e interação dos agentes sociais.

Formosinho (2009) recorda-nos que a crise da educação não é um dado novo nem específico do nosso país. Explica que não o considera “um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais” (p. 37), na medida em que as tensões que já existiam na sociedade foram tornadas visíveis ou mesmo potenciadas pela educação escolar obrigatória. O mesmo autor analisa as características da escola de massas demonstrando que a heterogeneidade não é só ao nível discente e contextual, destacando que tal movimento aportou também uma grande diversidade ao nível docente e consequentemente ao nível organizacional.

Situamo-nos, pois, numa escola onde concorrem professores com uma diversidade de habilitações, quer académicas quer profissionais e com motivações discrepantes. Salientamos estes aspetos porque acreditamos que é neles que reside a origem de diferentes perspetivas e procedimentos em questões relevantes deste ofício de que são exemplos a formação contínua e a avaliação docente. Indiscutível é a afirmação de que uma escola eficaz é aquela que privilegia o desenvolvimento profissional dos professores.

1.2. SER PROFESSOR

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

No prefácio à segunda edição de *Vidas de Professores*, Nóvoa (1995) salienta a importância das abordagens (auto) biográficas, na medida em que elas representam marcos de referência para a construção de novas formas de pensar a atividade docente quer no plano pessoal quer no profissional.

Discorrendo sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores, Nóvoa (1995) demonstrou que os estudos sobre formação e desempenho profissionais têm sido marcados por uma separação entre o sujeito pessoal e o sujeito profissional. O autor salienta o papel da família e da sociedade como fontes primárias e insubstituíveis de educação.

Constata-se que não sabendo assegurar esse papel atiram para a escola uma multiplicidade de tarefas colocando os agentes educativos, e em particular os professores, em situação de acréscimo de responsabilidades, azafamados com funções para as quais não têm preparação específica e cujo desempenho retira tempo que desejavelmente deveria ser encaminhado ao ensino e à aprendizagem.

Tentando perceber de que forma é que as características pessoais e o percurso de vida influenciam a ação pedagógica, este autor lembra que a identidade “não é um dado adquirido” é antes “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Considera que é mais adequado falar em processo identitário, salientando a mistura dinâmica que caracteriza a forma de cada um sentir e ser professor. Essa mescla em curso permanente é sustentada por aquilo que designa os três AAA - adesão, ação, autoconsciência – onde estão contidos aspetos de natureza pessoal e profissional (Nóvoa, 1995).

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: (...) Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (Nóvoa, 1995, p. 17).

Da concetualização assente na análise de indicadores como a definição formal de professor, o modelo da formação inicial, a posição relativamente à avaliação, a especialização e a carreira docente, entre outros aspetos, Formosinho e Ferreira (2009) apresentam uma elaboração concetual relativamente à questão do que é ser professor. Daqui resultam cinco tipos diferentes de encarar e viver a docência, que passamos a apresentar sumariamente:

- a concepção missionária que constitui uma forma de encarar o ensino como “um chamamento, uma missão para cumprir com dedicação e zelo” (p. 29). Os professores que os autores enquadram neste tipo dão mostras de entrega à profissão e de espírito de serviço;

- a concepção militante é aquela em que o professor se vê como agente social e, logo sente-se implicado com a escola e com a comunidade local;

- a concepção laboral agrega os professores que se assumem como trabalhadores qualificados, possuidores de um saber técnico especializado;

- a concepção burocrática vive-se no seio daqueles cujo lema é o cumprimento de regulamentos e normativos legais.

Os autores referem ainda a concepção romântica de professor, na qual o ensino é percebido como uma arte em que é valorizada a relação individual docente e discente, e que decorre num espaço exclusivo que é pertença do professor.

Importa salientar que não se pode ler de forma literal, isto é, não há professores que cabem numa concepção e outros noutras. Podemos concluir que qualquer professor transporta consigo características distintas que poderão tender para uma concepção ou para outra, atendendo à sua posição relativamente a questões fortes do universo educacional. Estes investigadores reafirmam que a designação “corpo docente” apresenta uma vasta quantidade de características que impossibilitam a percepção deste grupo ocupacional numa ótica de consensos. Aspetos como o percurso biográfico, a experiência adquirida (através do desempenho de diferentes funções e / ou participação em ações de formação contínua, seja na qualidade de formandos, seja na de formadores, ou outra), conjugado com as diferenças individuais e fatores situacionais (nível de ensino, modalidade de organização do processo de ensino, habilitações académicas, posição na carreira, tempo de serviço e situação profissional).

Na busca da definição da identidade profissional podemos evocar os diferentes modelos de formação, cuja frequência aporta diferentes perspetivas em aspetos muito relevantes que são, como já referimos anteriormente, a formação contínua, a avaliação do desempenho profissional e a sua melhor ou menor aceitação. Assim, o modelo maioritário é aquele em que a profissão surge como uma hipótese de trabalho decidida *à posteriori* e no qual a perspetiva laboral é mais acentuada. Neste modelo, a formação inicial confina-se à componente didática e a formação contínua é encarada como reciclagem ou atualização pontual. A expressão

“estar professor” habitualmente usada neste contexto, traduz essa forma de sentir o ofício como ocupação transitória.

No lado contrário temos o modelo minoritário que se caracteriza pelo facto de ter na formação inicial a preparação específica e uma componente profissional. Neste modelo assume-se a profissão como aquela que desde sempre se desejou e a expressão “ser professor” traduz esse vínculo afetivo relativamente à docência. Este posicionamento determina a apologia de um sistema de avaliação do desempenho entendendo essa prestação de contas como uma responsabilidade e um modo de conseguir a melhoria gradual e significativa das práticas. Nesta perspectiva a formação contínua é encarada como uma necessidade de constante aperfeiçoamento.

Ensinar deve ser, secundando Hargreaves (2004), uma “carreira de primeira escolha, um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso a longo prazo, uma missão social, o emprego de uma vida” (p. 22). Ensinar implica gerar capacidades especiais e isso requer do professor maturidade pessoal e intelectual bem como níveis de competências e de reflexão.

Develay (2004) advoga que, num clima de contínuas mudanças, é importante ouvir os professores, perceber os motivos que subjazem a um estado a que se vulgarizou designar “mal-estar docente”, reconhecer a exigência do exercício de uma função que plena de paradoxos e em função desta especificidade, (re)fundamentar e reconstruir a identidade do professor “em torno da socialização pela instrução” (p. 56). E é deste modo que ilustra a fugacidade do tempo e a necessidade de construção da identidade do professor:

... anteontem, a escola tinha por função ensinar. Ontem, tinha por função ajudar os alunos a aprender. Ainda há pouco, tratava-se de ajudar os alunos a aprender em grupo. Hoje a finalidade da escola é levar os alunos a aprender em conjunto para saberem viver juntos amanhã. Instrução e educação encontram-se profundamente imbricadas. (Develay, 2004, p. 56).

É importante nos dias de hoje que o professor tenha a consciência de que a sua vida profissional tem que ser uma construção dinâmica e que apesar de saber ensinar ele deverá saber sobre o que ensina e qual a melhor forma de desenvolver nos seus alunos as competências necessárias para os formar como cidadãos ativos e intervenientes.

Alarcão (2004) afirma não ser capaz de conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar

ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

O poder político não é o único a quem compete (re) pensar a escola. Os professores enquanto atores *in loco*, ocupam um lugar privilegiado para operar mudanças eficazes nos contextos educativos.

Ser professor implica tomar (muitas) decisões pessoais e individuais, no âmbito de padrões coletivos de atuação.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo faremos uma breve alusão à formação inicial para enveredar pela explanação do ano letivo em que decorreu o estágio pedagógico. Dessa fase realçaremos as metodologias adotadas e as implicações daí resultantes. O estudo dos diferentes modelos leva-nos a conceitos que estão relacionados e são incontornáveis nesta abordagem: a supervisão e a formação contínua.

2.1. ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A profissionalização, independentemente do modelo de que está subjacente, é a fase que se segue à formação inicial. Queremos aqui realçar a nossa convicção relativamente à importância de uma formação estruturada e encaminhada.

A formação inicial deve ser assumida como o primeiro momento de um longo processo, uma vez que esta se deve prolongar numa contínua formação, numa perspetiva de educação permanente, *long-life learning*.

É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual. O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade como no domínio das ciências da educação é, de resto, essencial na formação do jovem professor. Só esta proximidade poderá ajudá-lo a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo desenvolver, ao próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento (Alarcão, 1995).

A formação inicial deve ser bem mais capaz de formar para este exercício profissional muito específico, para um ambiente de educação escolar muito

complexo, cada vez mais exigente, campo de múltiplas tensões e de conflitos de interesses, onde a relação humana constitui um lastro decisivo. Há toda uma base de muita qualidade científica e técnica, numa dada área do saber, que é preciso garantir, sobretudo no 1º ciclo do ensino superior, e existe também essa fundamentação antropológica e ética de que urge cuidar, toda uma cultura profissional a desenvolver. E estes saberes e estas fundamentações e cultura podem e devem desenvolver-se na formação inicial, longa de cinco anos, em que o acesso à prática profissional é fundamental. (Azevedo, 2011, p. 318).

Retomando o nosso percurso, uma vez terminada a formação inicial, o estágio pedagógico foi realizado na nossa primeira opção, na escola secundária Afonso de Albuquerque, na Guarda, e dele resultou a habilitação profissional para a lecionação das disciplinas de língua portuguesa, no terceiro ciclo do ensino básico, e de português, latim e grego no ensino secundário.

O grupo de estágio era constituído por mais duas colegas, apenas uma tinha experiência de lecionação. Logo após a apresentação foi-nos comunicada a distribuição de serviço, verificámos que a cada elemento do grupo tinham sido entregues duas turmas (uma de língua portuguesa de oitavo ano e a outra de latim de décimo ano).

Sabíamos que seria assim e sonháramos com aquele dia, por isso não foi a surpresa que nos acometeu, até porque estávamos seguras dos nossos “saberes” e era grande o nosso “querer”. Fomos, todavia, tomadas por uma mescla de receios e inseguranças que não nos pareciam legítimos. Experimentámo-los e foram objeto de partilha na tentativa da sua superação. Percebemos que o que nos assustava não era o trabalho, nem os alunos, mas algo que não tinha rosto - o desconhecido. Agora, à distância, conseguimos concluir que o espírito de partilha surgido da vontade comum de realizar um trabalho digno e profícuo foi a força motriz para o êxito naquele ano.

Tínhamos dois professores orientadores, um era o responsável pela disciplina de língua portuguesa e o outro pela disciplina de latim. As características de ambos não podiam ser mais díspares: um estava no topo da carreira, era portador de uma vasta experiência e aceitara o desafio por sentir que tinha algo a dar. Nunca a questão da avaliação constituiu óbice à relação de empatia e confiança entre o orientador e o grupo.

A relação empática foi imediata e, em jeito de ilustração da sua disponibilidade e compreensão, podemos mencionar o facto de ter percebido os nossos receios iniciais e de os

ter desmistificado demonstrando a sua naturalidade. Foi eficaz na sua forma de promover a partilha, cauteloso na gestão do elogio e o maior incentivo para o nosso trabalho colaborativo. Foi um percurso com um acompanhamento permanente, firme e exigente.

Alarcão e Tavares (2003) asseguram que todos os que desempenharam funções na prática pedagógica se referem à avaliação como um embaraço que acaba por condicionar o desenvolvimento do processo de supervisão clínica. Ainda assim acrescentam que essa circunstância “pode ser esbatida pelo estilo, pelas atitudes, pelo método, pela maneira de ser do supervisor e do professor-estagiário” (p. 113).

O tempo estabelecido para dedicar à reflexão de aspetos teóricos e específicos da área, foi inicialmente interpretado como excesso de zelo ou como desconfiança relativamente aos nossos saberes académicos. No entanto essa ideia foi apoucando até desvanecer, uma vez que estes momentos foram adquirindo importância gradual constituindo ocasiões de trabalho válido, até que se transformaram em amenos e indispensáveis momentos geradores de segurança.

A convicção de que a qualidade do ensino é proporcional ao trabalho e à alegria que os professores colocam no seu exercício, tinha reflexos no quotidiano profissional e faziam dele uma referência. Pautava a sua ação pelo rigor, o êxito dos alunos era o seu norte e não media o trabalho despendido na prossecução dessa meta. O seu *modus operandi* marcou indelevelmente as nossas práticas ao longo destas décadas. Foram muitas as vezes, diferentes as ocasiões e interlocutores, que nos levaram a evocar a importância das aprendizagens resultantes desse ano. Agora que nos propomos a investigar sobre esta temática, constatamos, como adiante será referenciado, que este orientador tinha o perfil ideal para o desempenho desta função.

A nossa prática pedagógica realizou-se de acordo com o modelo vulgarmente designado como estágio integrado, que “ainda é uma herança do estágio clássico”, segundo Formosinho e Niza (2009, p. 134), formulado na década de 70 e direcionado para os cursos do ramo educacional das Faculdades de Ciências.

Tal como em muitas outras escolas, também na nossa havia uma franja significativa de professores sem habilitação académica e/ou profissional. Esta realidade era favorável para nós, professores estagiários, na medida em que nos sentíamos depositários das expectativas dos demais professores e estava muito facilitada a adesão a projetos e ideias. A dinamização da escola dependia, ainda que de forma implícita, da ação dos estagiários.

Neste modelo o supervisor era designado por orientador. Era um professor sem vínculo laboral à entidade formadora, recrutado tendo em conta os mecanismos legais que previam a sua escolha feita pela administração (central e posteriormente pela regional) sob proposta ou acordo com a escola. Podia haver lugar a convites ou propostas da instituição de formação, no entanto não encontramos descritos quaisquer critérios de seleção nem mesmo a definição de um perfil desejável para o exercício dessas funções.

Diferente era a situação do supervisor vulgarmente designado como professor cooperante, no modelo dos educadores de infância e dos professores dos primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Aqui estávamos perante um professor titular de turma que se dispunha a integrar o projeto da instituição de formação. Este docente tinha claramente definido o seu conteúdo funcional e, conseqüentemente estavam mais favorecidas as condições de articulação (Formosinho & Niza, 2009).

Relativamente aos professores cooperantes, entende-se que a sua formação deve resultar da iniciativa das instituições de formação e deve fazer-se em função das necessidades das mesmas, considerando a questão da estabilidade profissional para que não aconteça a colocação distante dos professores formados e obrigando depois a recorrer a outros profissionais sem essa formação.

Só com a publicação do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, se reconheceu formalmente que a supervisão da formação de professores representa um desempenho especializado para os professores, que é uma área de especialização em supervisão. Foi, então, criada a área em Formação Especializada de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores que visa competência de análise crítica da educação, da formação da escola, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação de professores.

Para responder à crescente complexidade da escola e partindo da assunção de que os professores devem “compreender e dominar a sociedade de conhecimento em que os seus alunos vivem e em que irão trabalhar” (Hargreaves, 2004, p. 15), a formação inicial de professores tem seguido numa senda profissionalizante.

Danielson (1996) demonstra que quando os professores lecionam pela primeira vez, lutam com questões de “sobrevivência” nos desafios da preparação diária. Mesmo quando o conteúdo das aulas abarca campos bem dominados, a tarefa mais difícil consiste na transformação do conteúdo em experiências de aprendizagem significativas. A mestria que advém da experiência concede uma crescente flexibilidade na forma de interligar os

conteúdos ou de incorporar numa unidade ou numa aula aspetos relevantes da escola ou da comunidade.

Um acompanhamento efetivo e sistemático em todos os domínios da atividade é proveitoso para os profissionais com menor experiência, uma vez que a salutar troca de opiniões (sem o estigma permanente da avaliação) proporciona conforto no ambiente organizacional e dá azo a que se partilhem aspetos fundamentais da gestão da sala de aula.

Ribeiro (2003) sustenta que “a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender” (p. 110).

A partilha de materiais e de perspetivas, a solidariedade e o grau de envolvimento nos trabalhos constituem medidas para aferição da proficiência do professor, enquanto organizador das aprendizagens e construtor do currículo a nível da sala de aula e a nível de escola. Aspetos simples como uma discussão relativa à criação de um ambiente harmonioso, uma conversa sobre questões favoráveis à adoção de padrões elevados de trabalho e de conduta, uma análise de pontos de vista sobre modos mais propícios à implicação dos alunos, são exemplos de circunstâncias que assumem uma importância singular na vida do professor principiante, mas têm também impacto nos demais, na medida em que dispositivos desta natureza promovem uma forte cultura de aprendizagem.

É com naturalidade que se admite que, para os professores iniciantes, as relações interpares assumem maior importância a curto prazo, pois se a integração na comunidade profissional for favorecida, essa situação irá propiciar um envolvimento dinâmico na cultura de colegialidade e de reflexão. O desenvolvimento profissional dos professores implica a sua sensibilização para a necessidade de contribuírem de forma ativa no seu desenvolvimento profissional. Este parece ser um caminho para gerar uma cultura que enalteça as discussões profissionais sérias e que encare a aprendizagem como uma necessidade permanente ao longo da vida.

A formação dos professores não se reduz ao lapso temporal em que decorre a profissionalização, mas antes, como entendem Alarcão e Tavares (2003), “a figura do supervisor pode desaparecer, e geralmente desaparece, a realidade supervisão não deve desaparecer, embora assumam novas formas” (p. 113). Estes autores apresentam a supervisão clínica como uma relação de colaboração que visa “a interação do processo de ensino-

aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses, soluções e mudança” (p. 119).

Segundo García (1999), a supervisão clínica “representa uma estratégia para a formação e o aperfeiçoamento dos professores” (p. 164). Trata-se de um tipo de apoio profissional suscetível de “gerar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores” (p. 166), podendo ser também desenvolvido no âmbito da formação contínua.

A especificidade deste tipo de supervisão prende-se, segundo o autor, com a aprendizagem de competências específicas não só de índole intelectual mas também de conduta. A implementação deste modelo visa a melhoria do ensino sem pretender alterar a personalidade do professor. Centra-se numa dinâmica em que os docentes observam e são observados para posterior interação verbal de análise e de reflexão sobre o ensino.

Volvidas duas décadas continuamos a louvar os procedimentos usados pelo nosso orientador ao longo desse ano letivo. Consideramos inteiramente apreendido o zelo profissional colocado em cada decisão diária. Entendemos que isso gera uma irrevogável premência de encontrar as respostas adequadas e que o processo de busca se impõe como a atitude necessária e transversal a todos os contextos. Foi esse o cunho que ficou, da forma como fomos orientados naquele momento decisivo da vida profissional.

Soube inculcar hábitos de reflexão e de auto e heteroavaliação num clima de entajuda surpreendente. É desta forma que vemos a função do supervisor: alguém que dá informação, que está atento, que negocia, que entajuda, que define critérios, que planifica, que apresenta soluções com o intuito de sanar problemas que já tenham ocorrido que possam voltar a ocorrer, promove e incentiva autorreflexão e a reflexão crítica.

O facto de nunca ter enunciado suportes teóricos, ao longo desse ano para fundamentar as decisões e atitudes levou a que entendêssemos, à época, que a sua atitude, o seu zelo profissional ficavam a dever-se à simultaneidade de erudição e de humildade no seu já longo percurso. Não queremos menosprezar esse saber-de-experiência-feito, mas ocorre-nos uma outra condição que não podemos deixar de referenciar, referimo-nos à gigantesca diferença entre a escola na qual terá iniciado as suas funções docentes, no final dos anos cinquenta, e aquela em que conosco trabalhava na década de noventa. O valor da autoformação é aqui evidente.

A sua conduta pedagógica notável ensinou-nos que um posicionamento crítico e o poder de inovação e de mudança são habilidades muito importantes na medida em que

induzem à autoformação e, por sua vez, a formação vai induzir e fomentar o desenvolvimento dessas atitudes.

Lecionávamos a disciplina de latim na nossa turma de décimo ano e íamos fazer as regências numa das suas turmas de décimo segundo, quer fosse em latim ou grego. Por norma assistíamos às aulas umas das outras e às do orientador. Esta prática tornou-se rotineira e propiciava uma grande aceitação de opiniões sobre os nossos procedimentos na sala de aula, quer ao nível da prática pedagógica quer na prevenção ou gestão de conflitos.

O ano de estágio é a etapa que marca o termo da formação inicial e que se impõe como o primeiro elemento de formação contínua, na medida em que consiste num processo de construção e aperfeiçoamento permanentes. Concordamos inteiramente com Nóvoa (1992) quando afirma que a formação “deve ser encarada como um processo permanente” (p. 29) que deve ser assegurado de forma contínua, unindo a teoria e a prática na reflexão quotidiana dos professores e das escolas. Ainda segundo este autor

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 38).

Cró (1998) defende que a verdadeira formação dos professores os torna “capazes de se empenhar num projeto bem definido” (p. 71), adotando as estratégias adequadas face aos objetivos pretendidos bem como às características dos alunos e da comunidade. Na síntese das “condições susceptíveis de ajudar o professor a aprender a ensinar/educar” (p. 116), são referidas situações como a promoção de diálogo frequente com os colegas, a participação em atividades de desenvolvimento de produtos educativos, a valorização da colegialidade e do progresso individual.

Nóvoa (2001), em entrevista à revista Nova Escola, advoga que o professor se forma verdadeiramente na escola, que esse é o melhor lugar para aperfeiçoar a sua prática pedagógica, e reitera a importância da troca de experiências e das ações eficazes realizadas inter pares.

2.2. A INTERAÇÃO: ESCOLA, FAMÍLIA E CONTEXTO

Em 1992 o resultado do concurso levou-nos a uma pequena vila fronteiriça do nordeste transmontano. Era uma localidade isolada com características muito peculiares que ficavam a dever-se à conjugação de vários fatores que ali se verificavam. O isolamento geográfico e as deficientes acessibilidades tornava a população do concelho muito unida. A região era favorecida pela existência de um microclima que determinava conforto económico e a realização socioprofissional. A comunidade local para além de nos acolher com invulgar atenção, encontrava sempre forma de dar resposta às solicitações que lhes apresentávamos.

Foram-nos atribuídas as funções de delegada de grupo e como tal tínhamos assento em conselho pedagógico. Dadas as peculiaridades da escola e do meio em que estava inserida, nomeadamente no que se refere ao número de turmas, foi muito fácil e quase natural, a forma como trabalhávamos em conjunto. Não éramos muitos professores e, como estávamos todos deslocados da residência habitual, ficávamos juntos no final do dia e ocupávamo-nos com assuntos da escola: programavam-se atividades, partilhavam-se preocupações, discutiam-se estratégias e dividiam-se tarefas. Aquela equipa de professores encontrava-se na posse de conteúdos, conhecimentos, competências, procedimentos, disposições e responsabilidade, características que cremos serem determinantes para estimular quotidianamente os estudantes a conseguirem atingir níveis de excelência.

Os alunos são o centro da missão educativa, e uma escola com carácter e personalidade tem de saber organizar-se de acordo com sua realidade e desenvolver a sua ação em função dos intervenientes e do momento, favorecendo a articulação do saber veiculado pela escola, colocando-o em interação com a tarefa de educar.

A participação da família e da comunidade reflete a importância do envolvimento destes agentes educativos na educação relativamente ao desenvolvimento de competências, sejam elas de índole académica, social e/ou emocional. A cooperação entre os agentes educativos, o envolvimento efetivo de todos na vida da escola, fazem dela um organismo reflexivo, participado, coerente, desafiador, e exigente. Estas características fortalecem e aperfeiçoam o processo educativo.

Acreditamos que se estiverem na posse de um conhecimento efetivo da vida da escola, dos seus problemas e dos seus constrangimentos, podem colaborar na identificação dos

problemas, na construção de um projeto educativo que vá ao encontro das soluções para os mesmos, na sua execução, avaliação e necessária reflexão.

Os pais devem cooperar com a escola e é importante a sua presença nos órgãos de organização e gestão, a sua participação, mais do que um direito afigura-se-nos como um dever de todos os encarregados de educação. Esta constatação não impede de pensar que grande parte dos problemas da escola atual resultam da fragmentação das famílias e da conseqüente falta de um acompanhamento às crianças.

Não podemos avançar sem referir e reiterar a opinião de Azevedo (2011), segundo o qual o âmbito de ação dos pais se situa primordialmente na vivência quotidiana, através de um acompanhamento efetivo, pois

a família é a primeira e fundamental escola de sociabilidade (...) e a participação quotidianamente vivida em casa, nos momentos de alegria e de dificuldade, representam a mais concreta e eficaz pedagogia para a inserção social activa, responsável e fecunda dos filhos (p. 142).

A recente publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, vem estabelecer os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, e revoga a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Com os dois docentes de história ousámos pensar na organização de “um dia medieval”. Hoje organizam-se destas feiras um pouco por todo o lado, é uma atividade conhecida e divulgada, de tal modo que na sua preparação e dinamização se conta com a ajuda de animadores, atores e profissionais de áreas diversas. Hoje todos dão o seu contributo ao ceder materiais específicos de ofícios entretanto desaparecidos, ao emprestar indumentárias, instrumentos e toda uma parafernália de apetrechos necessários à montagem de um evento desta natureza.

No início da década de 90 era uma iniciativa rara, nunca vista pela maior parte da população da vila, de tal forma que todos aderiram com entusiasmo. Desafio aceite, divulgámos a ideia junto da comunidade educativa e encetámos os preparativos guiando um grupo que era constituído por docentes, alunos, pessoal não docente e elementos da comunidade.

Desse evento guardaremos sempre o contentamento dos habitantes, felizes por terem participado, através do trabalho, da cedência dos seus animais, trajes, e outros pertences que julgavam sem valor.

A preparação e realização desta recriação histórica constituiu ocasião de aprendizagem para todos, quer pela pesquisa que envolveu quer pelo entusiasmo que foi partilhado. O empenho e participação dos alunos foi total e pedagógico. Tal como nós, a grande parte dos professores nunca tinha visto bichos-da-seda em laboração nem conhecíamos todas as etapas pelas quais passava o linho desde o seu cultivo até se tornar tecido tal como o conhecemos. Aprendemos com os nossos alunos e com a comunidade.

Volvidas duas décadas é gratificante verificar que aquela iniciativa, ainda que agora se tenha tornado um hábito, não caiu no esquecimento precisamente pelo facto de ter convocado esforços de todos os setores da comunidade e porque desencadeou e incrementou a atitude crítica, empenhada e responsável na comunidade discente.

Passámos depois pela escola secundária de Miranda do Douro. Nesse ano o desafio era a lecionação à noite na modalidade entretanto extinta, por unidades capitalizáveis (Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis, vulgo SUC).

Foi uma experiência trabalhosa, mas muito gratificante. Tratava-se de um grupo com enorme capacidade de trabalho, com muita curiosidade e aptidão pelo conhecimento e cujas idades e experiências de vida enriqueciam diariamente os conteúdos que cada unidade previa.

Preparámos, com uma das turmas de desporto, tradicionalmente pouco recetivas às disciplinas ditas teóricas, a encenação de uma peça de Gil Vicente. E aquilo que começou por ser lançado como um desafio para motivação ao estudo do autor e da obra, ganhou uma dimensão que não tinha sido projetada. Culminou com uma excelente apresentação à comunidade, tendo-se tornado na atividade mais marcante do encerramento do ano letivo.

O êxito ficou a dever-se, como tivemos oportunidade de afirmar, ao empenho dos alunos e das respetivas famílias. A sua execução foi pensada, discutida e executada aos serões, extra muros. Nesse projeto foram intervenientes elementos diversos da comunidade local, conforme lhes era solicitada a colaboração.

O que pretendemos destacar com a referência a esta atividade é o impacto que teve no percurso dos alunos. Esteve na base de uma grande alteração de comportamentos e foi

apontada em sede de conselho de turma, como a razão da melhoria que se verificou nos resultados.

Os trabalhos à volta da dramatização uniram os elementos da turma na prossecução do êxito na atividade que sentiam pertencer-lhes. Na medida em que se apropriaram daquele projeto como sendo seu, aquele grupo de alunos passou a estar na escola de forma muito mais positiva.

Nos anos seguintes propusemos a criação de um clube, *o clube de comunicação*, cuja dinamização assegurámos, e impulsionados pela adesão dos alunos, organizámos para colocar em funcionamento um outro que parecia ir ao encontro da vontade de muitos alunos, o clube de *jornalismo*. Depois deste se encontrar em funcionamento, ousámos fazer surgir o de *leitura*. Todos estes projetos se mantiveram em atividade ao longo de vários anos e marcaram positivamente um período que não é esquecido por todos aqueles que o vivenciaram.

Iniciativas como as que aqui descrevemos são apenas alguns exemplos de múltiplas atividades que vão acontecendo no espaço escolar. Não são meras atividades avulsas, todas perseguem finalidades específicas sendo que a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade são atitudes que ações desta natureza requerem. Se aqui as referimos é porque queremos demonstrar que tudo se torna viável quando há convergência de intenções, trabalho colaborativo, espírito de entreatajuda e colaboração desinteressada. Esta constatação pode reportar-se a muitas vivências escolares, parece-nos pacífica a anuência relativamente à proposição de que os alunos devem ser estimulados para aprender a aprender ao longo da vida.

A sala de aula é inegavelmente o espaço onde se produzem conhecimentos e onde as informações devem ser passadas com responsabilidade e autonomia. A criatividade, a responsabilidade e a iniciativa assumem importância capital na aprendizagem e fazem aumentar a satisfação com os novos saberes.

Os professores devem ajudar o aluno a promover a competência de compreender e de apreender, dar suporte e estrutura, estimular a aprendizagem, a autoconfiança e orientando a informação. Referindo a aprendizagem dos alunos, Wittrock (1990), como citado em Ribeiro (2002), realça a importância de que

os alunos estejam conscientes do que estão a fazer e porque estão a fazer, de como aprendem a compreender o que estão a ler e de que controlam o que estão a

fazer. Assim, é importante ensinar o aluno a monitorizar e avaliar as suas actividades de compreensão enquanto estão a ler/estudar (p. 279).

Cremos, pois que ao facultar o desenvolvimento de competências metacognitivas, os professores estão a contribuir para a participação na vida da instituição nomeadamente no que concerne ao estabelecimento de regras.

Os professores devem assumir as suas responsabilidades na melhoria da qualidade educativa. Para além da função primordial como docentes, preocuparam-se a incrementar competências tais como o saber ser, o saber relacionar-se, o saber comunicar e o saber partilhar, ou seja, promover dinâmicas reflexivas permanentes numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

Nos dois anos seguintes desempenhámos o cargo de delegada de grupo e membro efetivo do conselho pedagógico nas escolas de Penedono e de Trancoso, respetivamente. Vilas pequenas e próximas, a comunidade local, e em particular a população escolar, apresentava características semelhantes. Destacamos como ponto comum ao longo destes anos, as atividades que fomos desenvolvendo com o apoio das entidades locais, nomeadamente autarquias e pais – numa época em que não estavam constituídas associações de pais e em que estas entidades não eram ainda formalmente chamadas a intervir nos desígnios das escolas.

Cinco anos após o estágio voltámos à escola onde o tínhamos realizado. Notámos muitas ausências no corpo docente, embora este tivesse aumentado o seu número (aproximava-se das três centenas), mas pudemos constatar que a forma de trabalhar continuava a pautar-se pelo rigor e pela corresponsabilização.

Só uma forte cultura de escola pode justificar que se consiga continuar a desenvolver um trabalho como aquele que ali iniciáramos, no ano da profissionalização, e que quiséramos cultivar em outras escolas por onde fomos passando e cuja dimensão era incomparavelmente menor.

Ao referirmos “cultura de escola” estamos a mencionar toda a dinâmica que resulta das relações pessoais e institucionais reguladas (ainda que de forma indelével) por um conjunto de ações, de convicções, valores, normas e procedimentos, que instigam a permanentes (re)avaliações e /re)formulações. Nestes contextos é de salientar também a importância de uma liderança forte.

Enquanto organizações, as escolas, não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos designados por comunidade educativa.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE DOCENTES

Neste capítulo abordam-se as funções desempenhadas em virtude de ser membro do conselho pedagógico, nomeadamente as que nos reportam à secção de avaliação deste órgão. Enquanto relatora da Comissão Especializada de Avaliação, vulgarmente apelidada pela sigla CCAD.

Assegurámos o cumprimento das funções que estavam estabelecidas, ainda que nunca tenhamos escondido a posição de discordância relativamente àquele modelo de forma de avaliação que nivelava todos os docentes independentemente do seu perfil e do seu desempenho.

Constata-se a mudança de paradigma do modelo de avaliação de desempenho docente consubstanciado nas alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira Docente, adiante designado por ECD.

3.1. A AVALIAÇÃO E A MUDANÇA DE PARADIGMA

Regressámos à pequena vila medieval onde permaneceríamos por quase uma década. Como elemento do Conselho Pedagógico integramos a secção denominada Comissão Especializada de Avaliação e nessa condição nomeada pelo presidente do órgão pedagógico, assumimos a responsabilidade pela elaboração “do projecto de parecer” (ponto 4 do artigo 9º do capítulo 1 do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio). Assim, após a leitura do relatório de autoavaliação apresentado por cada docente, competia-nos elaborar este documento para análise pelos restantes elementos da comissão e posterior aprovação em sede de conselho pedagógico.

O desempenho desta tarefa ao longo de vários anos consecutivos, como pode comprovar-se através do quadro anexo nº 1, ao presente documento, determinava o conhecimento quer do quadro legal de suporte quer do universo em que era aplicado e sentíamos um certo comprometimento por isso. Nunca escondemos o posicionamento crítico face a este modelo de avaliação que nivelava por baixo todos os docentes.

Por ocasião da passagem de escalão decidimos apresentar o requerimento a solicitar a constituição da supracitada comissão externa (nos termos do n.º 6 do artigo 10º do Decreto Regulamentar n.º 11). Sujeitámo-nos ao processo de análise de todo o trabalho desenvolvido, e das suas implicações ao nível organizacional, do qual resultou a atribuição da menção qualitativa de *Bom* cuja fundamentação salienta o empenho e a cooperação no quotidiano escolar.

É nosso entendimento que a avaliação do desempenho docente à luz do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, se restringia a um ato administrativo rotineiro, ou seja, uma vez completo o período previsto de permanência num determinado escalão, devia o docente apresentar um relatório de reflexão crítica e a progressão acontecia após terem sido cumpridos alguns procedimentos de natureza meramente burocrática.

Em jeito de síntese, a comissão especializada de avaliação deveria apreciar o relatório de reflexão crítica apresentado pelo docente, elaborando um parecer e concluindo o processo atribuindo invariavelmente a menção de Satisfaz.

A menção de *Não Satisfaz* estava prevista para os casos em que, após apreciação do documento de reflexão crítica, se verificasse uma das situações previstas no artigo 44º ponto 1 alíneas a), b) e c) do Estatuto da Carreira Docente. Eram elas: a existência de um deficiente relacionamento entre docentes e alunos (mediante proposta do órgão pedagógico e apresentação de documentação que sustentasse essa decisão); a recusa de cargos pedagógicos e ausência de formação contínua prevista para o tempo de permanência no escalão.

Nunca fomos confrontados com casos de docentes que tivessem sido alvo de procedimento disciplinar, tivessem recusado o serviço ou não apresentassem certificados de frequência de ações de formação contínua.

Entre os elementos da secção de avaliação do conselho pedagógico, questionávamo-nos frequentemente sobre a necessidade e os efeitos da leitura e apreciação dos relatórios de reflexão crítica, pois, uma vez verificados os três requisitos mínimos supracitados, o resultado seria inevitavelmente o mesmo. E igual para todos os docentes. Não havia, ao longo

de todo este processo, margem à contemplação de quaisquer outras dimensões. Em muitas escolas os relatórios dos docentes eram simplesmente arquivados, tal era a importância que lhes era atribuída.

Após a tomada de conhecimento da menção obtida, o docente podia requerer a constituição de uma comissão de avaliação externa que analisaria todas as vertentes do trabalho desenvolvido e poderia então decidir pela atribuição de *Bom*.

Não tínhamos conhecimento de que este aspeto previsto no normativo legal tenha sido colocado em prática. Para além de exigir muita burocracia, os docentes afirmavam que era *humilhante* o grau de exposição, mas o principal motivo era, cremos nós, o facto de o resultado ser completamente irrelevante em termos de progressão, de remuneração ou mesmo de estatuto.

Face ao exposto, fica claro que não nos identificávamos com este tipo de avaliação e que sempre apoiámos a mudança de paradigma na avaliação de docentes.

O ECD aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado depois pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, cumpriu uma função digna de registo: a de qualificar a profissão docente, ao garantir a sua consolidação e favorecer o reconhecimento social. Acerca do anterior regime de avaliação pode ler-se no documento legal que, pela forma como foi aplicado, “acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo” e que acabou por se transformar num “factor de degradação da função e da imagem social dos docentes”, pois a progressão na carreira processava-se em função do tempo de serviço.

Deste modo, a avaliação de desempenho, salvo raríssimas exceções, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo.

Roldão (2000) assumia já que o confronto da instituição escolar com a mudança qualitativa verificada no contexto social conduzia inevitavelmente ao reconhecimento da reflexividade nos planos individual e institucional e que este paradigma organizacional já não é capaz de resolver os problemas que entretanto se avolumaram. Enuncia alguns eixos de mudança que encara como linhas possíveis de aprofundamento e reflexão, facilmente perceptíveis através da leitura do quadro nº 1 que apresenta os aspetos a considerar nessa passagem de uma visão ultrapassada a uma visão que concebe a escola como um organismo dotado de autonomia e capaz de refletir sobre a sua ação e, com base nos resultados dessa reflexão, elencar objetivos a alcançar e definir estratégias para o conseguir.

Quadro 1 – Eixos de mudança

Do paradigma vigente...	ao paradigma emergente
Da escola delegação ministerial...	... à escola comunidade com pensamento próprio
Da escola que executa...	... à escola que concebe, projecta, age e reflecte
Da escola sem visão de futuro...	... à escola com ambição estratégica
Da escola que lamenta o insucesso...	... à escola que age sobre os seus processos de actuação e funcionamento – analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua acção curricular
Da escola que cumpre regras...	... à escola que decide, cria regras e presta contas
Da escola que não é avaliada...	... à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento
Da escola que emprega professores...	... à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais
Da escola que precisa de formação...	... à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento
Da escola anónima...	... à escola com rosto

Fonte: Roldão (1996. p. 76).

O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, advogava um envolvimento dos profissionais ao convocá-los para colaborar responsabilmente no processo avaliativo, enfatizando que o seu principal papel é o ensino e a aprendizagem.

Adiante abordaremos o tema da avaliação tal como o concebemos, resultante de processos supervisivos e como prolongamento da formação contínua.

3.2. O LONGO PERCURSO LEGISLATIVO DO PROCESSO DE AUTONOMIA

Na reta final do ano letivo 1997/1998, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, fomos designadas pelo órgão de gestão, em conformidade com o ponto 3 do artigo 6º, para integrar uma comissão de trabalho com vista à elaboração do projeto de regulamento para posterior homologação pelo Diretor Regional.

Para dar cumprimento a esta empreitada, reuníamos, no final das aulas, várias vezes por semana, para dissecar legislação, discutir pontos de vista e redigir documentos que eram preconizados no referido decreto, com vista à sua implementação. Foi uma fase trabalhosa, mas aquilo que mais nos angustiou foram as contendas com colegas que, por não concordarem com os pressupostos do normativo legal, tentaram obstaculizar a sua implementação.

O trabalho desenvolvido no âmbito do supracitado diploma legal constituiu o mote para que o nosso espírito nos abrisse novamente na direção destas questões. Por um lado, recordámos que se falava no processo de autonomia desde o início das nossas funções docentes - essa temática tinha sido recorrentemente tratada nas sessões plenárias que preparávamos para partilha com a comunidade docente, no ano de estágio – por outro, confirmávamos que continuava a ser objeto de legislação sem que algo tivesse mudado no plano da prática.

Parece-nos que se impõe, neste ponto, fazer uma breve retrospectiva no que concerne ao trajeto legislativo do conceito de autonomia. Há já muito que constitui uma preocupação e tem sido objeto de discussão na comunidade educativa e até fora dela, mas tem havido um sucessivo adiamento da sua efetivação. Existe enquadramento legal, isto é, a autonomia está devidamente decretada, mas há toda uma teia de normativos, circulares, ofícios e afins que chegam diariamente às escolas e tolhem a atuação, retardando a tomada de decisões.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, adiante designada LBSE, foi publicada em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, decorrida que era uma década sobre a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e vinha estabelecer o quadro geral do sistema

educativo português. No seu ponto 2 do artigo 1º do Capítulo I, determinava que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 23 de fevereiro, veio prescrever o regime jurídico da autonomia da escola, reforçando que esta se concretiza através de um Projeto Educativo próprio com a

gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão e na formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, assim como na gestão administrativa e financeira.

Estas orientações assinalavam a primeira tentativa de transferir competências e poderes para a escola, impulsionando a autonomia local, pedagógica, administrativa e financeira, ainda que não definisse explicitamente os órgãos estruturais e organizacionais para viabilizar esses princípios.

Dois anos depois foi publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que apontava para um modelo que estabelecia o ordenamento jurídico dos órgãos de direção e gestão dos estabelecimentos de educação de todos os ciclos de ensino. Determinava também o modo de funcionamento dos diversos órgãos estruturais.

No âmbito da reforma educativa, este decreto normativo apresentou-se como a primeira tentativa de implementação do modelo de agrupamento de estabelecimentos de educação pré-escolar e primeiro ciclo. As aplicações das medidas regulamentadas destinaram-se à implementação apenas em algumas escolas, em regime de experiência. Concretizava as opções organizativas para permitir favorecer o funcionamento interno da escola, considerando a realidade na qual estava implantada, desde que adequadas e devidamente firmadas no respetivo projeto educativo. Aos órgãos temporários de administração e gestão, em articulação com as direções regionais e com o acompanhamento do departamento de avaliação, prospetiva e planeamento, competia a preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas.

O Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, incumbia os jardins de infância e os estabelecimentos de ensino básico e secundário de, durante o ano letivo de 1997-1998, proceder “à elaboração ou reformulação dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos, definindo as prioridades de acção educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta da sua comunidade educativa (ponto 3.1.).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio trazer consistência às estruturas de gestão intermédia, cujas competências seriam alvo de regulamentação no ano seguinte (Decreto-Lei n.º 10/99, de 21 de julho). Assumindo como objetivo central a nova organização da administração da educação, decretava o novo regime de autonomia e gestão a aplicar no ano letivo 1998/1999 do qual destacamos a obrigatória participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local na assembleia constituinte. A identidade de cada instituição escolar era preservada e deveria ser claramente vertida no seu Projeto Educativo e na organização pedagógica e flexível, de modo a propiciar mais e melhores aprendizagens.

Na nota introdutória do supracitado decreto, a escola é apresentada como o centro das políticas educativas pelo que deve construir a sua autonomia a partir da comunidade em que está inserida, dos problemas e potencialidades específicos, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que permita responder aos desafios da mudança.

O artigo n.º 3 do decreto em análise definia autonomia como o “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do projeto educativo e em função dos meios e das competências que lhe estão consignados”.

O agrupamento torna-se a unidade organizacional dotada de órgãos próprios de direção e gestão a partir de um projeto educativo comum, com finalidades devidamente explicitadas: favorecer a articulação entre ciclos; superar situações de isolamento; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos; garantir a aplicação do regime de autonomia e valorizar as experiências em curso.

Relativamente à estrutura organizativa, o decreto contemplava a existência de vários órgãos estruturais, que previam a representação equilibrada dos diferentes intervenientes na ação educativa para que fosse exequível a efetiva expressão das diferentes ideias e sensibilidades que constituem a comunidade educativa. As competências destas estruturas seriam regulamentadas em posteriores normativos, nomeadamente no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de junho, e no Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto.

A autonomia dos estabelecimentos devia, segundo o diploma, processar-se com base na iniciativa, objetivar-se através de negociações celebradas entre os diversos organismos. Todos estes compromissos deveriam ser participados pelos atores da comunidade educativa e decorrer sob a monitorização da tutela. A título exemplificativo, estas iniciativas manifestar-

se-ão na atribuição de competências como a gestão flexível do currículo, o desenvolvimento de projetos de ação e inovação ou normas mais flexíveis de organização dos serviços e de gestão administrativa. Os instrumentos em que se fundamenta o processo de autonomia das escolas são:

a) Projeto Educativo (PE) - documento elaborado e aprovado pelos órgãos de gestão que deve explicitar os princípios, valores, metas e as estratégias segundo as quais a escola/agrupamento se propõe cumprir a função educativa, num horizonte de três anos. Alarcão e Tavares (2003) referindo este documento definiram-no como sendo o ideário da escola, um “projecto institucional vivo que, para além de conceber no papel, realiza na acção e avalia nos seus processos e resultados”. (p. 134).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, revê o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. A sua publicação vem robustecer a participação externa através da criação de um conselho geral. Entre outras atribuições, compete a este órgão desencadear e acompanhar o processo de seleção e de eleição do diretor. A mudança de um órgão coletivo, o conselho executivo, para uma entidade unipessoal tem como objetivo incentivar novas lideranças. Azevedo (2011, p. 101) acentua a importância de “lideranças fortes e competentes” para a consecução de projetos educativos consistentes, participados e promotores do bem comum educacional.

Verificamos a alteração da designação “projeto educativo próprio” e “projeto educativo” para “projeto educativo de agrupamento ou escola não agrupada”. O PE surge como um documento dinâmico cuja elaboração deve mobilizar toda a comunidade numa reflexão partilhada, com vista à identificação dos problemas, esboço de estratégias e definição de prioridades.

A reflexão crítica subjacente ao seu processo de construção proporciona visibilidade à escola e afirma a sua identidade. Secundamos a opinião de Ribeiro e Marques (2010) que o afirmam como

uma estratégia fundamental para a mudança (...) uma alavanca que faz movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objectivos que pretende alcançar, as prioridades que quer colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar (p. 90)

b) Regulamento Interno (RI) – este documento define o regime de funcionamento do agrupamento, contemplando cada um dos seus órgãos de gestão e administração, as suas

estruturas de orientação e os seus serviços (administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos). Deverá elencar os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

c) Plano de Atividades (PA) – os planos anual e plurianual de atividades são documentos de planeamento que devem condensar as formas de organização das atividades, a identificação dos recursos necessários à sua execução, bem como os seus objetivos (em função do PE) dos diversos membros da comunidade.

Perante este quadro legal não podemos dizer que a tutela (o legislador) não conhece a situação de impasse em que se encontra a educação, pois todas estas medidas visam avançar no sentido da autonomia. O caminho não se afigura simples e tem de ser calcorreado em ambas as direções. É importante que haja legislação a fundamentá-la, mas é imperiosa a cedência de espaço para a produção de projetos e necessária a valorização das iniciativas no âmbito da autonomia já decretada. Por isso temos afirmado que a questão da autonomia parece-nos ser “um falso problema”, toda a gente a reclama, mas na posse de alguma, ninguém sabe o que fazer com ela. Existe uma certa ideia de que a margem de manobra das escolas é curta face ao centralismo do ME e à excessiva regulamentação existente.

Azevedo (2011) salienta a necessidade de estimular ações e esforços que abram caminhos à participação cívica na melhoria da qualidade da educação. Este autor define autonomia como “um complexo e multifacetado cruzamento de compromissos sociais entre interesses e atores” (p. 108) que possa estender-se a todos os cidadãos de forma livre e responsável. Um modelo que comprometa professores, pais e alunos, pode percorrer caminhos de uma melhoria gradual se “assente na ação humilde, determinada, otimista, socialmente integrada e persistente de cada escola/agrupamento” (p. 114). A melhoria é tomada aqui como o resultado dessa implicação conjunta - e continuada - das instâncias sociais e políticas.

3.3. PLANO DE MELHORIA DE ESCOLA

A celebração de um contrato de autonomia representa o findar de um processo longo que corresponde àquilo que cada escola define e propõe como o seu projeto e plano de

desenvolvimento. Nessa medida pode ser considerado como o produto de um trabalho tendo em vista a melhoria das práticas.

O contrato de autonomia surge como o documento cuja celebração permitirá o desenvolvimento e aprofundamento do regime de autonomia. A celebração de contratos de autonomia decorre na sequência de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. O processo inicia em cada escola com a sua autoavaliação e proposta para ser alvo de uma avaliação externa que visa identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos. A posterior apresentação do relatório deve originar a conceção de um Plano de Melhoria Gradual, vulgo PAMEG, apresentado para análise e eventual reformulação (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010).

Uma autonomia contratualizada tem de corresponder a processos de melhoria que estejam a ser desenvolvidos. Precisamos de espírito de iniciativa, de liberdade e de responsabilidade para que cada escola inicie (ou avance) na construção do seu PAMEG. Este deve ser instituído com a participação dos professores e dos pais, com o maior apoio da comunidade local, apresentando objetivos claros e pequenas metas de melhoria em torno dos problemas que precisam de apreciação e/ou resolução prioritária. Deve ser anualmente objeto de avaliação e de eventuais reformulações/correções.

O autor sublinha que a melhoria se preocupa com os processos e que, a partir do momento em que as organizações se sintam implicadas com objetivos e metas, os desempenhos serão aperfeiçoados e, de uma forma gradual, os resultados educativos começarão a surgir. Salaria a importância da simultaneidade da inserção das escolas no seu meio com o aparecimento de compromissos sociais e comunitários concretos para que se iniciem as dinâmicas necessárias para transpor desigualdades sociais e culturais que persistem na sociedade atual. Há que ter confiança na possibilidade de construção de “novo sistema de responsabilidade pela educação, fundado nos princípios referidos: personalismo, solidariedade e subsidiariedade” (p. 121). Acrescenta que não se pretende repudiar os fundamentos da educação e também não se dispensa a ação do estado e da administração pública, esclarecendo que basta que tudo isto seja considerado num quadro onde impere o exercício de responsabilidades (Azevedo, 2011).

A conquista de autonomia, pelos atores educativos, aparece também decretada sob o ponto de vista do currículo. É deste modo que, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, se reforça esta ideia:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual será desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma (introdução, p. 2).

A este propósito Roldão (2000) diz que o “essencial é que temos de trabalhar de forma diferente sobre as aprendizagens dos alunos”, e explicita que gerir o currículo “é pensar outras formas de fazer que possam ser mais bem sucedidas e romper com a naturalização que é sempre, em todos os campos, inibidora do pensamento, do conhecimento e da acção esclarecida e crítica” (pp. 60-61).

O documento legal que prevê a organização do ano escolar 2012-2013 (Decreto-Lei n.º 13-A/2012, de 5 de julho) é o exemplo flagrante de uma autonomia decretada, imposta e sem condições para ser implementada. Este documento concede às escolas “no exercício da sua autonomia”, um poder de decisão que se nos afigura não ter margem de manobra para fazer algo que ultrapasse o mero cumprimento do estipulado.

CAPÍTULO IV

ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA

Ocupar-nos-emos da coordenação de departamento curricular, estrutura que tem vindo, progressivamente, a acumular atribuições.

No desempenho destas funções há características que são fundamentais e podem determinar a qualidade do trabalho desenvolvido.

4.1. COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

Em 1976, o Decreto-Lei n.º 769-A estabelecia que o delegado de grupo era eleito entre os seus pares e preceituava que a esta função cabia a coordenação dos trabalhos dos professores. Destacava como requisito para o exercício destas funções a formação científica e pedagógica e o espírito de iniciativa.

O Decreto-Lei n.º 211-B, de 31 de julho, veio clarificar os requisitos para o desempenho desta função, esclarecendo que se tratava de aceitação obrigatória. A categoria profissional e a posse de um conjunto de competências científicas e relacionais eram alguns dos predicados exigidos.

Em função da publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que ficou conhecido como Novo Modelo de Administração e Gestão, a estrutura das chefias nas escolas alterou-se de forma muito significativa. Neste normativo surgia pela primeira vez a estrutura de departamento curricular e a figura de chefe de departamento.

Este modelo foi implementado num número reduzido de escolas. A confirmação dos departamentos curriculares veio a acontecer em 1993 (Despacho n.º 115/ME, de 23 de junho).

O Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março, veio criar as condições para uma efetiva participação dos encarregados de educação nos órgãos de gestão e administração das escolas, ao estabelecer o regime que desenha a constituição das associações de pais e de estruturas análogas e explicitando os direitos dos encarregados de educação enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.

Desde essa data fomos sempre eleitas inter pares para coordenar o departamento. Devemos assumir que não foi tarefa fácil levar as pessoas a perceber que a passagem de escolas singulares a agrupamento de escolas tinha uma correspondente funcional. Alguns docentes do primeiro ciclo do ensino básico declinavam a hipótese de trabalhar com os colegas de outros ciclos. Nos lugares com menor densidade populacional estas questões assumiram dimensão pessoal e até partidária. Continuamos a crer que foi determinante para o êxito desta tarefa o facto de não termos qualquer conotação política e por isso os intervenientes aceitavam ouvir-nos. Causava-nos estranheza a quantidade de atores que se pronunciava contra, mas não sustentava a sua posição. Como acontece na maior parte dos processos de mudança a resistência é a primeira reação independentemente do (des)conhecimento do conteúdo dos documentos em questão, dos seus pressupostos ou fundamentos. Pudemos sentir nessa época a habitual resistência perante qualquer processo de mudança.

Quando começámos a ter nas reuniões de departamento a representante daquele ciclo de ensino básico, agimos com a naturalidade apropriada à situação e conseguimos encetar um caminho que se fez pacificamente até que todos fossem capazes de apreender as vantagens de um trabalho cooperativo.

Da relação com a autarquia não se verificaram significativas alterações na medida em que havia já uma forte colaboração que então foi formalmente explicitada.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (depois alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril) propunha a participação alargada da comunidade na vida da escola, reforçando a participação da comunidade e particularmente das famílias, sobretudo na assembleia de escola e no conselho pedagógico. No capítulo II, secção I, o artigo 8.º, ponto 2 estabelecia-se que a assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

Neste passo verificámos a necessidade de estimular a participação dos pais e encarregados de educação uma vez que nem sequer estavam associados. Promovemos encontros informais seguidos de várias reuniões e ultrapassados os receios iniciais, os pais passaram a assumir um papel presente, dinâmico em permanente colaboração. Esta atitude dos pais face à nossa solicitação não parece ser muito vulgar, mas a sua contextualização no espaço e no tempo facilitam o seu entendimento.

Em 2002 foi aprovado o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, através da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que corrobora a responsabilidade dos encarregados de educação no que concerne ao desenvolvimento físico, intelectual e moral dos educandos. Elenca aspetos da sua competência de entre os quais salientamos:

- o acompanhamento da vida escolar, procurando que o educando beneficie dos seus direitos e cumpra os deveres de correto comportamento e empenho no processo de aprendizagem;

- a contribuição para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola;

- a cooperação com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados;

- a integração, de forma ativa, da comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;

- comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;

- conhecer o estatuto do aluno, o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral (artigo 6.º, ponto 2).

É notória a direção dos normativos legais das últimas décadas: as diretivas apontam para uma maior intervenção dos encarregados de educação e dos seus representantes na escola.

Orgulhamo-nos de ter estado de forma ativa no início desse processo. Continuamos a pugnar por um trabalho conjunto e válido com os pais uma vez que entendemos essa participação como uma mais-valia na prossecução das metas a que a escola se propõe.

Considerando as funções do coordenador, uma parte essencial é trabalho de liderança. Acreditamos que o início de todo o trabalho consiste em fazer com que todos os professores se sintam especiais no departamento e na organização. A empatia tende a gerar bem-estar na comunidade escolar e esta condição tem particular importância para um trabalho partilhado, para a consecução de projetos e para a melhoria das práticas. cremos que a responsabilidade individual e a dedicação profissional gera grupos dotados de identidades específicas resultantes do contexto ecológico em que se inserem, das singularidades de que se reveste em cada caso, o trabalho aí desenvolvido, e as interações que se estabelecem entre os vários atores são a chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional.

Cabe ao coordenador, para além das demais competências elencadas nos normativos legais, apoiar e encorajar, valorizar as iniciativas, mostrar disponibilidade para ouvir, ser solícito e olhar para os problemas como oportunidades de mudança.

Os coordenadores de departamento têm, como é sabido, assento no conselho pedagógico. De acordo com os normativos legais, na primeira reunião anual deste órgão, dever-se-ia fazer a eleição do seu presidente. Fomos eleitas em dois anos consecutivos para presidir a este órgão de gestão tendo desempenhado todas as funções que eram inerentes a esta função.

Em 2007, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, estruturava a carreira docente em duas categorias atribuindo o exercício das funções ligadas à gestão intermédia e à supervisão adstritas aos professores titulares. Durante este período as funções foram desempenhadas pelo docente que cumpria os requisitos supracitados.

Em 2010 os cargos de gestão intermédia eram desempenhados por nomeação do diretor que, desta forma assumia a responsabilidade na criação da sua equipa. Foi-nos atribuída a coordenação do departamento curricular de línguas e, por inerência, desde essa data, somos parte do conselho pedagógico. Nesta estrutura procedeu-se à eleição para constituição da Comissão de Coordenação da Avaliação Desempenho (CCAD). Deste escrutínio resultou a nossa integração na supracitada comissão. Eram muitas as responsabilidades que estas funções aportavam. Sentimos necessidade de procurar formação específica no âmbito da avaliação de desempenho.

Nesse ano letivo considerámos que os docentes de português deviam trabalhar em equipa no sentido de se prepararem para a implementação do programa nos anos iniciais de ciclo. Uma vez que a oferta dos centros de formação era praticamente inexistente, resolvemos

propor um projeto de formação cujos destinatários eram todos os docentes da área disciplinar independentemente do ciclo de ensino. Apresentámo-lo aos órgãos competentes da escola que, dada a pertinência e premência da temática, encaminharam para o Centro de Formação de Escolas daquela área educativa. Esta instância congratulou-se pela iniciativa, a proposta foi submetida ao CCPFC que procedeu à sua acreditação. Queremos salientar aqui a importância do processo, a fase de discussão e de partilha antes da realização dos trabalhos, pois a participação de todos os docentes permitiu explorar possíveis dificuldades resultantes da aplicação do referido programa àquele contexto específico. cremos que os docentes estão receptivos às iniciativas desde que se adequem às necessidades formativas e, contrariamente ao que contra estes profissionais se tem dito e escrito, eles estão fortemente motivados para investir na sua capacitação para que a sua atuação seja eficaz e autónoma.

A determinação de que o projeto tinha sido acreditado foi recebida com natural entusiasmo, dado que os intervenientes que obtivessem aproveitamento receberiam créditos. Porém para formadores não estavam contempladas quaisquer contrapartidas e deste modo, para nós, a formalização da ação nada trazia, para além do acréscimo de trabalho imposto pela documentação a fornecer ao Centro de Formação. Ainda assim, pela forma intensa como decorreu, pelos trabalhos conseguidos, e sobretudo pelo impulso que trouxe ao quotidiano daquele grupo de trabalho, consideramos ter valido a pena.

Muito recentemente, decorrente de uma análise relativamente ao grau de consecução do PAMEG do agrupamento, foi-nos solicitada uma intervenção formativa. Juntamente com o coordenador de Departamento Curricular de Ciências Exatas atentamos num cenário que escapa à especificidade de cada uma das áreas disciplinares, mas que se reflete nos resultados escolares. Trabalhamos no sentido de conceber um plano cujo propósito é articulação entre os três ciclos de ensino do agrupamento. Assim que estiver concluído este plano será entregue na direção que o analisará e fará prosseguir para as devidas instâncias para análise da sua validade e exequibilidade.

A nossa perceção da formação de professores à luz do quadro de autonomia das escolas impele-nos a levar a cabo este trabalho de colaboração, independentemente do facto de lhes virem a ser atribuídos créditos. Trata-se de um aspeto identificado pela avaliação externa mais recente e que foi objeto de intervenção já contemplado no plano de melhoria que daí decorreu. Dado que ainda não se verifica a melhoria desejada é forçoso encetar um percurso que tem necessariamente de ser feito numa perspetiva de colaboração, reflexão e implicação

ao longo do trabalho desenvolvido num contexto cujas peculiaridades exigem um esforço estruturado e abrangente.

Cientes das exigências com que se confronta o coordenador, nomeadamente ao nível da dimensão ética do seu trabalho, dele se espera a assunção de compromissos, quer com a construção do projeto político e pedagógico da escola, quer com a formação contínua dos professores. Fazer emergir a consciência de um ‘fazer coletivo’ é um desafio necessário pois tal como assegura Santos Guerra (2001) “se nos entregarmos à inércia, é possível que continuemos à deriva ou, ainda mais grave, rumo ao abismo” (p. 7).

Coordenar um departamento implica assumir o desafio de estimular a reflexão e a cooperação, através da criação de espaços propiciadores do diálogo e do aperfeiçoamento da prática educacional.

Uma nova lógica de formação contínua que permita uma partilha de experiências que indutoras de investigação-ação, a reflexão e a inovação impele à vontade de construir a formação própria de cada escola, num trabalho conjunto centrado num contexto e direcionado para o desenvolvimento profissional efetivo, isto é, para mudanças suscetíveis de interferir na prática educativa dos professores.

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de mudança de cada escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual todos os docentes se implicam enquanto profissionais.

O professor é alguém que detém conhecimento prévio no momento em que acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo (que salvaguarda espaços para o trabalho individual e solitário, nomeadamente para a reflexão), cujas dinâmicas convergem para o desenvolvimento da organização e cujo foco são as necessidades de aprendizagem dos alunos. Não é possível implementar um modelo de formação que responda com eficácia em diferentes escolas, uma vez que o desenvolvimento profissional pode tomar formas diferentes dependendo do contexto que suporta as determinações. Escolas e docentes devem aferir as próprias necessidades formativas com

base nos indicadores resultantes do processo de avaliação (interna e externa) e em função disso adotar o modelo de formação que melhor se adequa.

Santos Guerra (2001) expõe de forma simples este entendimento, ao afirmar “o clima da instituição é o meio de cultura da reflexão onde os profissionais realizam a reflexão. Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuoso. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagem” (p. 46).

CAPÍTULO V

A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO E NA AVALIAÇÃO

A formação contínua é uma necessidade do professor e uma exigência da sociedade do conhecimento, devendo centrar-se na pessoa do professor uma vez que é ele o responsável direto pelas mudanças que terão, desejavelmente, reflexos no ensino e na aprendizagem. O entendimento de que essa formação deve fazer-se ao longo da vida e não pode confinar-se a um momento inicial começa a ser comumente aceite.

No início do ano, quando fomos nomeadas coordenadora do departamento curricular, sentimos que deveriam ser aprofundados os conhecimentos em matéria de ADD, condição *sine qua non* para o exercício digno das funções para as funções que nos eram confiadas.

O facto de termos plena consciência de que a que a nossa visão deste modelo de avaliação estava fortemente toldada por um conjunto de juízos (pouco fundamentados) e as leituras rápidas (e em viés) efetuadas aos normativos legais tornavam essa decisão improrrogável.

Não é inocente o facto de aparecer, numa fase avançada do trabalho, a referência ao conceito de supervisão. Tal opção fica a dever-se à nossa convicção de que a supervisão pode ser a resposta para a formação contínua e um meio para pacificar algumas questões que se colocam relativamente à avaliação.

5.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA

Em todas as profissões se verifica a necessidade de atualização sistemática no sentido da adaptação a conceitos e/ou a práticas novas, para assim se poder fazer frente aos constantes desafios. Na docência esta questão coloca-se de forma mais categórica, na medida

em que a sua atuação aponta para as gerações futuras, nas quais visa estimular aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento integral.

Esta é uma função que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes de vária ordem, impelindo o aperfeiçoamento da competência reflexiva, investigativa, criativa e participativa, de modo a dotar os alunos de instrumentos eficazes para a construção de conhecimento que possa ser útil na organização da sociedade do futuro. E é nessa medida que se defende a vertente prospetiva da formação contínua.

Os professores têm de assumir as suas responsabilidades na melhoria da qualidade educativa. Para além da função primordial como docentes, importa que se preocupem com o aperfeiçoamento de competências tais como: o saber ser, o saber relacionar-se, o saber comunicar e o saber partilhar, ou seja, o docente deve apostar na promoção de dinâmicas reflexivas permanentes numa perspetiva de desenvolvimento pessoal.

Um docente reflexivo não se restringe àquilo que aprendeu no período de formação inicial, mas utiliza as competências adquiridas nessa fase, faz com que se repercutam e ampliem ao longo dos anos. A reflexão espontânea que todos os docentes fazem em determinados períodos ou etapas da vida não basta. É preciso que ela seja regulada e metódica, que leve à tomada de posições e que tenha efeitos na ação quotidiana.

A evolução nesta área tende a mudar a designação para desenvolvimento profissional do professor que assim abandona o conceito de formação contínua para uma abordagem da formação que valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Numa fase inicial, o desempenho de funções na comissão pedagógica do Centro de Formação de Escolas concorreu para turvar um pouco a visão cândida que tínhamos, nomeadamente, no que concerne à organização do plano de formação do centro e da sua conformidade com as necessidades ou à gestão de recursos humanos.

É certo que não tínhamos, até essa data, conhecimento integral do funcionamento dos centros e necessariamente alguns dos constrangimentos tinham origem em fatores externos.

Os aspetos formais relacionados com processos de acreditação e financiamento obrigavam ao cumprimento de um conjunto de normas alusivas à calendarização, duração, habilitações dos formadores, conteúdos, metodologias, recursos materiais, certificação de formandos, etc. Não raro estes aspetos obrigavam a resoluções que não iam ao encontro dos

planos de formação elaborados e apresentados pelas escolas que constituíam o centro de formação. E, ainda que discutidos e analisados esses constrangimentos em sede de comissão pedagógica, o plano de formação do centro surgia, ano após ano, com alterações mínimas e pouco relevantes.

Não era prática deste organismo analisar os efeitos das ações nas conceções e nas práticas dos professores envolvidos. Fazia-se uma avaliação da aprendizagem individual, com base nas considerações dos formadores e nas suas propostas de acreditação.

Ao fazer um balanço crítico das realidades da formação contínua em Portugal, Estrela (2001) ilustra de forma direta a situação que vivenciámos

A formação contínua não se libertou de uma lógica “bancária” e escolarizante de acções pontuais, oferecidas por catálogo, sujeitas ao acaso das relações pessoais dos responsáveis pela organização da formação com os formadores, sem uma avaliação consistente, desligada em geral das necessidades concretas de cada escola e dos seus projectos educativos (p. 18).

De acordo com o preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFR) podemos circunscrever a formação contínua ao conjunto de atividades formativas que se seguem à formação inicial.

A formação contínua deve, no nosso entender, ser considerada como uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional. No entanto, pelo facto de as ações de formação e respetiva creditação terem repercussões ao nível da progressão na carreira, são muitas vezes encaradas como uma mera obrigatoriedade. Este aspeto leva a que seja vastas vezes vista como um dever mais do que sentida como um direito e uma necessidade.

Os centros de formação nem sempre puderam oferecer uma formação contextualizada e próxima no tempo, relativamente aos problemas e projetos delineados pelas escolas associadas, uma vez que os mesmos são obrigados a pensar os projetos com muita antecedência, ocasionando que a aprovação e concretização dos mesmos aconteça em momentos inadequados face à realidade que os determinou.

O professor sabe que a informação chega hoje aos alunos de forma rápida e de um modo mais interessante do que aquele que se processa na escola. Não é possível competir com os meios tecnológicos, mas é necessário, possível e conveniente que saibamos usá-los em proveito da educação. É, pois, imprescindível que se adote uma postura de mudança,

nomeadamente no que concerne às metodologias, para que se verifique uma adequada utilização das tecnologias audiovisuais na educação.

A formação contínua deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados, sempre direcionada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respetiva formação inicial, pois não deve haver cisão, mas antes, dar continuidade ao trabalho já efetuado, tentando não separar os dois tipos de formação. Urge, isso sim, encontrar formas eficazes de estabelecer a articulação entre ambas, privilegiando a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho (Alarcão, 1995).

A formação contínua deve permitir a atualização da formação inicial numa perspetiva de educação permanente, que estimule a inovação e a investigação e que conduza a uma prática reflexiva e continuada de (auto)informação e (auto)aprendizagem. A convicção de que existe uma continuidade lógica é também partilhada por Tavares (1996, cit. por Cró, 1998, p.24).

A ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador/professor, está cada vez mais difundida. Deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a formação contínua seria assim integrada na actividade do educador e permitiria formas variadas e diferentes segundo o contexto.

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, apresenta os objetivos da formação contínua, no artigo 3 do capítulo I, e entre eles encontramos, por exemplo: a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens; o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes; o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional, o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos (de forma a gerar dinâmicas formativas), a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos, com vista ao reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino.

As sucessivas revisões do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores foram integrando orientações no sentido de efetivar a deslocação das decisões do centro para as escolas, concedendo gradualmente instrumentos necessários à prossecução da melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens.

O ano de 2006 ficou marcado pela mudança de escola. No novo agrupamento foi-nos distribuído serviço letivo na totalidade das horas, ou seja, não íamos desempenhar qualquer

cargo pedagógico. Entendemos ter sido uma decisão muito sensata uma vez que não estávamos familiarizadas com o contexto nem com a cultura de escola.

A meio do ano letivo fomos contactadas pela direção central no sentido de continuar o trabalho iniciado no ano anterior, e organizar, no atual agrupamento, a Unidade de Aferição Agrupamentos Douro-Sul (Centro de Recolha, Codificação, Classificação e Devolução das Provas de Aferição) de Matemática e Língua Portuguesa de 6º ano. Este ano já não por amostragem, mas em número correspondente à totalidade dos alunos no final do segundo ciclo.

No ano letivo de 2007-2008 o nosso agrupamento avançou com duas turmas do curso de educação e formação, adiante designado por CEF. Queremos destacar este período na medida em que ele se constituiu como um dos mais críticos períodos da nossa vida profissional.

É sabido que muitos dos alunos se interessam mais pela via profissionalizante e temos de confessar que este tipo de oferta formativa constitui uma resposta eficaz para uma franja de alunos que, de outro modo continuaria a contribuir para o aumento do índice de insucesso ou estariam na iminência de abandono.

É, pois, nossa convicção de que esta via vem dar resposta a um grande número de alunos. No entanto, como negativa registamos a conotação que reveste este tipo de ensino e que condiciona, logo à partida, comportamentos e aquisição de saberes dos alunos. Verificámos que grande parte dos professores viam a atribuição de turmas de educação e formação como um “castigo” e ainda antes de contactar com esse público, já a expectativa é muito baixa. E todos sabemos que os alunos não precisam que as representações dos docentes sejam verbalizadas, elas são facilmente intuídas.

Lecionámos a disciplina de português às duas turmas, e desempenhámos a função de direção de turma de uma delas. Já tínhamos desempenhado este cargo em outras ocasiões, mas estas turmas têm a sua peculiaridade e quando trabalhamos a este nível somos muitas vezes confrontados com questões sociais complexas que afetam indelevelmente a vida escolar dos nossos jovens.

Ao fim de poucas semanas, os professores que formavam qualquer das equipas pedagógicas já davam mostras de desolação. No caso não eram os comportamentos dos alunos que mais nos preocupavam, mas eram apenas esses os assuntos debatidos semanalmente em demoradas reuniões da equipa pedagógica: repreensões e corretivos e

medidas afins que, na verdade, não surtiam quaisquer efeitos. Nada parecia fazer quebrar a letargia daqueles alunos face aos assuntos das aulas. A nossa angústia residia no facto de nos vermos diante de grupos de jovens para quem a escola não significava presente nem futuro. Os alunos rejeitavam tudo quanto a escola representava, sem que demonstrassem divisar nela aspetos positivos. Para que conseguíssemos ensinar era necessário que estivessem dispostos para aprender. Nós queríamos que fossem adquirindo maturidade e que fossem capazes (ou desejassem) fazer leituras e interpretações do mundo que os circundava.

O sentimento de que aquele contexto era desfavorável a quaisquer situações de trabalho foi, sem dúvida, a maior fonte de stress do nosso percurso. O processo foi penoso e lento, mas no final todos os alunos obtiveram aprovação, ainda que os melhores resultados se situassem nas disciplinas da componente prática. Pelo exposto fica claro que foi um período muito difícil para além de trabalhoso. Numa primeira fase a reação foi de insegurança face à dificuldade na gestão do aproveitamento da turma.

Procurámos e frequentámos a formação possível. Este é, cremos, um exemplo paradigmático de que a formação deve fazer-se na escola, inter pares e em contexto, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, num processo de interação e reflexão crítica das práticas. A lógica da atividade educativa não vai ao encontro das dinâmicas que estão subjacentes à formação *extra muros*.

A premência da busca de formação levou-nos a ler sobre situações específicas, nomeadamente dificuldades de aprendizagem. Da leitura deste estudo passámos, num ápice, à frequência do curso de especialização em educação especial nos domínios cognitivo e motor.

Alarcão (1996) esclarece como é que os resultados da prática podem estar na base de uma reconcetualização do saber profissional:

Para passar do pensamento concreto do professor ao pensamento abstracto há que conceptualizar. A conceptualização pode ser feita a partir da prática e a ela deve regressar. (...) De importância crucial, a reflexão permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência. (p. 157).

O conhecimento do professor assenta na componente científico-pedagógica aliada à natureza prática e contextualizada da sua ação. O conhecimento profissional é construído na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática.

Em 2009 frequentámos, com aproveitamento, o curso de formação de formadores, dinamizado pela equipa de português da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, adiante designado por DGIDC, no âmbito da implementação do Novo Programa de Português para o Ensino Básico, vulgo, NPPEB, cuja homologação data de março desse mesmo ano.

Em 2010, na sequência da frequência com aproveitamento da formação de formadores atrás referenciada, a DGIDC confiou-nos a formação de professores de uma área geográfica extensa (Figueira de Castelo Rodrigo, Sabugal, Pinhel, Almeida, Guarda, Lamego, Castro Daire, Vila Nova de Paiva, etc).

A turma que nos foi atribuída era composta pelos coordenadores do departamento de línguas de dezanove escolas e/ou agrupamentos. Com uma periodicidade quinzenal tínhamos sessões presenciais de três horas, perfazendo mais de cinquenta presenciais e sensivelmente o triplo destas era contabilizado para trabalho em *e-learning*.

Os diretores das escolas tinham recebido orientações no sentido de marcar horas em comum para que todos professores de português pudessem desenvolver um trabalho conjunto. Essa prática era supervisionada pelo coordenador do departamento que estava em articulação connosco dando o feedback dos trabalhos, registando conclusões, partilhando constrangimentos e usufruindo da vasta panóplia de recursos que a plataforma tem para oferecer. Para a totalidade dos elementos do nosso grupo o *moodle* era uma ferramenta completamente nova. No início detivemo-nos algum tempo a gerir entradas e a fazer percursos exploratórios, com vista a aumentar o nível de proficiência no seu uso.

A tutoria da disciplina que assegurávamos contava com a supervisão atenta e empenhada de elementos da equipa de português da DGIDC que ajudavam na gestão das mesmas.

No ano seguinte não havia formação presencial, mas continuávamos responsáveis pela tutoria da turma via *moodle* e os docentes aí inscritos continuaram a enviar os trabalhos desenvolvidos nos respetivos grupos.

O curso, na modalidade à distância, faz com que o docente seja agente da sua aprendizagem e incentiva a aplicação prática do objeto de estudo. Parece-nos ter sido um trabalho profícuo na medida em que decorria inicialmente entre formadora e coordenadores dos departamentos, desenvolvia-se depois em cada uma dessas estruturas, gerando espaço e tempo propícios ao diálogo e à colaboração. Desta forma estava criada uma rede na qual

agrupamento de escolas tinha a sua especificidade salvaguardada e podia, como defende Alarcão (2000), valorizar-se como coletivo pensante. Esta autora estende o conceito de supervisão e perspectiva-a como um fenómeno organizacional que

considera a totalidade da escola e se baseia em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo (...) numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho (p. 19).

Estrela (1997) admite que a formação é uma construção onde se exige a articulação equilibrada das componentes científica, pedagógica e pessoal, uma vez que “a actividade do conhecimento, quer o seu enfoque seja colocado ao nível cognitivo ou metacognitivo, atravessa todo e qualquer plano e processo de formação” (p. 70).

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se podem impor, não se determinam pela via administrativa, por decreto ou por determinação de instâncias superiores e geralmente distantes. No entanto, a importância de uma atuação baseada nestas premissas é acentuada por Nóvoa (1992) quando refere que o diálogo entre professores facilita a consolidação dos saberes procedentes da prática profissional, acrescentando que

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (p.14).

A melhoria das práticas pedagógicas é, sem dúvida, a razão de ser da formação contínua. Defendemos uma formação contextualizada, que tenha na mira um crescente incremento do desenvolvimento profissional e organizacional que queremos ver concretizado na edificação de professores competentes, comprometidos com as aprendizagens e com os resultados delas.

A coordenação de departamento curricular aporta responsabilidades acrescidas também no que respeita a esta problemática, como aliás referimos anteriormente.

Entendemos oportuno recordar Santos Guerra (2001) quando afirma que a escola deve ser o centro da formação dos professores, quando preceitua o trabalho colegial como método de eleição das organizações aprendentes, quando refere que a necessidade de aprendizagem está ligada à urgência da mudança

A aprendizagem não tem (...) a finalidade única de armazenar conhecimento e gerar satisfação. A aprendizagem deve estar ligada ao melhoramento das pessoas e das instituições. Quando falo em melhoramento refiro-me a questões alicerçadas no território da ética: evitar a injustiça, reduzir a pobreza, melhorar o respeito, evitar a discriminação, aumentar a solidariedade (Santos Guerra, 2001, p. 50).

5.2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO

Finalizamos este capítulo com a evolução do conceito de supervisão considerada como uma atividade central de garante dos processos de regulação pedagógica e profissional e que não pode ser identificada como um processo de controlo nem resumir-se ao contexto de estágio pedagógico.

Os conceitos de supervisão terão de ser conhecidos e relevados para que possam integrar as nossas práticas nas escolas. Alarcão e Roldão (2008) referem a supervisão como um processo de dinamização e acompanhamento da comunidade escolar com vista ao cumprimento da sua missão. O conceito de supervisão associado ao contexto de formação de professores começou a ser divulgado nos anos trinta do século passado e ganhou relevo na década de cinquenta, nos EUA, através do modelo de supervisão clínica.

De acordo com o modelo clínico, que foi desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, a supervisão deve distanciar-se das representações autoritárias e burocráticas em que predominava a figura do supervisor como detentor e transmissor do saber e promover processos reflexivos sobre a atuação do professor e o desenvolvimento de parcerias num trabalho marcado pelo apoio e pela cooperação.

O conceito de supervisão surge historicamente relacionado com a formação inicial, centrado na observação de contextos de sala de aula, levado a cabo por um professor mais experiente com vista ao desenvolvimento da autonomia profissional e desenvolvimento

humano. Mas a supervisão entendida em sentido lato não se restringe à ideia da prática habitual na formação inicial de professores.

De acordo com o modelo clínico, que foi desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, a supervisão deve distanciar-se das representações autoritárias e burocráticas em que predominava a figura do supervisor como detentor e transmissor do saber e promover processos reflexivos sobre a atuação do professor e o desenvolvimento de parcerias num trabalho marcado pelo apoio e pela cooperação.

Na obra pioneira de Alarcão e Tavares (1987) os autores referem-se ao conceito apresentando-o como um termo já corrente nos países anglo-saxónicos e que em Portugal começava então a ser usado como alternativa ao que se designava pela expressão orientação da prática pedagógica. Este modelo terá surgido como resposta ao tradicional que se baseava na inspeção e no controlo. Ele parte da aula para uma reflexão colaborativa do professor e do supervisor sobre essa prática. A análise das situações reais de ensino e aprendizagem constituem a base do desenvolvimento profissional do professor, daí a relevância da dimensão experimental e reflexiva.

Alarcão e Roldão (2003) referem que, no final da década de 80, o tema supervisão “despertava ainda o interesse de um número reduzido de leitores” (prefácio à segunda edição). A deriva relativamente ao significado do termo supervisão, o desconhecimento da concetualização que encerra, a limitação de funções supervisivas aos contextos da formação inicial, bem como o facto de, em Portugal, não existir formação neste domínio, terão sido os aspetos a determinar essa letargia na receção de um vocábulo que pretendia impor-se como alternativa à expressão orientação da prática pedagógica.

A prática pedagógica era já apontada por estes autores, como um dos constituintes fundamentais a integrar o processo de formação de professores e caracterizavam-no como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, devia estender-se à profissionalização e prolongar-se para além dela, sem cisões, na formação contínua.

Constatamos que a preocupação com a supervisão da prática pedagógica do professor ao longo de todo o percurso profissional é referenciada desde há muito, e já antes tinha sido objeto de enquadramento legal. Agora aparece como uma responsabilidade do coordenador do departamento, no quadro da avaliação do desempenho docente.

Em Vieira e Moreira (2011) supervisão é definida “como teoria e prática da regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”. (p. 11)

A avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar. Portanto a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objecto de escrutínio no sentido de averiguar o seu (des) compromisso ideológico com uma visão de educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação (p. 9).

A finalidade principal da supervisão acompanhada será a de ajudar cada docente a tornar-se *supervisor da própria prática*. Se isso não acontecer a supervisão terá falhado no essencial: dotar os professores da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re)construção da pedagogia escolar.

No âmbito da formação contínua, a supervisão da prática pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (1987), “surge como uma auto e heterosupervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p. 148).

No entanto, nos tempos que correm, há um desafio maior que se coloca à supervisão pedagógica e que passa pela ampliação do seu campo de atuação. Inicialmente confinada à formação inicial hoje a supervisão assume a responsabilidade de desenvolver a qualidade da escola, colocando-se ao serviço dos intervenientes do processo educativo que devem estar em permanente aprendizagem.

A supervisão tem de ser colocada ao nível da formação e do desenvolvimento profissional dos agentes de educação e atuar refletidamente de acordo com os seus efeitos na aprendizagem dos alunos e, por extensão, na própria aprendizagem organizacional incrementando a sua influência na qualidade de vida das escolas.

Este conceito de supervisão aliado à formação contínua revela-se imprescindível na construção de uma escola reflexiva, como salienta Alarcão (2000), quando declara que “a supervisão da escola reflexiva, tal como a concebo, considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos como saberes emergentes resultantes da análise das situações” (p. 19).

Ao supervisor competem funções de organização, gestão e avaliação dos recursos humanos, tendo em vista uma melhoria crescente da qualidade da educação. A sua ação concretiza-se numa atenção especialmente dirigida aos docentes estimulando o trabalho participado, reflexivo e avaliado. Perante circunstâncias que o justifiquem, incrementar alternativas e/ou articulações tidas como fundamentais para alcançar a eficácia da ação educativa.

Hoje reconhece-se, assim, a necessidade de conceder a este conceito uma abrangência maior, segundo Alarcão (2002), porque a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento estende-se à escola e a todos os que nela desempenham funções educativas. É uma concepção de escola reflexiva e aprendente, entendida como um espaço de aprendizagem para todos os seus intervenientes, “organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p. 218).

Alarcão (2002) crê que “o movimento de autonomia das escolas, com conseqüente responsabilização, em si mesmo reflexo de uma nova concepção do papel da escola na sociedade perante a qual é responsável” (p. 218), exige que a supervisão adquira uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade. A autora sugere então uma reconcetualização da supervisão, na sequência da qual aparece a figura do supervisor como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 233).

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p. 34).

O tema da supervisão conheceu grande desenvolvimento e estendeu-se a outras áreas profissionais, nomeadamente à enfermagem, tendo vindo a conquistar uma dimensão reflexiva, auto formativa e de investigação.

Em Portugal, a supervisão numa perspectiva de formação contínua tem verificado um desenvolvimento gradual sobretudo desde 1987, como o atesta Alarcão (2000):

Se, desde 1987, venho advogando a extensão do âmbito da supervisão à formação contínua dos professores, com a revalorização do conceito de escola como colectivo pensante, está a tornar-se mais evidente para mim que a supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à

aprendizagem em grupo, e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola (p. 19).

Segundo esta investigadora, dadas as funções a exercer na escola e a decorrente necessidade de articulação das mesmas, o professor

já não pode ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (p. 18).

É importante que o supervisor seja capaz de clarificar os pequenos passos do seu processo reflexivo para que o professor supervisionado saiba construir um saber alicerçado na prática e na reflexividade, melhorar a sua profissionalidade, identificar as suas necessidades e procurar respostas com vista à superação dos aspetos menos conseguidos e à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Segundo Alarcão (2002), a supervisão deve encarar dois níveis:

1. A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
2. O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas. (p. 231).

Ao concetualizar a “organização escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem” (p. 231), a autora observa que o supervisor deve assumir nela um papel renovado, facilitando, liderando, ou dinamizando comunidades de aprendentes no interior da escola. Neste contexto, Alarcão (2002) redefine o objeto de supervisão determinando-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes (pp. 231-232).

No seu entendimento os supervisores têm de “conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização” (p. 232).

Defende também que o supervisor não pode trabalhar isoladamente, visto fazer parte de uma equipa, e, para que se não corra o risco de confundir as suas funções com as do gestor, esclarece que “as funções do supervisor se devem concentrar na gestão das

aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal” (p. 233).

Continuando na linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003), constatamos que “o supervisando é o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (p. 24). Quanto ao supervisor, “é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência: a sua missão consiste em ajudar o supervisando a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (p.42). O trabalho continuado destes dois atores inclui todas as fases do ciclo supervisivo, isto é, abarca as atividades próprias da fase de preparação e planeamento e as da execução, da reflexão e da avaliação.

Em jeito de sistematização, Alarcão (2002) sustenta que fazer supervisão não é um processo técnico, mas sim um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam. O supervisor, para bem exercer a sua missão “ser supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação”(p. 235). Como capacidades do supervisor destaca:

- a capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos;
- capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações;
- capacidade de atender às necessidades, expectativas e motivações;
- capacidade de mobilizar-se pessoas, saberes, relações e atitudes;
- capacidade de promover processos de mudança não só ao nível superficial do discurso, mas ao nível profundo das representações;
- capacidade de dinamizar comunidades de aprendizagem caracterizadas por processos de aprendizagem em grupo e diálogo construtivo.

Rematamos manifestando o nosso total acordo relativamente à conceção de escola enquanto comunidade aprendente, na qual a atividade do supervisor é de capital importância para incutir hábitos regulares de promoção de capacidades de desenvolvimento autorreflexivo.

A propósito da observação de aulas e da sua eficácia, Reis (2011), sustenta que, mesmo nos casos em que o docente observado tenha selecionado atividades com as quais se sente

mais à vontade, em detrimento das que são necessárias para os alunos, as aulas observadas constituirão sempre uma fonte de informação importante no que concerne às competências sociais e profissionais do professor, das suas representações relativamente ao processo de ensino e à exigência de preparação mais cuidada e refletida. Ainda assim é importante desbloquear esta situação e o autor apresenta-nos o caminho a seguir:

A modificação desta conotação negativa passará, necessariamente, pela formação dos observadores, pela concepção e utilização sistemática de instrumentos orientadores da observação e pela estimulação, entre os professores, de uma atitude mais desenvolvimentalista relativamente à observação de aulas, através do reforço de uma colaboração entre docentes fortemente centrada no desenvolvimento pessoal e profissional (p. 9).

O processo de avaliação decorre entre pessoas, e os intervenientes, na sua condição humana, transportam consigo representações, vivências, desejos e convicções peculiares.

Enquanto atividade promotora do desenvolvimento profissional, a supervisão deve ser praticada com o recurso a indicadores fiáveis, conhecidos de ambos os intervenientes e adequados a cada uma das situações. No que concerne à observação de aulas, ser explorados nos momentos próprios, os indicadores a usar em cada situação: para poder aferir da adequação da planificação e da sua adequação, refletir sobre os constrangimentos passíveis de antever, entre outras coisas.

Através da observação de aulas o supervisor pode verificar o rigor científico, a promoção dos diferentes saberes, a qualidade de recursos materiais, a relação pedagógica e a monitorização das atividades.

Em encontro posterior deve usar os indicadores para concluir relativamente ao grau de assertividade, a adequação da planificação entregue, execução e reflexão produzida, a adequação da planificação aos objetivos e metas definidos, bem como da capacidade de aceitação das sugestões de melhoria.

CONCLUSÃO

Há duas décadas atrás, ao iniciar a profissionalização que coincidiu com o início de funções docentes, pensávamos que a experiência e a idade nos dotariam de ferramentas adequadas e suficientes para exercer a profissão. Ledo engano! Ao longo dos anos foi incessante a busca de atualização com vista à melhoria gradual de procedimentos. Assumimos muitos momentos de desânimo. Como em qualquer outro domínio da atividade humana, o ponto concretizado está sempre distante do ponto almejado. Mas esta constatação é o ponto de partida para que reflitamos e encontremos formas de edificar rumos e diversificar caminhos.

O que nos parece estar por fazer é a caminhada coletiva, aquela que tem de ser realizada por todos os docentes, a tal jornada feita de participação e partilha em prol do objetivo comum. Esta forma de atuar tem de ser concretizada e, por exigir uma mudança ao nível das mentalidades, tem sido difícil de implementar.

Creemos que, num quadro de verdadeira autonomia, seriam resolvidos na sua origem, muitos dos embaraços com que atualmente nos confrontamos e que se vão agigantando em virtude da incapacidade, por parte dos organismos centrais, de apresentarem resposta única, para uma multiplicidade de tecidos sociais e realidades contextuais.

Em virtude da proliferação de medidas legislativas avulsas, os últimos anos não têm sido vividos de forma pacífica nas escolas. Na sequência de algumas medidas entendidas como desfavoráveis para os professores, instalou-se um clima de tensão e desconforto que é fortemente explorado pelos movimentos sindicais. Esta atmosfera não é benéfica para a vida da instituição, pois nela isola os professores, confina-os ao trabalho em sala de aula, remete-os para um silêncio que é contraproducente à mudança e que produz inércia face aos problemas com que se confrontam.

É certo que a autonomia só por si não melhora resultados de aprendizagem e que nem sempre a descentralização assegura maior qualidade ao ensino, mas a uniformização não permite responder às especificidades de cada coletivo escolar, nem à procura das melhores

soluções para enfrentar problemas cada vez mais complexos, razão pela qual, em última análise, o que é determinante é o uso que se faz da autonomia e as novas práticas que ela permite.

Quando se fala na melhoria da qualidade de ensino, formação é a palavra que mais vezes aparece. Mas o modo como se tem vindo a processar a formação contínua enforma de vários problemas de que são exemplo a falta de adequação aos contextos escolares, a falta de articulação entre a ação formativa e a melhoria das práticas / melhoria das aprendizagens. Fazer depender a progressão na carreira dos créditos obtidos na formação, leia-se, frequentar determinada formação com o intuito de obter uns créditos necessários para progredir na carreira é um dos aspetos que, em nossa opinião, amesquinha os professores.

A propósito da formação contínua há ainda muito caminho a desbravar. Urge começar a fazê-lo na escola, para a escola, em função das necessidades de cada escola. Urge mudar a forma de pensar a organização. Urge enfrentar as resistências próprias de qualquer processo de mudança. Urge aproximar os professores, uns dos outros e das escolas. Urge pensar na mudança em função do coletivo que é a escola - uma escola que pensa, que presta contas, que se avalia e que se reorganiza numa perspetiva de contínuo aperfeiçoamento.

Entendemos que é tempo de pensar a formação contínua como tema e como conteúdo relevantes na prática quotidiana da formação de professores, como um processo contextualizado usado para efetivo crescimento profissional. Pensamos que os agrupamentos de escolas devem ser autónomos para identificar as necessidades formativas dos seus docentes, ter a iniciativa de organizar esses momentos formativos para que haja harmonia com os pressupostos do projeto educativo e, desta forma, se possa verificar a melhoria efetiva ao nível dos resultados pretendidos.

O movimento de autonomia da escola passa pela atribuição das funções do gestor intermédio, cujo desempenho requer um perfil e um conjunto de competências suscetíveis de desenvolver processos de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos intervenientes.

Alarcão (2002) defende que o movimento de autonomia das escolas também alarga as funções da supervisão que devem deixar de se restringir ao campo da formação de professores para se alargar aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento das instituições de ensino.

Dado que o objeto da atividade supervisiva é a qualidade da formação dos professores e do ensino que realizam, esta supervisão extravasa o contexto da sala de aula e estende-se como uma atividade alargada ao contexto escolar. É neste sentido que se advoga uma escola reflexiva, na sua dimensão multiformativa.

A supervisão fora da sala de aula inscreve-se no conjunto de atividades voltadas para a organização do contexto educativo, que visam concretizar as orientações estipuladas nos documentos norteadores (por exemplo, o desenvolvimento dos projetos, relação com a comunidade, gestão do pessoal, atividades de formação do pessoal docente, entre outras).

A formação deverá centrar-se nas práticas profissionais e dirigida à melhoria dos desempenhos para que se possa afirmar como um dispositivo transformador dos contextos escolares e motivador de uma visão holística das suas funções.

Trata-se de um processo pessoal que deve ser desenvolvido no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais. É necessário que se promova a dimensão de grupo que afirme a existência de um coletivo profissional através da participação nos planos de regulação do trabalho escolar de pesquisa, de avaliação conjunta, de formação contínua e partilhada que incremente a partilha de responsabilidades.

É preciso vencer (pre)conceitos, mudar a atuação do professor que se acomodou ao trabalho solitário e sente a partilha como uma desconsideração pelo seu saber (saber acumulado, mas não um saber alvo de análise crítica). Parece-nos que ao propiciar a formação de uma forma realmente continuada, realizada de forma articulada com a pesquisa e com a inovação pedagógica, se criam condições para implementar o trabalho colaborativo, que estimula a partilha, a reflexão.

Quanto aos processos de avaliação do desempenho docente, de acordo com Batista (2011), são:

processos complexos e multidimensionais que, nessa condição, obrigam a considerar uma pluralidade de exigências relativas a um ecossistema relacional muito específico e muito delicado.(...) a qualidade do desempenho profissional está intimamente ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais elas mesmas comprometidas com processos de regulação e melhoria (p. 29).

Creemos veementemente que quando cada um de nós, professores, se sentir implicado ao ponto de assumir a necessidade de partilhar práticas, de entender a observação de aulas

como forma de concertar procedimentos e promover a autorreflexão, a formação permanente perderá os atuais constrangimentos e a avaliação de desempenho assumirá naturalmente a sua vertente formativa. Os impedimentos que agora se apontam ao processo de avaliação acabam por se esbater se o *modus operandi* adotado no percurso normal dos trabalhos formativos for compatível com os procedimentos do processo avaliativo.

Não afirmamos que o processo é fácil, situamo-lo ao nível do desejável e do possível. Ainda que não o seja... pensemos que, muitas vezes, são as quimeras que impulsionam as ações que conduzem à mudança e ao progresso.

BIBLIOGRAFIA

Adão, Á. & Martins, É. (Org.) (2004). *Os Professores: identidades (re)construídas*. Coleção Políticas de Educação e de Contextos Educativos (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2011). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed., pp. 133-148). Aveiro: UA Editorial.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-218. Consultado em 11/2/2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *A Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 7-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Uma escola reflexiva e desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 217-238). Colecção infância. Porto: Porto Editora.

Amiguiño, A. & Canário, R. (Org.) (1994). *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. & Afonso, N. (Org.) (2011). *Políticas educativas-mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP nº 3. Lisboa: ME-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Bizarro, R. & Moreira M. A. (Org.). (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Cró, M. L. (1998). Mudança de prática em educação e formação contínua de professores/educadores. In M. L. Cró (Org.). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. (pp. 73-108) Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.

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

Develay, M. (2004) Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In Á. Adão & É. Martins (Org.). *Os Professores: identidades (re)construídas*. (pp. 55-60). Colecção Políticas de Educação e de Contextos Educativos. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ducoing, P. (2007). A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In A. Estrela (Org.) *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. (pp. 321-336). Lisboa: Educa.

Escudero, J. M. & Botia B. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In A. Amiguinho & R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.

Estrela, A. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 309-319). Lisboa: Educa.

Estrela, M. T. (2001). *Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. Revista portuguesa da educação*. 14, (001), 27-48. Universidade do Minho, Braga.

Figari, G. (2007). A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. In A. Estrela (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. (pp. 227-260). Lisboa: Educa.

Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 19–36). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119 – 139). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 37–69). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. Fernandes, A. S. Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

García, C. M. (1999) Desenvolvimento Profissional dos Professores. In C. M. García. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. (pp. 135-262). Porto: Porto editora.

Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In Á. Adão & É. Martins (Org.). *Os Professores: identidades (re)construídas*. (pp. 13-36). Coleção Políticas de Educação e de Contextos Educativos. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa* (pp. 133-205). Porto: Porto Editora.

Infante, M. Silva, M. & Alarcão, I., (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *A Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. (pp. 151-3167). Porto: Porto Editora.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores, In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes. (Org.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (2ª ed., pp. 115-135). Mangualde: Edições Pedago.

Moreira, M. A. (Org.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.

Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (Org.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de professores* (2ª ed.) Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um modelo ecológico de supervisão – algumas investigações, In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 93-165). Colecção infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas (pp. 221–284) Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP nº 2. Lisboa: ME-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem dos alunos*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16 (1), 109-116. Consultado em 29 /9 /2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722003000100011

Ribeiro, C., & Marques, P. (2010). *Projecto Educativo de Agrupamentos de Escolas: Um contributo para a sua compreensão*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 44-2, 81-92.

Ribeiro, C., (2002). *Aprender a aprender. Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo*. Revista Máthesis, 11, 273-286.

Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1996) A escola como instância de decisão curricular, In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende*. Coleção Cadernos CRIAP. Porto: ASA Editores.

Santos Guerra, M. (2001). Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31) Porto: Edições ASA.

Santos, S. (2009). *Percurso da formação contínua de professores: Um Olhar Analítico e Prospectivo*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). (1997). *Os professores e a sua formação*. Ed. Lisboa: Dom Quixote, (pp. 79-91).

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP nº 1. Lisboa: ME-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. (Org.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed., pp. 159-198). Mangualde: Edições Pedagogo.

ANEXOS

ANEXO 1

Serviço atribuído

Ano letivo	Serviço atribuído	Outras funções desempenhadas
1991/ 1992	Português 8º D Latim 10º E	Regências: Port. 8º ano A Latim 11º ano Grego 12º ano Turma C
1992/ 1993	Português: 7ºA; 7º B; 8ºA; 8º B; 9ºA; 9º B	Apoio português Língua Não Materna Diretora de Turma do 9º A Delegada de disciplina
1993/ 1994	Português: 8ºA; 8ºD; 9ºC; 9º B; 9ºC; SEUC's	
1994/ 1995	Português: 7ºA; 7ºB; 8ºA; 8ºB; 9ºA; 9ºB	Delegada de disciplina. Dinamizadora do Clube de Comunicação.
1995/ 1996	Português: 9ºD; 9ºG 10ºJ; 10ºL; 10ºQ	Diretora de Turma do 9ºG Equipa de elaboração das provas globais
1996/ 1997	Português: 7ºA; 7ºB; 8ºA; 8ºB; 9ºA; 9ºB	Delegada de disciplina. Clube de Leitura
1997/ 1998	Português: 8ºA; 8ºB 8ºC; 8ºD	Delegada de disciplina
1998/ 1999	Português: 7ºA; 7ºB 9ºA; 9ºB; 9ºC	Delegada de disciplina. Apoio 9º C Equipa de trabalho: Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
1999/ 2000	Português: 8ºA; 8ºB 9ºA; 9ºB	Coordenadora de Departamento Curricular. Dinamizadora do Clube de Comunicação
2000/ 2001	Português: 8ºB; 9ºA; 9ºB	Coordenadora de Departamento Curricular. Dinamizadora do Clube de Leitura

	9ºB – EA	Apoio 9º A e 9ºB
2001/ 2002		Coordenadora de Departamento Curricular.
2002/ 2003	Português 7ºA; 8ºA; 8ºB EA /TIC / ED2 II ¹ 7ºA; 8ºB	Coordenadora de Departamento Curricular. 1 Iniciação à informática 2 Expressão Dramática
2003/ 2004	Português: 9ºA; 8ºA; 7ºA; 7ºB	Coordenadora de Departamento Curricular. Presidente do Conselho Pedagógico. Membro efetivo da Comissão Pedagógica do CFAEDT. Dinamizadora do Clube de leitura
2004/ 2005	Português: 7ºB; 8ºA; 8ºB; 9ºA	Coordenadora de Departamento Curricular. Presidente do Conselho Pedagógico. Membro efetivo da Comissão Pedagógica do CFAEDT. Coordenadora do Secretariado de Exames
2005/ 2006	Português: 7ºA; 7ºB; 8º B; 8ºA	Coordenadora de Departamento Curricular. Coordenadora do Secretariado de Exames Presidente da Unidade de Aferição (Centro de Recolha, Distribuição, Classificação e Devolução das Provas de Aferição) do CAE Douro Sul. Apoio 9º ano / Clube Jornal / Sala de Estudo 7º B
2006/ 2007	Português: 8º A e 8º B 9º A, 9º B e 9ºC	Estudo Acompanhado - 8º A Equipa: Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos-BECRE Criação do Bibliovox - folheto mensal de divulgação das atividades da biblioteca e de incentivo à leitura. Presidente da Unidade de Aferição do CAE Douro Sul (C entro de R ecolha, D istribuição, C lassificação e D evolução das P rovas de A ferição) do CAE Douro Sul.
2007/ 2008	Português: 9º B; CEF M CEF H; CEF I	Diretora da Turma CEF H. Apoio turma B 9º ano. Equipa BECRE Continuidade na conceção, publicação e divulgação do Bibliovox
2008/ 2009	Português: CEF M; CEF H CEF E	Diretora da Turma CEF H. Especialização em Educação Especial
2009/	Português:	Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação

2010	9º C; CEF E 50% horário	50% horário - Novo Programa de Português do Ensino Básico Articulação com a equipa de português da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular Formação presencial da turma Drec_03 Dinamização e gestão da disciplina na plataforma Moodle; Reuniões de Acompanhamento equipa de português / formandos (coordenadores de departamento de português)
2010/ 2011	Português: 7º A; 7º B; 7º C 9º C;	Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas. Coordenadora do projeto NPPEB. Organização, apresentação ao CFAE e dinamização do projeto de formação CCPFC/ACC-64919/10, destinado aos docentes do departamento curricular de línguas.
2011/ 2012	Português: 7º A; 7º B; 9º B; CEF SM;	Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas. CCAD NPPEB
2012/ 2013	Português: 7º A; 8º A; 8º B;	Coordenadora de Departamento Curricular de Línguas. Secção de Avaliação

ANEXO 2

FORMAÇÃO RECEBIDA

TEMA	DATA	DURAÇÃO	ENTIDADE PROMOTORA
Jornadas de Pedagogia <i>criatividade e implicações educativas</i>	16,17,18 outubro de 1991	3 dias	Instituto S. Administração Comunicação e Empresa
Modelo e estrutura curricular do ensino secundário	05 março de 1992	1:30 h	CP da Escola Secundária Afonso de Albuquerque
III Jornadas da Formação de Professores	12 e 13 de março de 1992	12 horas	Curso de Humanidades do CRB da UCP
IV Colóquio de Cultura Greco-Latina e Cultura Universal	2 e 3 de abril de 1992		Comissão de Cultura Greco-Latina (CRB da UCP)
Sessão de formação <i>Área Escola</i>	26 de maio de 1991	1:45 H	CP da Escola Secundária Afonso de Albuquerque
O comportamento como comunicação – a perspetiva da Escola de Palo Alto	29 de maio de 1992	7 horas	CP da Escola Secundária Afonso de Albuquerque
<i>O professor como agente de prevenção primária da toxicodependência</i>	23 de março 1993	1 dia	Projeto Viva a Escola da E. Sec. de Mirandela
V Colóquio de Cultura Greco-Latina / Cultura Universal	25, 26 de março de 1993	12 horas	Comissão de Cultura Greco-Latina (CRB da UCP)
IV Jornadas de Formação de Professores	6 e 7 de maio de 1992		Curso de Humanidades do CRB da UCP
Ação por módulos	6 de março a 18 de setembro	88 horas	Programa FOCO Humanidades

<i>Língua, Literatura e Cultura Portuguesas</i>	de 1993	4 créditos	CRB da UCP
VI Colóquio de Cultura Greco-Latina / Cultura Universal	17 e 18 de março de 1994	12 horas	Comissão de Cultura Greco-Latina (CRB da UCP)
V Jornadas de Formação de Professores	5 e 6 de maio de 1994		Curso de Humanidades da Faculdade de Letras da UCP
Retrospectiva da reforma educativa	11 de outubro de 1994		Secretariado Distrital de Viseu do SPZC
3º Ciclo do Ensino Básico recorrente por Unidades Capitalizáveis: um sistema, vários desafios	15 de novembro e 1994		CAE Douro Sul em colaboração com a Escola C+S de Penedono
A direção de turma no contexto da reforma educativa	22 de novembro de 1994	6 horas	Centro da Formação da Prof. Viseu
A avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário	3 de fevereiro 1995	6 horas	Centro da Formação da Prof. Viseu
VI Jornadas de Formação de Professores	20 e 21 de abril de 1995		Faculdade de Letras da UCP
Alunos com necessidades educativas especiais – que estratégia?	31 de maio de 1995	6 horas	Centro de Formação de Penalva e Azurara
Os caminhos da reforma educativa	22 setembro de 1995	6 horas	Centro da Formação da Prof. Viseu
Pedagogia da escrita	13 de março de 1996		Escola Secundária Afonso de Albuquerque
Que perfil para o professor e para a escola na viragem do século?	25 de março de 1996	6 horas	Centro da Formação da Prof. Viseu
I Colóquio histórico	29 e 30 de abril de 1996		UCP Viseu
VII Jornadas de Formação de Professores	2 e 3 de maio de 1996		Faculdade de Letras da UCP
Simpósio de culturas e literaturas	6, 7 e 8 de maio 1996		UCP Viseu

– o valor da interação			
Formação Contínua: Avaliação escolar – projetos e práticas nos ensinos básico e secundário. (CCPFC/ACC-0479/95)	23 de fevereiro a 31 de maio de 1996	50 horas 2 créditos	Centro da Formação da Prof. Viseu
O diretor de turma no contexto da reforma educativa – o desafio de uma multiplicidade de papéis. (CCPFC/ACC- 2889/95)	De 12 de setembro a 29 de novembro 1996	38 horas 1,5 créditos	Centro da Formação da Prof. Viseu
Conferências distritais do 2º, 3º ceb e do secundário	29 de janeiro de 1997		Sindicato dos Professores da Região Centro
A construção do projeto educativo de escola-instrumentos de operacionalização. (CCPFC/ACC- 4662/96)	De 27 outubro a 6 de dezembro de 1997	50 horas 2 créditos	Centro da Formação da Prof. Viseu
Como desenvolver o gosto pelo livro /Animação da biblioteca	14 de março de 1997		Equipa do Projeto Educativo da escola n.º 1 de Viseu
VIII Jornadas de Formação de Professores	28 e 29 abril de 1997		Faculdade de Letras do CRB da UCP
Seminário de reflexão profissional	23 e 24 de outubro de 1997		Sindicato dos Professores da Região Centro
Adolescência e toxicodependência	22 janeiro 1998	5 horas	Centro da Formação da Prof. Viseu
O professor como agente de prevenção da infeção pelo VIH/Sida	4 e 5 março de 1998		Projeto PES Escola EB 2, 3 de Trancoso
Jornadas de Formação de Professores	29 e 30 de abril de 1998		Faculdade de Letras do CRB da UCP
Educar para a justiça e a paz	7 de maio de 1998		Secretariado Diocesano da Ed. Cristã e CAE da Guarda
O mal estar docente, o stress e a	23 de fevereiro de 1998		Edições ASA

indisciplina na escola e na sala de aula – compreender e agir		6 horas	
Educação sexual na escola	26 de fevereiro de 1999	6 horas	Sindicato dos Professores da Região Centro
Aplicações multimédia na escola	De 6 de maio a 27 de maio de 1999	25 horas 1 crédito	CFAE Douro e Távora
O professor ator	22 de junho de 1999	3 horas	CFAE Douro e Távora
Técnicas de estudo	10 de novembro de 1999	3 horas	Equipa BECRE – Escola Penedono
O espírito Olímpico no início do novo milénio	30 e 31 de março de 2000		Congresso da APEC UCP
Jornadas de Formação de Professores	2 e 3 de maio de 2000		Faculdade de Letras do CRB da UCP
A internet na sala de aula (CCPFC/ACC-13926/98)	De 4 outubro a 15 de novembro de 2000	50 horas 2 créditos	Centro da Formação da Prof.
XII Jornadas de Formação de Professores	26 e 27 de abril de 2001		Faculdade de Letras do CRB da UCP
Violência, toxicodependência, alcoolismo – desafios da educação para os afetos / valores	22 e 23 de novembro de 2001		Associação Nacional dos Professores do E. S. em e PRO ORDEM
Colóquio Régio e Nemésio – condição humana e arte.	30 de novembro de 2001		Viseu - Centro de Cultura Portuguesa e Brasileira
As Novas Áreas Curriculares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação Cívica	8 de março de 2002		Associação de Professores Pro Ordem
Iniciação à Informática - O professor e as novas tecnologias da informação (CCPFC/ACC-24038/01)	maio e junho 2002	25 horas 1 crédito	Centro de Formação de Professores Pro Ordem
Educação e valores (CCPFC/ACC-23464/01)	6 setembro de 2002	25 horas 1 crédito	Centro de Formação de Professores Pro Ordem
Seminário Necessidades educativas	22 novembro de 2002		A. Nacional Professores do Ensino Secundário

especiais			
V Encontro Nacional da Associação Professores de Português <i>Como pôr os alunos a trabalhar?</i>	29, 30 e 31 janeiro de 2003		Associação de Professores de Português Universidade de Aveiro
Avaliação da aprendizagem (CCPFC/ACC-32944/03)	31 de maio a 15 julho de 2004	50 horas 2,4 créditos	GAVE
Desassossego/Insegurança da sociedade de hoje	27 e 28 novembro de 2003		Centro de Formação de Professores Pro Ordem
Power point na sala de aula	De março a maio de 2004	50 horas 2 créditos	Escola Superior de Educação de Viseu
Caminhos para o sucesso do professor.	24 e 25 de fevereiro de 2005		Centro de Formação de Professores Pro Ordem
Concursos e problemáticas docentes	16 e 17 de fevereiro de 2006		Centro de Formação de Professores Pro Ordem
A nova terminologia linguística	31 de março de 2006		Porto Editora
Contributos para uma prática pedagógica diferenciada	28 de abril de 2006		Porto Editora
Pedagogia do projecto - 2006/2007	8 de maio de 2006		Lisboa Editora
Classificação das provas de Aferição de 4º e 6º anos	15 de março de 2006		GAVE
Desenvolver competências em língua portuguesa – processos de operacionalização	De fevereiro a junho de 2006	50 horas 2 créditos	Centro de Formação de Professores do concelho de Castro Daire
Curso de Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor (CCPFC/CFE – 1672/07)	De outubro de 2007 a julho 2008	250 horas 10 créditos	Instituto Superior de Ciências Educativas - Mangualde
Educação Especial – CIF	10 de maio de 2008	8 horas	ISCE de Mangualde
Construção curricular nos Cursos de Educação e Formação Novas	27 de novembro de 2008		DREN - Novas Oportunidades

Oportunidades			
Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário	7 julho 2009	5 horas	Agrupamento de Escolas de Sernancelhe
A prática da avaliação do desempenho docente (CCPFC/ACC-52766/08)	1 e 2 de setembro de 2008	15 horas 0,6 créditos	CFAE Douro e Távora
Formação de formadores para o programa de português do ensino Básico	5 e 6 de junho de 2009		Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- ME
Cursos de Educação e Formação – Orientações Técnico-pedagógicas	25 novembro de 2009		DREN - Novas Oportunidades
Formação de Formadores para os Novos Programas de Português do Ensino Básico – módulo I	4 de dezembro de 2009		Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- ME
Formação de Formadores para os Novos Programas do Ensino Básico (CCPFC/ACC-57831/09)	5 de junho de 2009 a 5 setembro de 2009	50 horas 2 créditos	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- ME
Formação de Formadores para os Novos Programas do Ensino Básico II (CCPFC/ACC-57832/09)	4 dezembro de 2009 a 29 de maio 2010	60 horas 2,4 créditos	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- ME
Funções de formadora nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011			DGIDC
Dinamização do Projeto de Formação para o Novo programa de Português do Ensino Básico II – Aprofundamento (CCPFC/ACC-64919/10)	Ano letivo 2010/2011	51 horas	CFAE Douro Távora
IV Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita/II encontro nacional de Oficinas de Escrita – A produção de diferentes géneros de texto	16 e 17 outubro de 2009		Universidade de Aveiro
Avaliação do desempenho de Docentes	29 de abril		Gabinete de Formação da

(CCPFC/ACC-54610/08)	a 27 de maio de 2011	25 horas 1 crédito	CRB da UCP
----------------------	----------------------------	---------------------------------	------------