



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*DESCOBRINDO O SENTIDO DA PROFISSÃO  
E A MIM MESMA COMO PROFESSORA*

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

*Maria Emília Loureiro Ferreira Pinto*

Trabalho efetuado sob a orientação de:

*Professora Doutora Maria do Céu Roldão*

Porto, Junho de 2014



Education is not the learning of facts  
but the training of the mind to think.

Albert Einstein



À minha mãe,  
minha primeira professora, referência  
fundamental como mulher, como mãe  
e como profissional.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, com enorme admiração e respeito, por ter promovido um verdadeiro acréscimo de compreensão e aprofundamento em matérias de Educação;

À Arlete, Cristina e Humberta, companheiras de aventura, pelo ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa e por me fazerem sentir que ainda não é tempo de “Desinvestimento”;

Aos meus alunos, fonte gratificante de aprendizagem e razão da vontade de querer fazer melhor;

Aos meus filhos e ao meu marido, pelo carinho e incentivo, e também pela disponibilidade e apoio incondicional;

A todos os que, ao longo dos anos, fizeram de mim a pessoa e a profissional que hoje sou,

Muito Obrigada!





## RESUMO

Em termos metodológicos, este relatório insere-se no âmbito das investigações qualitativas do tipo interpretativo, privilegiando a interpretação na procura de sentidos. Inscreve-se num processo de reflexão alicerçado em dois eixos:

- identificação de momentos formadores na/da profissão;
- reinterpretção desses momentos, fazendo emergir sentidos.

Na tentativa de compreender com quem e como aprendi o meu ser, o saber e o saber-fazer profissional, fui 'descobrir o sentido da profissão e a mim mesma como professora'.

A um tempo narradora e investigadora, dotada de um saber hermenêutico tornado possível pelas lentes teóricas convocadas, apercebi-me de que a minha identidade profissional se tem caracterizado como processo continuado de construção, baseado em três fatores promotores, facilitadores, que foram comuns aos três momentos selecionados: o trabalho com os outros, a supervisão (essencialmente entendida no conceito horizontal/colaborativo) e a disponibilidade para aprender.

O que aqui se apresenta não é uma história linear, mas três momentos significativos e formadores de um percurso profissional estruturado em fases. É o resultado da interação dinâmica entre narração e reflexão, num olhar em perspectiva evolutiva.

Na última parte, dá-se igualmente conta de perspectivas presente-futuro.

Palavras-chave: identidade profissional, supervisão e colaboração, formação de professores, desenvolvimento profissional, comunidade aprendente.

## ABSTRACT

The methodology used to write this report is inscribed in the pattern of qualitative investigation, favouring interpretation as a means to produce meaning. It is a process of reflection grounded on two axes:

- Identification of formative moments;
- reinterpretation of these moments so as to foster meaning.

In the process of trying to understand with whom and how I have developed my professional self, knowledge and know-how, I ended up 'discovering the meaning of the profession and myself as a teacher.'

Simultaneously narrator and investigator, endowed with an interpreting ability made possible by theoretical lenses, I realized that my professional identity is characterized as a continuous process of development, based on three structuring factors, which were common to the three selected moments: working with others, supervision (essentially understood in its horizontal / collaborative concept) and the drive to learn.

What I present here is not a linear story, but three significant and formative moments from a professional journey structured in phases. It is the result of a dynamic interaction between narration and reflection, in an evolutionary perspective.

In the last part, an account of present-future prospects is also conveyed.

Keywords: professional identity, supervision and collaboration, teacher training, professional development, learning community.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	3
DE 1977 A 1983: ENTRADA NA CARREIRA E ESTABILIZAÇÃO .....	3
1.1. O estágio.....	3
1.2. A ocupação de um cargo: 1ª experiência em supervisão .....	6
PARTE II.....	11
DE 1988 A 1998: A FASE DE DIVERSIFICAÇÃO .....	11
2.1. A orientação do estágio integrado .....	11
2.2. A formação .....	13
PARTE III.....	17
DE 2008 A 2011: AS FASES DE DISTANCIAMENTO E DE DESINVESTIMENTO	17
3.1. Três anos revisitados - A coordenação de um departamento.....	17
3.2. O Conselho de coordenadoras .....	20
3.3. A Oficina de Formação ‘Planificar e Avaliar por Competências’ .....	31
3.4. A observação de aulas .....	34
3.4.1. A Avaliação do Desempenho Docente.....	34
3.4.2. As Assessorias Pedagógicas.....	39
PARTE IV .....	41
VER COM OUTROS OLHOS.....	41
4.1. Duas dimensões em perspectiva- Trabalho individualista / Trabalho colaborativo.....	41
4.2. Transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1996) .....	42
4.3. Três fatores promotores de construção identitária .....	43
4.3.1. O trabalho com os outros .....	44
4.3.2. A supervisão .....	45
4.3.3. A disponibilidade para continuar a aprender/ o compromisso.	47
PARTE V .....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PRESENTE - FUTURO .....	51

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS .....	63
DOCUMENTOS CONSULTADOS .....	65
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	65

## INTRODUÇÃO

Antes de iniciar este relatório, decidi pensar em questões detonadoras de autorreflexão, que me ajudassem a identificar momentos 'formadores' e estruturantes face à profissão, que me permitissem compreender com quem e como aprendi o meu ser, o saber e o saber-fazer como professora. Quais terão sido os períodos de maior investimento na profissão e porque terão acontecido; que transições ecológicas é que, ao longo de mais de trinta e oito anos, foram construindo a identidade da professora que hoje sou.

Quase imediatamente elegi três momentos e, como forma de balizar a carreira docente, decidi classificá-los tendo como referente as fases do ciclo de vida profissional dos professores identificadas por Huberman (1995):

O primeiro período engloba as fases da 'entrada' e da 'estabilização' na carreira e abarca os primeiros seis anos da profissão (de outubro de 1977 a agosto de 1983), em que se inserem o estágio pedagógico, um curso de verão nos Estados Unidos e o cargo de Delegada à profissionalização em Exercício.

O segundo situa-se na 'fase de diversificação' e reporta ao período de dez anos (setembro de 1988 a agosto de 1998), em que desempenhei o cargo de orientadora pedagógica de inglês do estágio integrado da FLUP.

Finalmente, o terceiro, de setembro de 2008 a agosto de 2011, em que, para além de outras funções, fui Coordenadora do Departamento de Línguas, pertenci à Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho Docente e fui também Avaliadora. Este período tem início na parte final da fase que Huberman (Idem) apelida de 'Serenidade e Distanciamento Afetivo', abrangendo também a fase de 'Desinvestimento', própria do final da carreira.

São estes momentos que me proponho narrar e analisar, reorganizando as lembranças de forma a possibilitar uma análise retrospectiva e reflexiva que permita reinterpretar o que aconteceu, no sentido de dar resposta às questões enunciadas anteriormente. Para isso, convoquei, para além da memória, documentos, legislação e registos dos períodos em análise, bem como contributos teóricos da área das ciências da educação, porque só assim pude

refletir de forma fundamentada sobre a ação, lançando luz sobre o que aconteceu, percebendo porque aconteceu dessa forma e tirando ilações conducentes a uma prática mais informada, mais rigorosa e mais eficaz. Mais colaborante, também, porque, ao longo deste 'diálogo' com os contextos históricos e sócioeducativos em que tem decorrido o meu ciclo de vida profissional, apercebi-me da importância que o diálogo teve na capacidade de construir sentidos, porque, de acordo com Senge (2000), nos permite ver para além das perspetivas individuais.

A reflexão está estruturada em cinco partes:

Nas duas primeiras partes, faz-se a narração dos dois primeiros momentos referidos, contextualizando-os e procurando, à luz de contributos teóricos do campo da educação, dar sentido a esses acontecimentos, interpretando-os.

Na terceira parte, faz-se a narração do terceiro momento, enquadrado na necessidade de contribuir para uma escola a funcionar de forma mais articulada e colegial; faz-se alusão a momentos relevantes em termos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, revisitando-os e vendo-os com outros olhos, recorrendo a lentes teóricas das ciências da educação.

Na quarta, a partir da reflexão realizada, procede-se a uma projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação, identificando que transições ecológicas contribuíram para a minha identidade, o que fiquei a saber depois da análise dos momentos propostos.

A quinta e última parte inclui as reflexões finais: o presente, recomendações para o desenvolvimento profissional e organizacional, o que pode melhorar e como.

## **PARTE I**

### **DE 1977 A 1983: ENTRADA NA CARREIRA E ESTABILIZAÇÃO**

(Huberman, 1995)

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional (Marcelo, 2009, p. 12).

#### **1.1. O estágio**

O desenvolvimento da identidade é, segundo Beijaard (citado por Castro Ramos & Roldão, 2013) um processo dinâmico que se alimenta de várias fontes e que se traduz na confluência de fatores exógenos (políticos, contextos sociais e de formação...) e endógenos (identidade pessoal, formação profissional, vivências e experiências).

Filha e neta de professoras, não consigo sequer concretizar quando é que o desejo de ser também professora se apoderou de mim, porque, tal como numa herança genética, penso que ele sempre lá esteve.

As primeiras experiências de ensino ocorreram ainda enquanto era aluna do 4º e 5º anos do curso de Filologia Germânica da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, entre 1974 e 1977, em estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico. Nessa altura, não tinha qualquer conhecimento da existência de taxonomias educativas, das modalidades de definição de objetivos, dos tipos e formas de avaliação, das técnicas de ensino. Para além do conceito sobre como se deve (ou não deve) ensinar, que fui interiorizando ao longo de todo o percurso como aluna, a inspiração mais inovadora veio, sem dúvida, do programa “Inglês a sorrir”, que via religiosamente na televisão (e do qual provavelmente já poucos se lembram) e que trazia uma dinâmica diferente ao ato de ensinar que eu lembrava como aluna, transformando a aprendizagem da língua estrangeira em algo verdadeiramente motivador e divertido.

Longe estávamos, nessa altura, da preocupação com a definição do perfil de competências para a docência (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto) e

o Bacharelato era habilitação suficiente para uma incursão no ensino, norteadas por noções empíricas que levavam a experiências com muita intuição à mistura, num 'faz de conta' do ser-se professor.<sup>1</sup>

Terminada a licenciatura e após concurso, foi-me garantido o acesso ao estágio pedagógico em 1977, num Liceu do Porto, que proporcionou o primeiro contacto a tempo inteiro com a atividade docente e se revelou marcante, de forma muito positiva.

Caracterizou-se por atividades que se podem traduzir através dos verbos observar, fazer, debater, questionar, investigar, refletir, aprender, levantar hipóteses, experimentar, avaliar... e estas ações não se confinaram ao núcleo de estágio com cinco estagiários em que estava integrada, mas abrangeram também as estagiárias e respetiva orientadora de outro Liceu, com quem nos reuníamos quinzenalmente, no âmbito do estágio de alemão.

A didática das línguas e, conseqüentemente, o aprender a ensinar constituíram o enfoque central, senão único, desse ano de estágio. Após uma fase inicial, em que, para além da lecionação da nossa turma do 3º ciclo, observámos aulas lecionadas pelos orientadores de inglês e alemão nas suas turmas do ensino secundário, todos os estagiários tiveram de fazer regências nessas turmas. Todo o núcleo de estágio observava e comentava: Comentava-se a planificação do ato de ensinar, comentava-se a ação e faziam-se sugestões. O suporte teórico iluminava a prática, tornando mais claro o que faz de um professor um bom professor e em que consiste uma boa aula. Foi um ano em que muito foi partilhado: inseguranças, desânimos, experiências, êxitos, e em que os elementos do núcleo de estágio constituíram uma espécie de rede de apoio nesses primeiros passos vacilantes. Claro que, apesar de toda a dinâmica colaborativa do processo, havia naturalmente lugar a trabalho individual e, por isso, lembro igualmente as horas de alguma angústia passadas em frente a um plano de aula vazio, pensando em como o preencher de modo a, de forma motivadora e criativa, levar os alunos a atingir os objetivos propostos, tentando pôr em prática as aprendizagens que todo o processo de estágio estava a

---

<sup>1</sup> Lembre-se, a propósito, que só com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro foi aprovado o regime jurídico de habilitação profissional para a docência, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente



promover. Grande parte dessas horas foram investidas no “como” ensinar, e tudo o que lia, via e ouvia constituía um aporte exterior de informação e ideias que integrava, serviam de inspiração e se transformavam em material a recriar e a utilizar na sala de aula.

Como notam Alarcão e Roldão (2008), o envolvimento pessoal associado à aprendizagem na ação faz com que o estágio seja considerado de grande relevância na construção da profissionalidade. A partilha de experiências e saberes, referenciada ao apoio de orientadores e supervisores durante a formação inicial, é, na opinião das autoras, um elemento formativo fundamental.

De facto, todo o trabalho interessante e importante para a entrada na profissão decorreu no âmbito do núcleo de estágio, que proporcionou o desenvolvimento de competências peculiares à prática docente. Não me lembro de uma única reunião de grupo em que se tivessem preparado ou trocado materiais ou falado de estratégias de ensino, o que talvez não seja de estranhar, dada a constituição recente destes conselhos de grupo (Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro).

Como Lima (2002) confirmou, bem mais recentemente, os rituais de entrada no ensino e a socialização organizacional dos estagiários continuam a não merecer, por parte da escola e dos departamentos, esforços que promovam a integração dos novos professores numa comunidade de pares. Ao relembrar o meu ano de estágio, e na expressão de Alarcão e Roldão (2008), diria que o único “indicador de qualidade negativa” que a minha memória reteve, foi o “fraco ou nulo envolvimento **da** e **na** comunidade escolar”(p.65).

Sob o ponto de vista da formação, embora não o tivesse sentido na altura, diria que me faltou dispor de boas bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem (Perrenoud, 2000), que me teriam eventualmente preparado para um agir mais competente perante a imprevisibilidade que, segundo Alarcão e Tavares (2007), caracteriza grande parte do quotidiano profissional dos professores.

Embora sem interiorizar o conceito, a abordagem reflexiva esteve presente na minha formação inicial devido ao papel desempenhado pelos orientadores das duas escolas, que foi fundamental para me ajudar a refletir e a compreender a ação, orientando, estimulando, apoiando e avaliando (Alarcão e Tavares,

2007). Não tenho dúvidas em afirmar que o facto de ter iniciado a minha carreira profissional com este ano de prática pedagógica supervisionada foi determinante na postura perante a profissão, reduzindo o “choque do real” e transformando esta fase num estágio de “descoberta” e não apenas de “sobrevivência” (Huberman, 1995, p. 39). Ao contrário do que algumas das colegas de estágio pensavam quando questionavam o que estava eu ‘ali’ a fazer sem prática nenhuma, esse primeiro ano de prática discutida e orientada foi determinante para “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9).

Foi essa postura que fez com que me candidatasse no Verão de 1979 ao curso para professores de inglês nos Estados Unidos, na universidade de Potsdam, N.Y., como bolseira da Fundação Fulbright e da Associação Cultural Luso-Americana. Esse curso, com a duração de 108 horas, foi, sem dúvida, um desafio estimulante, e uma oportunidade de socialização de saberes profissionais geradora de conhecimento e autoconfiança, tão importantes na promoção de uma visão positiva, otimista e entusiasta da profissão em início de carreira. Constituiu outra importante oportunidade para comparar, com colegas americanos e europeus, diferentes abordagens ao ato de ensinar.

Também importante, não só nesse ano mas até 1984, ano da sua extinção, foi o apoio dado aos professores de inglês pela Associação TESOL PORTUGAL, ramo da TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) – associação internacional, que, através das suas revistas, fazia chegar formação, ideias e experiências de outros professores, e que acabou por constituir um apoio e orientação que também contribuiu para o sentimento de segurança necessário para enfrentar a profissão, nesta fase de descoberta, do tornar-se professor.

## **1.2. A ocupação de um cargo: 1ª experiência em supervisão**

No ano letivo de 1981/82, o primeiro como professora de nomeação definitiva numa escola de Vila Nova de Gaia, fui designada Delegada à profissionalização em Exercício.

Goodson (2000) afirma que os estudos das histórias de vida dos professores são muito importantes na análise do currículo e da escolaridade,

sobretudo porque "podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade" (p.75), porque, como corrobora Esteves (2007), se passa do significado pessoal ao significado social das experiências individuais.

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. Lê-se em Nóvoa (1992), que a explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas e procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço.

No prólogo do Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro, pode ler-se que, com este normativo pretendeu o Ministério da Educação e Ciência criar as condições que permitissem "assegurar de forma eficaz e a curto prazo a estabilidade do corpo docente", bem como a sua profissionalização, criando o modelo de profissionalização em exercício, dado que, de acordo com o mesmo decreto, "o actual sistema de estágios não [respondia] quantitativa nem qualitativamente às exigências de formação" (Ibidem). Para melhor viabilizar o processo, foram introduzidas alterações tomadas pelo Decreto-Lei nº 217/80, de 9 de Julho e, finalmente, todas as regras foram reunidas num único e novo diploma: Decreto-Lei nº 580/80, de 31 de Dezembro. Este modelo de profissionalização vigorou de 1980 a 1986 e era função dos delegados, entre os quais eu me incluía, facultar "Observação e prática pedagógicas orientadas" (art. 28º, alínea c).

Após estes anos, questiono-me se, com apenas três anos de experiência, numa fase em que, na definição de Huberman (1995), estava apenas a estabilizar na profissão, teria sido a pessoa mais adequada para desempenhar o papel de formadora, capaz de facultar observação e prática pedagógicas orientadas.

Na definição de Alarcão e Tavares (2003), supervisão é "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e pessoal" (p.16). Não teriam sido a minha idade e a minha pouca experiência entraves ao estabelecimento da confiança necessária para que a formação funcionasse?

Que marca terei deixado na professora em profissionalização? Que mudanças terão sido provocadas e que alterações terão sido produzidas nas suas crenças, desenvolvidas ao longo de tantos anos, sobre o ato de ensinar? (Tardif, 2000; Marcelo, 1998, 2009). Que autoridade me foi reconhecida pela professora que eu deveria orientar no caminho da profissionalização?

Nunca cheguei a ter qualquer 'feedback' desta minha primeira intervenção como formadora, porque a grande diferença de idades não proporcionou uma proximidade que permitisse um contacto para além do ano de profissionalização. Por isso, estas questões ficaram sem resposta. No entanto, não recordo ter-me incomodado, tal era o entusiasmo com que vivia a profissão, e o sentido de legitimidade de que me sentia investida, nesta fase que Huberman (1995) classifica de "estabilização", de confiança acentuada pelo sentimento de competência pedagógica crescente (p.40-41).

Para mim, ser coordenadora à profissionalização em exercício converteu-se, certamente, em mais uma oportunidade para aprender a ensinar (Marcelo, 1998) e grande parte dessa oportunidade foi criada pelo facto deste modelo de profissionalização recorrer à prática pedagógica supervisionada, ao contrário da profissionalização em serviço, em que os docentes são dispensados desta componente.

Continuar com o cargo de Delegada do grupo de inglês proporcionou-me, no Verão de 1983, a frequência do Curso para Delegados de Inglês, promovido pela Direção Geral do Ensino Secundário, no Linhó-Cascais, num total de 44 horas. Embora não em contexto de sala de aula, as atividades, ligadas à prática docente, foram favorecedoras da vontade de inovar e continuar a investigar. Os conhecimentos prévios foram sendo ratificados, ampliados por ideias novas, reconstruindo concepções sobre o ensino e o significado da palavra professor.

Perrenoud (2000) afirma que formar-se não é sinónimo de fazer cursos. É aprender, é mudar através de procedimentos diversos (pessoais e coletivos) de autoformação, que podem passar pela leitura, a experimentação, a inovação. Nestes primeiros anos, tirei partido de todos esses procedimentos; no entanto, o estágio e as oportunidades de formação até então conseguidas, e nas quais incluo a de delegada à profissionalização, acentuaram a convicção de que, no que se refere a formação, estava apenas no início de um longo percurso que,

continuadamente teria de desenvolver. Apesar dos possíveis constrangimentos, o cargo de delegada à profissionalização em exercício foi, juntamente com o estágio, determinante na minha postura perante a profissão e começou a definir uma identidade profissional de comprometimento constante com a autoformação.

A expansão quantitativa do sistema educativo português iniciada nos anos 70 com o aumento da escolaridade obrigatória para seis anos, e seguidamente para nove, para todos os nascidos a partir de janeiro de 1981, levou ao recrutamento massivo de indivíduos (Nóvoa, 1992) que só a praticidade tradicionalmente associada ao ato de ensinar (Roldão, 2007a) tornou possível e que, na expressão de Nóvoa (1992), “desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado” (p. 7).

Se consultarmos as estatísticas da educação relativas a 1985/86, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, 46,4% dos 39685 professores em atividade não eram profissionalizados (18420) e 4687 professores (11,8% do total) nem habilitação própria possuíam (Esteves, 2007). Daí que estivessem em vigor, na altura, diversos modelos de formação de professores.

Em 1987, as Universidades de Coimbra, do Porto e de Lisboa, bem como a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa avançaram, também, com os Ramos Educacionais para os respetivos cursos e foi nesse âmbito que me vi, de novo, ligada à supervisão.



## **PARTE II**

### **DE 1988 A 1998: A FASE DE DIVERSIFICAÇÃO**

(Huberman, 1995)

“[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.25).

#### **2.1. A orientação do estágio integrado**

Após cinco anos em que, por motivos pessoais, me ‘limitara’ aos cargos de professora e, eventualmente, diretora de turma, senti que estava na altura de procurar valorizar-me profissionalmente, abraçando outros desafios, que não me permitissem cair na rotina (Huberman, 1995).

Em consonância com a afirmação de Freire, em epígrafe, Perrenoud (2000) também acredita que “formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar” (p. 168) e foi com entusiasmo que, em 1988, aceitei orientar o estágio integrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Ao tempo, esta continuava a ser uma função muito pouco apoiada, dado que ainda não existia formação em supervisão. Recorri a toda a ajuda que entretanto ia surgindo, quer sob a forma de ações de formação ocasionais, quer através da literatura que encontrava ou me era sugerida, no intuito de me tornar uma profissional mais competente e, conseqüentemente, uma orientadora mais digna desse nome.

A filiação numa comunidade de investigadores constituiu também uma rede de apoio; a APPI, Associação Portuguesa de Professores de Inglês, formada em 1985, foi, de facto, muito importante, numa altura em que não existia um sistema de formação contínua que a pudesse proporcionar a todos os educadores e professores. Após todos estes anos, continuo a lembrar o sentimento de entusiasmo e quase deslumbramento proporcionado pelo contacto direto, durante os congressos, com professores investigadores ingleses e americanos, que já ‘conhecia’ através dos livros publicados, e que eram sempre uma fonte de inspiração pela competente capacidade de inovação.

A um mundo em constante e acelerada mudança, só um processo de aprendizagem contínuo poderia dar resposta. Nos últimos vinte anos, o ensino

da língua inglesa, e o conceito de ensino em geral, estava a ser sujeito a mudanças a que os estudos de Carl Rogers (1969) não eram alheios. A mudança no papel do professor e conseqüente enfoque na postura ativa do aluno, que assume responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e aprende a aprender; a preocupação com o aluno como indivíduo com diferentes motivações e estilos de aprendizagem; o enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa da língua, “language is first and foremost communication” (Lewis & Hill, 1985, Introduction), tudo isto estava plasmado nos inúmeros manuais/ guias com ideias práticas e técnicas para professores e formadores de professores de inglês (Doff, 1988, Sheerin, 1989, Harmer, 1991, entre outros). Numa altura em que a obra de Donald Schön me era totalmente desconhecida, foi através destes e outros autores, como Michael Wallace (1991), por exemplo, que, agora de forma mais consciente do que como estagiária ou delegada à profissionalização em exercício, comecei a interiorizar a prática de professor reflexivo. No livro “Teacher Training”, Davis & Worley (1979) insistem na necessidade da reflexão, chamando a atenção para o facto de um bom professor de inglês não ser, necessariamente, um bom formador de professores, por nem sempre ser capaz de refletir e analisar o porquê da sua prática ser bem-sucedida, não tomando consciência das suas próprias técnicas. Na mesma obra, Rod Bolitho (1979) defende a necessidade de treinar os formandos para a observação, fornecendo-lhes fichas que lhes permitam focalizar a atenção, e encorajando-os a discutir/questionar o que viram.

Anos mais tarde, Flávia Vieira (1993) continua a considerar que “não é raro encontrar grupos de professores estagiários que assistem a aulas uns dos outros durante um ano, com um papel e um lápis que não sabem como usar” (p. 44).

O livro de Flávia Vieira, “Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores”, editado em 1993, que ilustrava “um tipo de formação pela reflexão e experimentação” (p. 19), tornou-se para mim um verdadeiro guia que li e reli. Serviu não só para ratificar algumas práticas que entretanto desenvolvera, como para abrir novos caminhos que eu percorria agora de forma mais segura porque, de certa forma, mais orientada.

Penso que o facto de sempre me ter sentido uma professora em construção, contribuiu para um ambiente interpessoal de proximidade com os



professores estagiários que eu ajudava a formar, mas com quem também aprendia e evoluía. Ao lembrar esse período, e convocando Alarcão e Tavares (2003), diria que o espírito de comprometimento e, essencialmente, de experimentação conjunta que caracterizou determinadas fases dos estágios que orientei, justificam que se fale em verdadeiro trabalho de colaboração, tendo criado com muitos estagiários uma relação que se aproximava tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas. Aliás, não fora o ‘aspecto da avaliação’, diria que essa relação era ainda mais forte, porque mais intensa e frequente.

Vieira (1993) distingue duas formas clássicas de perspetivar os papéis do supervisor: a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor, e a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se corresponsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção. Foi este modelo de supervisor que me serviu de orientação. Na terminologia de Alarcão e Tavares (2003), o espírito heurístico, reflexivo, científico-investigativo desse período, muito contribuiu para o meu próprio crescimento como docente ao mesmo tempo que valorizava a experiência, tornada significativa e ratificada por essas práticas.

Apraz-me realçar o papel dos diferentes núcleos de estágio que orientei ao longo desses anos como promotores de oportunidades de aprendizagem para todos os professores de línguas da escola e como responsáveis por uma dinâmica diferente que a sua atividade (em parte determinada pelo projeto de estágio) criava junto da comunidade escolar.

## **2.2. A formação**

Desde 1990, pelo facto de ser orientadora de estágio, fui usufruindo de extensa e importante formação da responsabilidade da FLUP e, também do Instituto Alemão, nomeadamente com a frequência do Seminário sobre “Técnicas de Formação Inicial e Contínua”, ministrado pelo especialista alemão Professor Doutor Hans Jurgen Krumm, da Universidade de Viena.

O Instituto Britânico revelou-se igualmente importante na formação dos professores de inglês, quer pela realização de 'workshops' semanais nas suas instalações, quer pela disponibilidade dos seus professores em se deslocarem às escolas, neste caso a convite do núcleo de estágio que funcionou como promotor de formação dos professores de línguas da escola.

O desejo de resolver problemas ligados à prática quotidiana, num contexto novo de escolaridade obrigatória de nove anos, motivou a minha candidatura a bolsa do "Programa Língua", em Agosto de 1992, para frequência do curso 'Accelerated Learning', realizado na Universidade de Kent, Canterbury, num total de sessenta horas. Este curso proporcionou um contacto interessante com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e a sua aplicação na sala de aula, e também com as teorias de Robert Sternberg, ligadas à criatividade.

Com o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, a formação contínua sem custos financeiros para os professores, institucionalizou, finalmente, o direito de todos os docentes à formação, tal como estava consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo desde 1986.

Confrontados com uma carreira onde a progressão já não dependia apenas do tempo de serviço mas, em grande medida, da obtenção de unidades de crédito, assistiu-se a uma oferta por vezes pouco norteada, por parte dos centros de formação, de ações a que os docentes acorriam para obter o tal número de créditos necessários à sua progressão.

Mobilizada pelo mesmo motivo, mas também pelo desejo de saber estar e agir, adequadamente, num contexto em plena transformação, privilegiei essencialmente a formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em novembro de 1995, o desejo de atualizar conhecimentos e desenvolver competências e, ao mesmo tempo, alguma insatisfação com a formação que me ia sendo facultada pelos centros de formação, fez com que quisesse voltar à universidade. Iniciei o Curso de Mestrado em Estudos de Tradução, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, do qual concluí com êxito a parte curricular.

Como referi na introdução a este relatório, classifiquei os momentos escolhidos para análise tendo como referente as fases do ciclo de vida

profissional dos professores identificadas por Huberman (1995). Foi um modo de balizar a carreira, servindo, ao mesmo tempo, para comparar/ contrastar a generalização que essas fases encerram com a especificidade da minha vivência pessoal, e sobre a qual tirei conclusões na Parte IV deste relatório.

Até agora, ao refletir sobre estas memórias, revejo uma profissional empenhada, embora comprometida essencialmente com uma intervenção ao nível micro, desenvolvendo e aplicando novas técnicas pedagógicas na sala de aula (Nóvoa, 1992b). Após mais alguns anos, e já quase na fase que Huberman (1995) apelida de 'Desinvestimento', iria iniciar um novo período marcado por algumas diferenças na postura como profissional da educação.

Convocando Nóvoa de novo (1992b), diria que essa fase foi caracterizada por uma transição para o nível meso, em que analiso e intervenho nas políticas educativas da organização escolar.



### **PARTE III**

## **DE 2008 A 2011: AS FASES DE DISTANCIAMENTO E DE DESINVESTIMENTO**

(Huberman, 1995)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário (Nóvoa, 1995, p. 16).

### **3.1. Três anos revisitados - A coordenação de um departamento**

Após quase dez anos nesta escola e tendo sido representante da Assembleia de Escola durante cinco, no ano letivo de 2008/2009, fui designada Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, cargo que tenho vindo a desempenhar desde então.

No final desse primeiro ano, eu e as coordenadoras dos restantes departamentos elaborámos e aplicámos um inquérito a todos os docentes, cujo objetivo era avaliar e regular o funcionamento de cada departamento. Da análise às respostas dadas, sobressaiu, como aspeto a melhorar, o trabalho colaborativo entre os docentes.

Embora havendo já uma atitude colaborativa por parte de alguns dos docentes do departamento, como se veio a clarificar em reuniões seguintes, ela estava longe de se ter transformado numa cultura de colaboração, o que representava um fracasso evidente de uma das minhas competências dado que, de acordo com o Regimento Interno do Departamento de Línguas, o Coordenador do Departamento deve “Promover, dinamizar e acompanhar a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular” (art. 3º, ponto 3.1.1.); no primeiro parágrafo da introdução ao Projeto Curricular de Escola, finalizado em Janeiro de 2009, pode ler-se que “As opções e prioridades educativas eleitas neste Projecto Curricular

de Escola (PCE) assentam na dimensão organizacional e na cultura de cooperação, baseada na reflexão e na acção colectiva”. Em terceiro lugar, mas não menos importante, porque eu própria, no papel de profissional da educação há mais de trinta anos, partilho a opinião de que o isolamento que caracteriza a atividade docente resulta numa grande solidão e em perda de energias e sinergias que se poderiam rentabilizar, não só em função do bem-estar do docente e do seu desenvolvimento profissional, entendido como processo formativo permanente, mas também, seguramente, em função da aprendizagem que ele deseja promover.

Como responsável pelo funcionamento de um departamento estava, portanto, na situação ideal e na altura certa para rever procedimentos e, em conjunto com outras coordenadoras e docentes, procurar alternativas, que fomos construindo e pondo em prática nos dois anos letivos seguintes.

O ano letivo de 2008/2009 foi de grandes mudanças para as escolas: foi o primeiro em que o Coordenador de Departamento foi designado pelo Presidente do Conselho Executivo (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril), retirando aos docentes a possibilidade de democraticamente elegerem alguém da sua confiança; foi também o primeiro ano em que (sendo o segundo do primeiro ciclo de avaliação) houve lugar a observação de aulas para efeito de avaliação de desempenho e, se os grandes movimentos de mudança apresentam sempre dificuldades, é natural que tais dificuldades fossem acrescidas neste domínio tão complexo e tão sensível da avaliação do desempenho profissional. Também neste ano, importantes instrumentos de planeamento da ação da escola foram/começaram a ser reformulados (Projeto Curricular de Escola, Plano Anual e Plurianual de Atividades, Regulamento Interno).

Dada a multiplicidade de tarefas em que estive envolvida, num exemplo paradigmático do superprofessor descrito por Formosinho e Machado (2009a) - Professora, Diretora de Turma, Coordenadora do Departamento de Línguas, Avaliadora, Membro da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho Docente - mas não querendo perder de vista o objetivo que norteou a minha atuação como coordenadora de departamento, é essencialmente nessa função que vou centrar a reflexão, incluindo também, mesmo que brevemente, a atividade ligada à avaliação de desempenho (ADD). Por um lado, porque era

avaliadora por inerência do cargo, por outro, porque, por decisão do Conselho Pedagógico, as quatro coordenadoras de departamento integraram a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (CCADD) e muito do nosso tempo pessoal, bem como grande parte do tempo de que dispúnhamos como coordenadoras, foi consumido a, colaborativamente, pôr em funcionamento um sistema de avaliação com o qual não concordávamos, porque resistia a contribuir para atingir os objetivos definidos no nº 3 do artigo 40º do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.

É interessante notar que foi por imperativos ligados ao desenvolvimento desse mesmo processo que as quatro coordenadoras se conheceram, começaram a trabalhar juntas e começaram a perceber que as suas visões de escola se cruzavam, o que deu aso a que aceitássemos romper com equilíbrios estabelecidos, e que tinham sido apontados de forma pouco benevolente no relatório da primeira avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Ensino.

O desafio que eu e as restantes coordenadoras dos departamentos curriculares da minha escola decidimos aceitar no ano letivo de 2008/2009 e seguintes não prometia, contudo, ser tarefa fácil. Pretendíamos reforçar as lógicas de cooperação e partilha de modo a termos uma escola mais dialogante, mais comprometida com o seu projeto, em suma, onde se conseguisse um “trabalho articulado e pensado em conjunto” (Roldão, 2007b, p. 27), em função de um projeto comum. Esse objetivo tinha de considerar imediatamente duas frentes de mudança:

A dos docentes, porque, por muito que a multiplicidade de tarefas a que vimos sendo sujeitos possa corroborar a necessidade de partilha e cooperação, o esforço de sair da nossa zona de conforto, numa escola organizada em função de uma cultura individualista e isolacionista, é sentido como mais uma sobrecarga, como se estivéssemos a acrescentar novas tarefas à longa lista de tarefas que os professores são já chamados a desempenhar (Nóvoa, 2003). Numa classe em que o isolamento está fortemente enraizado, o reconhecimento das vantagens da colaboração - desde cedo evidenciadas pelo ditado “A união faz a força”- fica apenas por uma apropriação discursiva, totalmente díspar da prática concretizada, sendo difícil fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva.

A outra frente a considerar era a das lideranças. O relatório da 1ª Avaliação Externa, a cargo da Inspeção Geral de Ensino, divulgado em abril de 2007, traçava o perfil de uma escola em que a perspectiva e a postura centralizadora do Conselho Executivo, gerava uma “atitude de passividade e de alguma desresponsabilização dos diversos actores” (p. 9). A liderança, totalmente centralizada nos elementos da direção, que, de acordo com o mesmo documento, elaboram “um roteiro e orientações que pretendem regulamentar toda a vida escolar” (Ibidem), traduz uma cultura de escola em que a maioria dos docentes não se empenha para incluir responsabilidades fora da sala de aula, e não favorece uma identidade comum geradora de compromisso.

Também segundo o mesmo relatório, “O PE (Projeto Educativo) define um plano de acção em consonância com dificuldades diagnosticadas [...]. Contudo, as lógicas da acção nem sempre se anunciam devidamente articuladas e coerentes nos PAA (Plano Anual de Atividades) e PCE (Projeto Curricular de Escola)” (p. 9) Pode ler-se ainda na mesma página que o PAA “difícilmente se pode apreciar como um instrumento estratégico de melhoria da Escola”, de tal forma era o exemplo paradigmático de uma manta de retalhos, resultante de um elevado número de atividades ditadas por cada Grupo Disciplinar.

Daí perceber-se a dificuldade acrescida que constituía o facto de pretendermos uma articulação estratégica e, por isso, feita em função de um projeto comum.

### **3.2. O Conselho de coordenadoras**

Os professores são uma parte importante da escola, e como indivíduos e grupos de indivíduos deverão assumir a responsabilidade de aperfeiçoar a escola como um todo ou, então, esta não melhorará (Fullan, M.; Hargreaves, A., 2001, p.31).

Como docentes e representantes de todos os docentes da escola, queríamos uma escola melhor, mais eficaz, em que as decisões não fossem impostas ou meramente apresentadas para validação, porque, como parte interessada, não queríamos ser ‘desresponsabilizados’.



Daí que tenhamos criado o Conselho de Coordenadoras de Departamento, dando início a um trabalho conjunto na tentativa de reconstruir a cultura da escola, melhorando os pontos fracos apontados em 2007 pelo relatório da Avaliação Externa.

Recorrendo a contributos teóricos da área das ciências da educação e convocando Alarcão e Canha (2013), volto a visitar o conceito de colaboração, tão central nesta reflexão. Do seu texto, sobressai a noção de colaboração como convergência de esforços a favor de uma determinada realização, com resultados e avanços mais substantivos do que esforços isolados. A colaboração é, portanto, um instrumento ao serviço do desenvolvimento. Por outro lado, colaboração é também um processo com partilha de responsabilidades, em que a diversidade de saberes, experiências e capacidades dos vários elementos é uma mais-valia, desde que exista o que os autores acima referidos apelidaram de convergência conceptual, isto é, “um entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar” (p. 47). Todos os elementos se devem rever e empenhar na orientação da ação, e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para evoluir na interação com os outros.

Atrevo-me a dizer que essas foram as características do Conselho de Coordenadoras, que uma de nós apelidou de ‘conselho consonante’, embora fosse um conselho em que era permitido e se devia ousar discordar. Caracterizou também muito do agir profissional dos docentes do departamento, se não da escola, no período em análise.

Na aceção de Alarcão e Tavares (2003), “a resolução cooperativa dos problemas” é “factor de aprendizagem e de coesão organizacional” (p. 154). Senge (citado por Alarcão e Tavares, 2003) considera que uma visão partilhada e a aprendizagem em grupo são dois dos cinco componentes estruturadores de uma organização aprendente. A capacidade de pensar em conjunto, rentabilizando as situações de diálogo, faz com que a competência desenvolvida no grupo seja superior à soma dos talentos individuais. E a capacidade de construir sentidos através do diálogo em grupo contribui para a existência do componente designado por Senge por “pensamento sistémico”, a “quinta disciplina” (Id., p. 140), que permite aos grupos ver para além das perspetivas individuais, tendo a perceção das possibilidades e das estratégias de mudança.

O Conselho de Coordenadoras, que nunca chegou a existir em nenhum documento oficial da escola, reunia semanalmente. Começou por fazer uma leitura refletida, com vista a um entendimento comum, de referentes internos e externos. Em conjunto também, depois de ouvidos os docentes em reuniões de departamento, alterámos a orgânica dos departamentos, por forma a haver um procedimento uniforme e otimizado. Criámos (ou mantivemos, em alguns casos) equipas de trabalho por ano/ disciplina, coordenadas por um docente; no início do ano letivo, os coordenadores destas equipas faziam a articulação interdisciplinar; seguidamente, as equipas elaboravam a planificação anual, e, ao longo do ano, reuniam para planificar, produzir materiais, trocar experiências, analisar resultados, definir estratégias... A escolha do coordenador de ano, eleito pelos pares, deveria recair sobre alguém capaz de dinamizar uma postura reflexiva, apostada em melhorar a qualidade e, conseqüentemente, a eficiência do ensino. Esta dinâmica fez também com que houvesse mais docentes a desempenhar outros 'papéis', para além do de professor, assumindo, assim, outras responsabilidades, e, idealmente, sentindo-se estimulados a sair da rotina, a inovar.

Convocando Fullan & Hargreaves (2001), penso poder dizer que se tratou de valorizar a capacidade dos docentes para “contribuir com algo que ultrapassa a sala de aula de cada um”, favorecendo “as actividades em conjunto, a oferta de ajuda e a discussão das dificuldades” (pp. 33- 34), fazendo das reuniões semanais oficinas de formação, onde não só se partilhavam materiais, mas também procedimentos, tentando, na expressão de Nóvoa, “transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional” (2003, p. 7).

A colaboração 'instituída' pretendeu e conseguiu evitar o “vazio institucional de apoio [...] no que se reporta à ação concreta de ensinar”, sentido por muitos docentes em diversas escolas (Castro Ramos & Roldão, 2013, p.109). Como se pode ler no texto da ata da reunião do Departamento Curricular de Línguas de 11 de Julho de 2011, o trabalho colaborativo contribuiu em larga medida para uma prática pedagógica realizada com mais segurança e para a diversificação de atividades e estratégias enriquecedoras da atividade docente. Contribuiu ainda, como salientam Fullan e Hargreaves (2001), para que o apoio prestado aos docentes recém-chegados não fosse sentido como especial ou

condescendente, dado que fazia parte de uma “cultura de ajuda que liga todos os professores, enquanto profissionais que aprendem” (p.135).

As competências dos Departamento, dos Grupo Disciplinares e dos diversos Coordenadores foram definidas pelo Conselho de Coordenadoras, discutidas em plenários de Departamento, e, posteriormente, aprovadas na primeira reunião de Conselho Pedagógico, passando a integrar o Regimento Interno do Departamento (que definia agora, pela primeira vez, o enquadramento do departamento e das suas subestruturas), e o Regulamento Interno da Escola.

A preparação das reuniões do Conselho Pedagógico (CP) foi sempre feita pelas quatro coordenadoras de Departamento nas reuniões semanais. Pareceu-nos importante haver uniformização de posturas e de documentos a apresentar, resultantes de, articuladamente, se pensar a escola, assumindo linhas de ação perante rumos traçados. Após a reunião de CP, os assuntos eram tratados quer em reunião de Departamento, quer em reunião com as coordenadoras de área disciplinar que, seguidamente, faziam chegar a informação via correio eletrónico a todos os docentes do departamento ou convocavam reuniões por grupos de trabalho, em caso de necessidade. Era sentir geral dos docentes do Departamento Curricular de Línguas que os plenários, por serem menos produtivos, deveriam reduzir-se ao mínimo indispensável, sendo a articulação feita através das coordenadoras de grupo/área disciplinar, que reuniam com a Coordenadora de Departamento. Mesmo assim, realizaram-se nesse ano sete reuniões de departamento, o que, na opinião de alguns docentes constituiu um constrangimento à realização de trabalho colaborativo mais eficaz. Essa opinião ficou evidenciada no preenchimento das fichas de autorregulação do Departamento elaboradas pelas Coordenadoras de Departamento e distribuídas na última reunião desse ano letivo, 2008/ 2009. Segundo os docentes do meu departamento, o trabalho colaborativo era também dificultado por aspetos organizacionais relacionados com horários/ tempo e espaços para reunir, bem como pela dificuldade em partilhar manifestada por alguns docentes.

Olhando para trás, sinto este primeiro ano como um tempo em que se deram pequenos passos no sentido de uma escola mais consonante, em que, no entanto, a colaboração apenas atingiu formas “circunscritas”, “confortáveis”,

não se estendendo nunca aos contextos de sala de aula (Fullan, M.; Hargreaves, A., 2001, p. 98).

Também a noção de escola como tendo um projeto comum, com objetivos e metas norteadores da ação individual e coletiva, foi difícil de transmitir à comunidade educativa, de modo a que se apropriassem desse projeto e o sentissem como seu. Ou talvez o problema residisse mesmo aí- em terem de se apropriar dele porque não lhes pertencia, dado que a sua construção não fora participada por todos os intervenientes. Para Alarcão e Tavares (2003), a construção do Projeto Educativo é um processo de “implicação das pessoas (simultaneamente autores e actores), de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões...” (p. 136). Ao nosso projeto, faltou de facto essa implicação, bem como diálogo e negociação a um nível mais alargado e abrangente. No primeiro relatório de autoavaliação elaborado pela Comissão de Avaliação Interna da escola (CAI), e apresentado em 13 de fevereiro de 2008, na parte referente ao Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA) e Regulamento Interno (RI), diz-se que, tratando-se de documentos estruturantes para a dinâmica da escola, exigiram, por parte dos grupos de trabalho dos mesmos, grande entrega e empenhamento, pelo que se manifesta o apreço pelo trabalho realizado, dado que esses documentos tinham de ser elaborados em tempo muito limitado. A urgência deveu-se à necessidade da sua aprovação, quer pelo Conselho Pedagógico, quer pelo Conselho Geral Transitório, de modo a entrarem em funcionamento, para obedecermos às diretrizes nacionais. Por esse motivo, o nosso projeto era, nas palavras de Barroso, (citado em Alarcão e Tavares, 2003, p. 136), um “projecto por decreto”, um “projecto mosaico” e acabou por ser também um “projecto ghetto”. Como escreveu Fernando Pessoa, ‘o caminho faz-se caminhando’ e, nesta aprendizagem, neste esforço de procura dos melhores percursos, por vezes esquecemos que pressa e rigor são duas dimensões incompatíveis e praticamente impossíveis de gerir. No entanto, é também impossível não nos ocorrer a questão levantada por Formosinho e Machado (2000), quanto aos motivos por que se elabora o Projeto: porque decorre da oportunidade de cada escola demarcar o seu espaço social e se organizar para melhor servir a

comunidade em que se integra, ou porque é uma imposição, mesmo que “metamorfoseada em imperativo decorrente do processo de implementação do regime de autonomia e gestão das escolas” (p. 189)?

No final desse ano letivo, participámos na conclusão da proposta do PEE, reformulado de acordo com diretrizes da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, e que passou a ser PE/TEIP (projeto educativo/território educativo de intervenção prioritária). Na última reunião de Conselho Pedagógico, apresentámos um documento em que propusemos uma alteração na constituição e organização da Comissão de Acompanhamento do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e dos Projetos de Desenvolvimento Educativo, para que o PE/TEIP contasse com o envolvimento de todos, e para que o Plano Anual de Atividades pudesse constituir um instrumento estratégico de melhoria da Escola. Como acentuam Alarcão e Tavares (2003), o Projeto é uma evidência da capacidade que a escola reflexiva tem de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver. E acrescentam ainda os autores referidos que, “Embora os professores tenham neste processo um papel mais significativo, não podemos esquecer as contribuições dos outros actores: alunos, funcionários, pais/encarregados de educação, outros membros da comunidade” (Id., p.135).

O trabalho conjunto teve como resultado uma apreciação por parte da equipa da Inspeção Geral de Ensino que procedeu à 2ª Avaliação Externa, em 5 e 6 de dezembro de 2011, completamente díspar da anterior, podendo ler-se no relatório elaborado que “O projeto curricular de escola, em função da missão expressa no projeto educativo/território educativo de intervenção prioritária (PE/TEIP), estabelece eixos, ações e metas que facilitam a adaptação do currículo nacional ao contexto escolar, em particular às especificidades e necessidades da comunidade educativa e dos recursos disponíveis” (p. 4).

O ano letivo de 2009/2010 iniciou-se com a definição de objetivos e metas para o Departamento, decorrentes do conhecimento das metas do PE/TEIP, por forma a focalizar as áreas prioritárias de trabalho conjunto, orientando a planificação e a monitorização regular. Procedeu-se à alteração e posterior aprovação do Regimento Interno do Departamento, agora para quatro anos, tal como a duração do mandato da Coordenadora, e cujo funcionamento traduzia o

sentir dos docentes quanto à forma de otimizar o trabalho colaborativo, nomeadamente no que se refere à frequência das reuniões de departamento.

No ponto 1 do art. 5º, dedicado à divulgação da informação, pode ler-se que, “Após a reunião do Conselho Pedagógico, o Coordenador de Departamento elaborará uma síntese das informações emanadas daquela estrutura, que arquivará em dossiê próprio e enviará por correio electrónico aos Coordenadores de Área Disciplinar, que, por sua vez, a reenviarão a todos os docentes”.

Estas decisões contribuíram para que o tempo de reuniões fosse passado de facto em trabalho colaborativo, com equipas mais pequenas e, por isso, mais eficazes. Também o espaço, anteriormente apontado pelos docentes como um constrangimento, em breve deixou de o ser, dado que, com a requalificação de que as escolas secundárias foram alvo, passámos a contar com espaços agradáveis e bem equipados que permitem a reunião simultânea de vários grupos de trabalho. Mantiveram-se, no entanto, dois dos constrangimentos apontados no ano anterior: um, de natureza organizacional, que se prendia com os horários que não permitiram um tempo de trabalho comum que não fosse pós-laboral, apesar do pedido reiterado apresentado pelas coordenadoras no sentido de haver uma mudança que promovesse e facilitasse uma cultura mais colaborativa entre os docentes. O outro, que se prendia com a dificuldade em partilhar manifestada por alguns professores, não pode ser resolvido por qualquer mudança administrativa ou organizacional, porque, como realçam Fullan e Hargreaves (2001), o apoio colegial não pode ser imposto e o seu desenvolvimento implica uma longa viagem, que, se não for feita, pode levar a formas superficiais e mesmo artificiais de colaboração. Na opinião de Thurler (1994), a dificuldade em partilhar/ colaborar manifestada por alguns professores, poderá ser consequência de hábitos/ constrangimentos decorrentes da formação inicial e contínua em que são propiciadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente. Roldão (2007b) salienta a necessidade de que a instituição mude também as suas regras, dado que considera que a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino não resulta certamente da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência à mudança – verbalizações que, na sua opinião, “são algo

vazias, frequentemente injustas e sobretudo ocultadoras de realidades mais complexas” (Id., p.29). De entre várias razões apontadas, o predomínio da normatividade curricular é, na opinião de Roldão, impulsionador de uma lógica de cumprimento mais do que de eficácia e qualidade, e pode igualmente restringir o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente (Ibidem). Formosinho e Machado (2009b) salientam que mesmo os professores mais motivados e aderentes à inovação estão socializados neste padrão de trabalho individualista e têm dificuldade em conceber, programar e concretizar a interdisciplinaridade.

Mesmo assim, 2009/2010 foi um ano em que, na minha escola, o trabalho colaborativo adquiriu uma nova dinâmica, com consequências na prática pedagógica da maioria dos docentes dos quatro departamentos curriculares, como ficou provado no relatório final do PE/TEIP. O ponto de partida foi a redefinição de critérios de avaliação e de classificação a constar no Projeto Curricular de Escola (PCE).

No ano letivo anterior (2008/ 2009), vários elementos da escola tinham procedido à reformulação do PCE. Aos diferentes departamentos curriculares coubera a tarefa de redefinir os critérios de avaliação e de classificação, o que tentaram fazer não apenas com base na atribuição de ‘pesos’ aos diferentes instrumentos de avaliação, como se fazia até aí, mas em função da avaliação das competências específicas estabelecidas no Currículo Nacional para cada área disciplinar/ disciplina.

Esta mudança implicou necessariamente outras, porque não se podem avaliar competências se o processo de ensino-aprendizagem não for também pensado e planificado em função das competências que o aluno deverá desenvolver, e para as quais remetia o paradigma educacional desde 2001. A tarefa foi realizada, mas não foi propriamente coroada de êxito porque as dúvidas continuaram a ser muitas e as respostas/soluções nem sempre claras, convincentes e funcionais. Para além disso, e embora as dez Competências Gerais a alcançar no final da educação básica constassem no nosso PCE, como um “elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo”, realçando-se a necessidade de «convergência na actuação das diversas áreas curriculares, com o objectivo de implementar as competências enunciadas», elas

continuavam a surgir como algo ‘postiço’, acessório, e não como o tal «elemento de trabalho central» e o fio condutor das nossas práticas.

Igualmente no PCE, na secção referente à elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT), constavam, entre outras, as seguintes normas, que se passa a citar:

**3- Identificação de Problemas**

\* Problemas reais da turma (explicitar as questões que surgiram aquando da caracterização da turma)

\* Dificuldades de integração da turma

\* Problemas comportamentais/ atitudinais

\* Dificuldades de aprendizagem

\* Alunos merecedores de atenção especial

**4 - Definição de prioridades e de Competências**

\* Competências gerais a desenvolver nos alunos (devem aparecer enumeradas caso se privilegiem umas em detrimento de outras).

No âmbito do ponto 3, o PCT continha, habitualmente, uma listagem de estratégias que cada professor, funcionando como ‘investigador isolado’, enviava ao diretor de turma como forma de lidar com os problemas detetados na sua disciplina. A interpretação dos factos conducente a estratégias de resolução necessita de referenciais teóricos que, na maior parte das situações, são muito frágeis ou estão totalmente ausentes, recorrendo normalmente o docente apenas ao seu bom senso e aos conhecimentos da didática específica da sua disciplina. Daí que, parte dos problemas identificados poderiam ser resolvidos se houvesse uma análise interpretativa dos factos e dos contextos de que resultassem estratégias mais adequadas, porque não suportadas essencialmente em conhecimentos empíricos. No entanto, mesmo para os profissionais mais proativos em busca de suportes teóricos, a situação não está facilitada dado que, como escreve Roldão (2000),

A ampla teorização hoje disponível sobre as questões da massificação da escola e do insucesso e sua produção raramente tem tocado, por seu lado, num nível mais profundo de análise, que é o de saber como se produz, de facto, no plano da construção do saber e da adesão ao trabalho da aprendizagem e respectivo resultado, a



apropriação dos diversos condicionamentos dos aprendentes na sua relação com o saber e com a escola (p. 128).

Quanto à norma nº 4, (Definição de prioridades e de Competências) nunca, em qualquer Conselho de Turma, foi o seu conteúdo objeto de qualquer discussão ou reflexão, sendo as prioridades de atuação definidas essencialmente em função da identificação de problemas constantes no nº3.

A implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consubstanciado através da promulgação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, pretendia ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula. No ponto 4 do art. 2º do mesmo Decreto pode ler-se que

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

No entanto, mais uma vez, a adesão às propostas oficiais ocorreu essencialmente de maneira formal, isto é, apareceram incorporadas nos documentos oficiais, mas não produziram mudanças nas práticas pedagógicas.

Na procura de mais chaves teóricas para refletir sobre o problema, reli Lima (2002) que considera que as tentativas para reformar as escolas estarão condenadas ao fracasso enquanto se ignorar a questão fulcral das relações entre os professores (p.175). José M. Esteve (1995) defende que é através do desenvolvimento de formas de relacionamento e associação colaborativas que a mudança pode ser trabalhada como um processo de 'ressignificação' da prática. Este autor afirma que " A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção" (p.119). Daí que a não existência dessas equipas pode ter contribuído para que os Projetos Curriculares de Turma (PCT), enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, "promotores de uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e fazer aprender" (Leite, 2000,

p.6), perdessem o sentido e passassem a ser vistos pela maioria dos docentes como mais uma complicação, geradora de sobrecarga burocrática a atingir essencialmente o diretor de turma.

É ao nível do PCT, segundo Leite (2000), que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos diversos professores da turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber. Mas o relatório da 1ª Avaliação Externa, divulgado em abril de 2007, afirmava que, na escola, “as tarefas de articulação e planificação das aprendizagens revelam fragilidades no desenvolvimento de um trabalho baseado em competências e estratégias comuns, capazes de gerar *pontes* entre as diversas disciplinas” (p.4). O funcionamento e coordenação dos Departamentos Curriculares foi descrito no mesmo relatório como apresentando “evidentes debilidades” (Ibidem).

Perante todo este panorama, as quatro Coordenadoras de Departamento, agindo como agentes facilitadores e promotores da mudança, propuseram a realização de uma ação de formação que tivesse como destinatários elementos de todos os Departamentos da escola. Com base nas dificuldades descritas anteriormente, e nas necessidades manifestadas pelos docentes, apresentámos em CP, como necessidade de formação a integrar o Plano de Formação da escola, Planificar e Avaliar por Competências. A organização da formação ficou a cargo do Conselho de Supervisão da escola e decorreu de junho a outubro de 2010. Foi dinamizada por um formador da área das Ciências da Educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e teve como público-alvo as docentes Coordenadoras dos Departamentos Curriculares, os Coordenadores das várias Áreas Disciplinares e alguns dos elementos do Conselho de Supervisão. As coordenadoras dos Diretores de Turma já estavam a fazer uma outra formação, o que lhes impossibilitou a frequência desta. Sobre o Conselho de Supervisão, constituído pelos orientadores de estágio da formação inicial, é de relevar o seu contributo na promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas, em sede das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, apesar de não se ter criado um dispositivo de supervisão da atividade letiva em sala de aula.

### **3.3. A Oficina de Formação ‘Planificar e Avaliar por Competências’**

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional (Nóvoa, 1992, p. 19).

Como descrevi anteriormente, esta formação acreditada com a tipologia de oficina de formação, proposta pelas coordenadoras de departamento, surgiu como resposta a falhas observadas e dificuldades manifestadas pelos docentes das diversas áreas disciplinares. Estudos feitos por Perrenoud (2000) levam-no a concluir que, em escolas onde a cooperação profissional é incipiente, os projetos de formação não podem apoiar-se em hábitos de trabalho conjuntamente construídos. Alguém tem de tomar a iniciativa. No entanto, e na mesma linha da afirmação em epígrafe, diz o autor que são estes projetos de aprendizagem conjunta que podem servir de motor para que a cooperação aconteça.

Esta formação constituiu um momento de reflexão e aprendizagem conjunta, de docentes de todos os departamentos e áreas disciplinares da escola.

O critério de seleção recaiu sobre as Coordenadoras de Departamento, simultaneamente elementos do Conselho Pedagógico, e, por isso, com a responsabilidade de se pronunciarem sobre as orientações pedagógicas e os métodos de ensino e de avaliação e também de promover a realização de atividades de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Sobre as Coordenadoras de Área Disciplinar, que devem coordenar a planificação das atividades pedagógicas e educativas na Área Disciplinar. Sobre os elementos do Conselho de Supervisão, responsáveis pela formação inicial dos docentes. Sobre todos nós, afinal docentes, com a responsabilidade de não permitir que o currículo do ensino básico fosse trabalhado como uma adição de disciplinas, passando para a prática a intencionalidade legislativa do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Para o desenvolvimento do trabalho realizado nas sessões presenciais utilizou-se uma metodologia de análise crítica de documentos com vista à reflexão ação centrada na realidade da prática escolar. A análise dos

documentos fornecidos bem como de alguns dos trabalhos realizados, expondo as dúvidas que foram surgindo, criou um espaço de partilha/reflexão/discussão com todos os grupos disciplinares. Ficou bem nítida a necessidade da reflexão conjunta para compreensão dos documentos, para deles se passar à prática.

A dimensão da partilha é, segundo Nóvoa (2003), cada vez mais essencial numa escola que tem de cuidar de alunos tão diferentes e que, para isso, necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo, à consolidação de rotinas e culturas profissionais baseadas na cooperação. Também Fullan & Hargreaves (2001) referem que o isolamento e o individualismo contribuem para aumentar o conservadorismo, levando a optar por formas de ensino ditas “seguras”, próprias de “ambientes de aprendizagem empobrecidos” (pp.74-75).

Esta oficina de formação teve a mais-valia acrescida de gerar uma dinâmica colaborativa em todos os departamentos, que se traduziu, em 2010-11, numa sequência de reuniões setoriais no sentido de replicar as aprendizagens e que produziu uma reflexão em cadeia sobre como planificar e avaliar por competências, levando à implementação (pelo menos temporária) de novas práticas pedagógicas e/ou organizacionais. Convocando Nóvoa (1992), penso poder dizer que esta foi uma formação que funcionou, porque instituiu novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (Id., p. 16)

Pensar, por exemplo, nas experiências de aprendizagem a promover junto dos alunos implicou, necessariamente, não nos cingirmos às propostas dos manuais, que, como diz Flávia Vieira (1993), acabam por funcionar muitas vezes como “receituários” em vez de guias (p. 129) e que, na expressão de Roldão (2009), desvalorizam a competência docente de ensinar, sempre que o professor opta por “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (p. 28). No fundo, tratou-se de cruzar o que os normativos preveem e de complementar o que os diversos autores dos manuais propõem, humanizando e adaptando tudo isto à

realidade de cada grupo/turma. Isso obrigou a uma visão mais reflexiva da nossa atividade pedagógica e didática, implicando uma discussão mais intensa e alargada de procedimentos que, por ser partilhada, se tornou ainda mais enriquecedora. Ao longo do ano letivo, os diferentes coordenadores (departamento, área disciplinar e ano) supervisionaram o processo, monitorizaram os resultados, envolvendo todos os docentes na reflexão e na procura de soluções para os problemas detetados, num espírito de “liderança distribuída” (Hargreaves & Fink, 2007, p.131).

Perrenoud (2000) entende que, enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor do seu ambiente de trabalho, uma formação comum no estabelecimento faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem quotidianamente.

No relatório da 2ª Avaliação Externa, que decorreu a 5 e 6 de dezembro do ano letivo seguinte, pode ler-se que a assunção de uma prática colaborativa crescente entre os docentes de diferentes áreas disciplinares, no âmbito dos projetos curriculares de turma, se manifesta quer ao nível da planificação educativa e da definição de uma estratégia educativa global, quer da concretização de vários projetos e iniciativas com carácter interdisciplinar, partilhados por diferentes grupos de recrutamento, inclusos no plano anual de atividades. No mesmo relatório é dito que é de realçar a existência de práticas colaborativas, quer na elaboração conjunta de instrumentos de avaliação e na aferição de critérios de correção, quer na mobilização e articulação de estratégias pedagógicas e recursos para a implementação das medidas de apoio aos alunos.

Não tendo havido observação e análise direta da ação de ensinar, desenvolveu-se, no entanto, um tipo de supervisão que passou pela análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos. O trabalho colaborativo funcionou como um primeiro dispositivo de transformação cultural, a contrariar a tendência do trabalho docente solitário (Roldão, 2012).

O Despacho nº 17169/11 de 23 de dezembro revogou o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais", de 2001 e, em relação a um número, felizmente reduzido, dos docentes dos vários

departamentos curriculares, veio confirmar o que Perrenoud (2000) já constataria: que um projeto de formação contínua pode reforçar, mas não cria completamente uma cultura de cooperação. O Ministro da Educação e Ciência, ao revogar o documento referido acima, afirmando no prólogo do Despacho nº 17169/11, de 23 de dezembro, querer “permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz”, criou um hiato quanto a referentes para o desenvolvimento dos programas, que ‘legitimou’ a falta de vontade de confrontar práticas e refletir sobre elas. De certo modo, o processo que estava a ser construído sofreu um recuo, caindo-se de novo muito mais na troca de “narrativas atóricas e não reflexivas do que mensagens racionalmente articuladas” (Lima, 2002, p. 39).

Também o facto de duas das coordenadoras de departamento curricular terem deixado o cargo constituiu um revés com consequências significativas no processo para uma escola mais colaborante e mais empenhada no seu projeto. O que tornava aquele Conselho de Coordenadoras ‘consonante’ era a convergência conceptual, o facto de articuladamente pensarmos a escola, com base num mesmo entendimento e disponibilidade dos seus membros. No entanto, nem sempre os órgãos da direção têm capacidade de visão estratégica suficiente para perceberem quando devem valorizar e criar condições para manter um grupo de gestão intermédia, que, como grupo colaborativo, se estabelecera com um objetivo e um programa de trabalho claramente assumido constituindo, por isso, na opinião de Boavida e Ponte (2002), “um dispositivo com um grande poder realizador” (p. 45).

### **3.4. A observação de aulas**

#### **3.4.1. A Avaliação do Desempenho Docente**

O início do meu mandato como coordenadora de departamento curricular coincidiu, como já disse no início da Parte III, com o primeiro ano em que houve lugar a observação de aulas para efeito de avaliação de desempenho (ADD). A publicação do Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, que veio operacionalizar o modelo de avaliação dos docentes, provocou grande alvoroço nas escolas e conduziu, inevitavelmente, todos os intervenientes a um processo de leitura, reflexão e questionamento. No final do ano letivo de 2007/2008, e já

o primeiro do primeiro ciclo de avaliação, o Ministério da Educação tinha respondido com um plano nacional de formação e informação que tinha como objetivos proporcionar a interiorização de conceitos necessários à aquisição do processo de ADD e criar condições para os participantes aplicarem o modelo com eficácia.

Daí que, já como Coordenadora de Departamento designada para o ano letivo seguinte (2008/2009) e membro da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho dos Docentes (CCADD), tenha usufruído dessa formação, que decorreu em julho e setembro de 2008, num total de trinta e sete horas e meia.

A leitura conjunta do quadro normativo, a dimensão reflexiva, a partilha de experiências e de sugestões conducentes a uma orientação de processos da prática de ADD e a uma busca de soluções para situações concretas, foi, de facto, um dos aspetos mais positivos desta formação. Como aspeto negativo, ficou desde logo a certeza do reforço da lógica burocrática que se abateu sobre todos os docentes, com um não acabar de diretivas, a estabelecer e a interiorizar num curto espaço de tempo, e registos sem fim. Sempre que isso acontece, assiste-se a um desgaste de energias que poderiam ser canalizadas de forma mais produtiva para a promoção efetiva da qualidade das aprendizagens. Não menos importante, do ponto de vista negativo, foi o facto de, mais uma vez, em 2008, se continuar a pensar que se nasce formador/avaliador ou que, o facto de um professor ser titular, legítima, por si só, que se lhe deleguem competências de avaliador - fazendo lembrar o 'Supervisor à moda antiga' descrito por Flávia Vieira (1993) - e esquecendo o modo como muitos dos docentes obtiveram o seu estatuto de profissionais sem que, na terminologia de Roldão (2007c), tivessem desenvolvido "a capacidade de avaliar a sua ação e a de outros, indispensável à monitorização da qualidade do desempenho"(p. 40).

Como se constata através da prática e da leitura de alguns autores, os processos supervisivos são "tendencialmente mal aceites por um professor 'já' assumido como autónomo" (Alarcão e Roldão, 2008, p. 52). A agravar a situação, a eventualidade de não se reconhecer competência ao avaliador destrói o clima de confiança necessário a um processo que se pretendia transparente e formativo, impedindo a criação de um contexto emocionalmente favorável ao

desenvolvimento da supervisão/avaliação. Neste momento, eu diria que este era dos contextos mais importantes a garantir, uma vez que estávamos numa fase de mudança tão radical para a maioria dos docentes, que passavam de uma situação de não intromissão e soberania quase total dentro da sala de aula, para outra de abertura compulsiva a alguém que os/nos ia classificar. Como referem Alarcão e Tavares (2003) a propósito de um tipo de formação contínua inspirado no modelo de supervisão clínica, a entrada de outro colega na sala de aula “corre o risco de ressuscitar de novo a figura do avaliador”, o que “provoca naturalmente nos professores as mais variadas formas de inibição, de ansiedade e até de recusa ou rejeição pura e simples” (p. 124).

Esta rejeição e o estigma associados à avaliação poderão estar inscritos em mais que um fator:

Por um lado, a influência da memória e as crenças desenvolvidas como alunos. De acordo com um projeto de investigação coordenado por Alves (2013), os sujeitos investigados, professores, revelaram uma tendência de negatividade face à avaliação enquanto alunos. Para muitos, a avaliação foi “um operador de distinção ou exclusão” (Id., p.162), estando para outros associada a “um exercício de afirmação de um poder arbitrário e maléfico” (Id. p. 163).

O transportar deste conceito de avaliação como “juízo ao serviço de um julgamento pouco propenso para uma disposição de justiça” (Id., p. 177) para o âmbito da ADD pode ter contribuído para que fosse muito difícil evitar que este processo não se tornasse incómodo e passasse a ser, de facto, sentido como um constructo coletivo, num contexto colaborativo e de confiança entre pares. Por muito que se repetisse e estivesse expresso nos normativos que o principal propósito da avaliação era o Desenvolvimento Profissional, o estigma da avaliação/classificação e conseqüente regulação da carreira estava sempre presente, porque esse propósito também está expresso.

Por outro lado, não se pode igualmente esquecer que a ADD configurou uma mutação demasiado abrupta na vida da classe docente. Durante mais de uma centena de anos, os professores portugueses viveram socializados numa carreira em que o fator idade era o único motor de progressão.

A década de 90 introduziu a necessidade da obtenção de créditos para progredir, mas este pequeno constrangimento não provocou grandes reações



dado que a formação era escolhida ‘à la carte’ e a avaliação dos docentes, que continuava a não ser uma prioridade, mesmo com a necessidade de redação de um documento de reflexão crítica, continuava a deixar incólume o ‘santuário’ da sala de aula.

No entanto, a importância crescente que vem sendo atribuída à qualidade do trabalho pedagógico dos professores, à prestação de contas, à progressão na carreira, entre outros aspetos, começou a traduzir-se em medidas de política educativa (Fernandes, 2008).

A introdução da ADD através do Decreto-Lei nº 15/ 2007, de 19 de janeiro fez com que a classe docente se unisse em protesto, com base em motivações nem sempre claras e eventualmente diversas, abandonando momentaneamente a atitude de habitual conformismo e subordinação.

A avaliação da prática docente que, exceção feita às situações de formação inicial, sempre estivera ausente da vida dos professores portugueses, era agora imposta, através do normativo referido, de uma forma que desencadeou processos de recusa e rejeição, porque acordava o velho fantasma da avaliação como “poder arbitrário”, “operador de distinção ou exclusão” (Alves, 2013, pp.162-163). O que, na intenção do legislador, se apresentava como um importante instrumento de melhoria, capaz de distinguir o mérito e promover a autoestima e a motivação dos professores (Decreto-Lei nº 15/2007, prólogo) revelava-se, na prática, como um processo burocrático, consumidor de tempo e de dinheiro e com muito pouca capacidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores.

Daí que os docentes, não assumindo também o confessar de razões que se prendiam com o medo da mudança e do desconhecido, a ameaça às rotinas e o natural aumento de sentimentos de ansiedade, bem como o receio da competição, tenham rejeitado a ADD com base no conflito entre a realidade prescrita nos normativos e o que a sua operacionalização no terreno evidenciava. Para ser formativa, a avaliação não pode ser um processo episódico, descontinuado, e só em escolas que já funcionassem como organizações aprendentes é que ela poderia ter sido operacionalizada, indo para além do que os normativos previam, de forma a articular supervisão, formação e avaliação. Consideradas as circunstâncias da maioria das escolas, poucos terão

sido os avaliadores indigitados que, num ambiente de críspação crescente, terão corrido o risco de fazer perigar relações cordiais para questionar práticas pedagógico-didáticas de um colega, que poderia nem lhes reconhecer essa competência, em busca do proclamado desenvolvimento pessoal e profissional e conseqüente melhoria da qualidade das aprendizagens.

Apesar de todos os constrangimentos, a ADD deu origem a algumas práticas colaborativas e contribuiu também para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A formação promovida pelo Ministério da Educação e o facto de as quatro coordenadoras de Departamento integrarem a CCAD, constituiu um importante fator de aproximação entre nós, coordenadoras na mesma escola; seguidamente, as reuniões frequentes, o aumento do grau de motivação sentido em conseqüência de a coordenação de um processo de avaliação altamente complexo ser feita de forma colaborativa, contribuiu para que, quase naturalmente, sentíssemos que também a coordenação dos quatro departamentos só fazia sentido se feita em sintonia.

Por outro lado, assegurar a aplicação deste modelo de avaliação do desempenho exigiu que definíssemos o Perfil de Excelência do Desempenho Docente; essa definição custou-nos longas horas de leitura, reflexão e discussão, mas levou-nos também a repensar o que significa ser professor hoje, e todas as dimensões em que a atividade docente tem de ser considerada e nas quais a avaliação de desempenho se concretiza.

A ADD acabou por criar oportunidades para os professores dos diferentes departamentos se envolverem, colaborativamente, na definição do ciclo avaliativo e na criação de materiais. Estimulou a discussão e uma abordagem desenvolvimentista relativamente à observação de aulas – o plano de aula; o que observar, como; as grelhas de registo - não esquecendo que se trata de uma avaliação interpares.

Apesar de tudo isso, em novembro de 2010, as duas coordenadoras que ainda se mantinham na CCAD, e nas quais eu me incluía, pediram para ser substituídas nessas funções, porque os procedimentos alegadamente simplificados, operacionalizados através do Decreto Regulamentar 2/2010, de 23 de junho, continuavam a gerar situações de confusão e questionamento

constante, e a pôr em causa os princípios da clareza e da fiabilidade, não deixando espelhar sequer o real desempenho docente. Daí que tenhamos considerado não ter condições para assegurar a sua aplicação objetiva e coerente.

Embora em circunstâncias diversas, a supervisão pedagógica/ observação de aulas atravessou toda a minha vida profissional de forma mais ou menos constante e desde os primeiros passos na carreira. De todas as experiências, a ADD terá sido a menos gratificante.

Este processo de avaliação, do qual está praticamente ausente a dimensão colaborativa, veio atrasar, pelo menos em termos psicológicos, o seu desenvolvimento, dado que a competição provocada pelas quotas se sobrepôs algumas vezes à partilha e à contribuição para o saber coletivo; dele está também ausente, em grande parte, a dimensão formativa devido a tratar-se de um dispositivo pontual, não sustentado no tempo, (observação de duas aulas), agravado pela conflitualidade resultante da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências na regulação da progressão na carreira. Não parece, por isso, a melhor maneira de trazer para a prática quotidiana de escolas e professores a supervisão, cuja não ativação, diz Roldão (2012), “vem obstaculizando, de forma silenciosa mas persistente, a proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (p.21). A supervisão é, no conceito da autora, “um dispositivo de transformação potenciador da qualidade do ensino”, desde que possua uma matriz reflexiva e clínica e resulte de um movimento gerado no interior das escolas, por elas liderado e avaliado (Id, p. 23).

#### 3.4.2. As Assessorias Pedagógicas

Enquanto decorria este processo, estive diretamente envolvida na atividade ‘Assessorias Pedagógicas’, implementada no âmbito da Ação 1 - Rumo ao Sucesso, do nosso PEE/TEIP. Embora não seja um exemplo típico de prática supervisionada, esta codocência em que participei ao longo de quase dois anos letivos (2009/10 e 2010/11) transformou-se numa experiência bastante rica, sob o ponto de vista de resultados/ impacto nas aprendizagens dos alunos e também

dos professores, porque não se sentiu a habitual relutância quanto à “entrada de outros no ‘jardim secreto’ de cada professor” (Roldão, 2012, p.13).

A articulação entre o professor titular e o assessor pedagógico foi desenvolvida, quer no ensino básico quer no ensino secundário, com o objetivo de melhorar os resultados escolares nas turmas que tinham evidenciado elevados níveis de insucesso a determinadas disciplinas. Foi atribuída aos professores do quadro, que mutuamente se assessoravam, e transformou-se numa partilha de saberes entre alguns dos docentes envolvidos, que articulavam o trabalho quer em reuniões formais quer informais. A planificação a médio prazo era feita nas reuniões de coordenação de ano e o professor assessor, que lecionava o mesmo ano, tinha conhecimento prévio do plano de aula, embora, por vezes, quase só na altura da mesma; os relatórios elaborados pelos professores envolvidos indicaram como constrangimento o número elevado de alunos por turma e o facto de nem sempre haver tempos comuns para reflexão conjunta. No entanto, nos casos em que ela acontecia, a prática era analisada numa dimensão estratégica, não diretamente focalizada sobre o professor mas sobre as aprendizagens dos alunos. Deste modo, os dois docentes envolvidos partilharam a responsabilidade da atividade letiva e supervisiva, numa dimensão horizontal da supervisão (Alarcão & Canha, 2013), sendo o trabalho colaborativo fonte de aprendizagem e forma eficaz (a julgar pelos resultados alcançados pelos alunos) de dar resposta a situações complexas.

Numa altura em que é imperioso atender à diversidade de alunos que chegam às escolas, e que “implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática”,(...) “A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades deste início de século” (Nóvoa, 2003, pp. 6-7). Será, por isso, importante que, a par da prestação de contas a que os professores estão constantemente sujeitos, se lhes dê condições, não só para gerir os alunos mas também para alocar professores às ‘turmas’ de forma mais flexível, assim como para procurarem os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria da escola. Convocando de novo as sábias palavras de António Nóvoa (2003), não podemos esquecer que “Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula” (p. 9) e que “é a partilha com os colegas que nos faz educadores” (Id., p.8).

## **PARTE IV**

### **VER COM OUTROS OLHOS**

Throughout our lives, as we move from setting to setting, we encounter novelty and new challenges, small and large. If we are ready for them, living and learning become inseparable (Senge, 2000, p.4).

#### **4.1. Duas dimensões em perspectiva- Trabalho individualista / Trabalho colaborativo**

O isolamento que, na maior parte dos casos, tem caracterizado a ação dos professores está muitas vezes associado a uma falsa ideia de poder e autonomia, de que o professor é soberano na sala de aula.

Este isolamento tem-se mantido, não só devido a sentimentos de insegurança e comodismo que não deixam abrir a porta da sala de aula e partilhar com outros colegas o ato de ensinar, mas também por constrangimentos organizacionais e estruturais, que o prolongam para além da sala de aula, a montante, no próprio ato de planificar a ação com os alunos e, posteriormente, de refletir sobre ela, de a avaliar.

Recorrendo a contributos teóricos da área das ciências da educação, concluímos que este individualismo persistente tem sido alvo da análise de muitos autores. Convocando apenas alguns, podemos ler em Roldão (2007) que “trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina” (p. 29); e também que a análise de testemunhos de docentes demonstra que o professor continua a ser visto/sentido como “ator profissional individual, quiçá solitário” sendo a dimensão do coletivo profissional muito pouco marcante como fator identitário (Castro Ramos & Roldão, 2013, p.111). O resultado de outro estudo, realizado por Lima (2002), revela que, “nas escolas estudadas, a maior parte das formas de interação profissional identificadas é, basicamente, irrelevante para a formação de uma verdadeira cultura de colaboração” (p. 63). Também Fullan & Hargreaves (2001) teorizam não só sobre as causas de esta ser “a profissão solitária” (a História, a

arquitetura das escolas, o horário escolar, a sobrecarga, uma questão de hábito), como sobre as consequências (limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, contribui para fazer interiorizar e acumular o *stress*, não permite o reconhecimento e o elogio do sucesso e permite a continuação da incompetência, do conservadorismo, bem como da resistência à inovação no ensino). Esta é uma ideia que Formosinho & Machado (2009b) também veiculam dado que, na convicção destes autores, o desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o “património da pedagogia transmissiva” (p. 39), porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, não consegue vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia.

Segundo Senge (2000), as profissões do futuro exigirão mais competências comunicativas e colaborativas, mais espírito crítico e maiores capacidades de pensamento globalizante e sistémico porque, afirma o autor, a maior parte do trabalho está a tornar-se cada vez mais interdependente, dinâmico e global.

Se nós, como professores, não aprendemos a trabalhar colaborativamente, como poderemos ensinar/ajudar os nossos alunos a desenvolver competências sociais que possam ser postas em prática, mais tarde, no mundo do trabalho, onde as atividades se organizam e desenvolvem cada vez mais em contextos colaborativos? António Bolívar (2012) considera que as escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem em vez de inibi-la.

Por tudo isso, a necessidade de a escola se tornar sinónimo de comunidade aprendente, (Senge, 2000, Santos Guerra, 2000, Fullan & Hargreaves, 2001; Alarcão, 2001; Nóvoa, 2003; Alarcão e Tavares que, 2003, entre outros), é um conceito cada vez mais emergente e de implementação urgente.

#### **4.2. Transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1996)**

“Todos os que trabalham na escola têm de fazer dessa permanência um tempo de aprendizagem de *todos os saberes* necessários para uma vida digna” porque é essa aprendizagem “que pode ativar a cidadania, a voz e a vez no lugar social, e a construção de um futuro em que possamos ser coautores do nosso destino”. É assim que Alves (2013, pp. 188-189) define o desafio maior da escola e da própria profissão.

Ao professor da escola atual, pede-se que seja um profissional crítico-reflexivo, cuja ação extravase o domínio da sala de aula e se alargue ao domínio da organização, perspectivando-se como um profissional em desenvolvimento ao longo da vida, que pensa a escola e a profissão.

Foi esse o meu percurso e foi essa transição que acabei por fazer, entendendo a minha atividade “não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 131) mas como profissional empenhada no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola, que passa pela conceção, realização e avaliação do seu projeto específico. Também a função supervisiva, que desempenhei ao longo de grande parte da minha atividade profissional, sofreu uma evolução, passando a integrar-se na dimensão que os autores referidos acima classificam de macroscópica (id. p. 150), reconceptualizando-a como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa” (Id. p. 154).

Nóvoa acredita que o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor (Nóvoa, 2009). É importante referir como, ao fazer este registo, foram fundamentais as lentes teóricas convocadas, não só para ratificar posturas que tinha assumido, fruto da experiência e, essencialmente, da reflexão sobre a experiência, como para tornar claras outras situações, vistas agora com um acréscimo de compreensão e aprofundamento produzido pelas palavras de quem tanto tem refletido e investigado sobre as questões da educação.

### **4.3. Três fatores promotores de construção identitária**

Na opinião de Alarcão (1996), “a reflexão, que começa geralmente por ser um processo analítico, caracterizado até por uma certa anarquia, será pouco construtiva se não se adelgaçar em sínteses que sistematizem o nosso pensamento e deem um rumo à nossa acção” (p. 13).

Como forma de iniciar essa sistematização, permito-me dizer que a análise autobiográfica de vivências marcantes e estruturantes da minha identidade profissional reforça o “caráter evolutivo e eminentemente relacional e complexo

do conceito”, salientado por Castro Ramos e Roldão (2013, p.51), entre outros. Tem-se caracterizado como processo continuado de construção baseado em três elementos promotores e facilitadores: o trabalho com os outros, a supervisão (essencialmente entendida no conceito horizontal/colaborativo) e a disponibilidade para continuar a aprender.

#### 4.3.1. O trabalho com os outros

Assim, ao refletir sobre o início, o lugar onde se aprende a ser professor, o percurso, neste olhar em perspectiva evolutiva, sinto que fez toda a diferença ter começado pelo estágio pedagógico, que foi fundamental para desenvolver o sentido de competência e sentimentos de confiança e otimismo; por outro lado, o trabalho colaborativo, gerado pelo contexto do estágio, foi-me inculcado desde cedo, acabando por surgir como uma prática natural, contraposto à prática individualista tradicional, e foi sempre sentido como sinónimo de motivação, apoio e evolução.

Nesta reflexão, o trabalho com os outros surge-me como a forma de socialização profissional de quem é responsável por um saber coletivamente construído. Como faz notar Roldão (2007b), a complexidade cada vez mais evidente do ato de ensinar alunos tão diferentes só pode ser gerida com sucesso, se houver verdadeiro trabalho colaborativo

entre docentes da mesma área, que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa, que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, e entre elementos de uma escola, que partilham um mesmo enquadramento organizacional, ético, e sócio-institucional da actividade de ensinar e de aprender (p.28).

Por sua vez, Nóvoa (2009), chama a atenção para a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Assumir uma ética profissional, que se constrói no diálogo com os outros colegas, será a única forma de dar resposta aos “dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores”(p. 7).



Bolívar (2012) defende que é imperioso capacitar as escolas para a melhoria sustentável, o que pressupõe a capacidade da escola para continuar a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e os novos contextos. Harris (referido por Bolívar, 2012) faz notar que a construção de capacidades, na sua dimensão coletiva, nasce a partir da colaboração e “requer uma responsabilidade coletiva, em que os professores trabalhem juntos, mediante o apoio mútuo, para melhorar a prática, a responsabilidade e os objetivos partilhados” (p. 23). Só assim se pode dinamizar um processo de autodesenvolvimento próprio das ‘escolas que aprendem’.

#### 4.3.2. A supervisão

O segundo fator promotor de identidade profissional, a supervisão, esteve, desde uma fase precoce do meu ciclo de vida profissional, associada a cargos de liderança centrada no ensino e na aprendizagem. Constituiu um desafio e foi fonte de autoinvestimento, de um querer saber mais, que me levou a evoluir, a inovar, e se traduziu em sentimentos de confiança e otimismo decorrentes de uma capacitação e competência crescentes para o exercício da profissão. A supervisão que desenvolvi como orientadora de estágio foi sempre caracterizada por um forte pendor dialógico, identificada com o cenário clínico descrito por Alarcão e Tavares (2003). Estes autores esclarecem que este modelo se caracteriza “pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (pp. 30-31). Comparando com o meu ano de estágio, a orientação de estágio que promovi teve em comum o facto de constituir “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação “ (Vieira, 1993, p.28). Pretendi ajudar os professores em início de carreira a analisar e a refletir sobre o seu próprio ensino, procurando soluções para os problemas que íamos detetando, recorrendo não só à minha experiência e à de outros colegas, mas também a estudos e ao aconselhamento do supervisor da FLUP. A orientação que facultei esteve também muito centrada na sala de aula, mas, ao contrário do meu estágio, proporcionou, ao mesmo tempo, uma integração dos estagiários no grupo disciplinar, que eles próprios contribuían para dinamizar, e uma

interação, embora em menor grau, com o ambiente mais alargado da escola e da comunidade, nomeadamente através da participação no trabalho de direção de turma.

Como coordenadora de um departamento curricular, tive oportunidade de experienciar um tipo de supervisão diferente, redefinida através da função de “fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora” (Alarcão & Tavares, 2003, p.149) com o intuito de melhorar a escola e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, foi fundamental conhecer a escola no seu projeto, no seu percurso e na sua cultura, porque só assim é possível caminhar no sentido da melhoria, no sentido de ultrapassar “os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias” (Ibidem).

Igualmente importante foi o estabelecimento de uma relação de confiança centrada no respeito, agora a um nível muito mais alargado, em que, é imperioso “conciliar o respeito pelas possibilidades de cada um, pessoa, e a exigência de rigor e qualidade nas atividades que desempenha” (Alarcão & Canha, 2013, p. 24).

A supervisão e a desejada melhoria da qualidade das aprendizagens motivaram a gestão de algumas tensões uma vez que, não só é difícil sair da zona de conforto pessoal, como são necessárias destrezas comunicativas e de gestão de conflitos, entre outras, para interferir na zona de conforto dos outros. A investigação de Bolívar (2012) aponta para o facto de, paradoxalmente, a realidade escolar ser regida por uma gramática de funcionamento vocacionada para que os alunos aprendam, mas não para que os que nela trabalham aprendam a fazê-lo melhor. Daí que nós, coordenadoras/supervisoras, nos tenhamos sentido responsáveis por dinamizar iniciativas visando a melhoria da qualidade da educação praticada na escola. De acordo com Alarcão e Canha (2013), “Conduzir a vida na organização como projeto, enquanto contexto de ação planificado com vista ao desenvolvimento, requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão” (p. 57). Para que os processos de melhoria aconteçam, é fundamental incorporar nos processos de decisão os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos, numa lógica/dinâmica de liderança distribuída. Num contexto assim, a

“supervisão surge como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (Ibidem).

#### 4.3.3. A disponibilidade para continuar a aprender/ o compromisso.

A disponibilidade para continuar a aprender, que identifiquei como outro fator estruturante da minha identidade profissional, resulta de características individuais que me levaram, desde cedo a assumir um compromisso com o trabalho docente e com a profissão. Resulta igualmente das interações que, ao longo da carreira, fui estabelecendo com as pessoas e com as tarefas, umas e outras motivadoras de autoinvestimento e inovação.

Reverendo as fases do ciclo de vida profissional definidas por Huberman (1995), que propus como modo de balizar o meu percurso como professora, relembro que a primeira etapa, de entrada na carreira, pode ser vivida como fase de sobrevivência ou de descobrimento. De acordo com este autor, o aspeto da sobrevivência traduz o “choque do real”, o tatear constante, a dificuldade em fazer face. Em contrapartida, o aspeto da descoberta é traduzido pelo entusiasmo, a experimentação, o orgulho de pertencer a um corpo profissional (Huberman, 1995). Para mim, a entrada na carreira foi uma tarefa de descobrimento, empolgante e absorvente devido ao apoio proporcionado pelo estágio e ao comprometimento que senti. Daí, segundo o autor, a facilidade em desenvolver relações positivas com os alunos e em manter o entusiasmo inicial alicerçado num sentimento de domínio do ensino.

A fase de “Estabilização”, que abrange os professores que têm quatro a seis anos de carreira, foi de certo modo, no meu caso pessoal, cruzada com a fase de “Diversificação” ou experimentação, devido aos cargos desempenhados e ao desenvolvimento gerado na interação com momentos formativos diversos, potenciado pelo autoinvestimento no progresso e na valorização do saber.

O último período que narrei, de acordo com a idade e o número de anos de carreira, abarca as últimas duas fases descritas por Huberman (1995): a de “Serenidade e Distanciamento” e a de “Desinvestimento”. Os estudos feitos por este autor mostram que o período dito de “serenidade”, característico dos professores do grupo etário entre os quarenta e cinco e os cinquenta e cinco anos, enceta um processo de “desinvestimento” próprio dos professores em fim

de carreira. No meu caso pessoal, este momento está a ser vivido de forma totalmente díspar, sem dúvida porque as experiências de vida fazem a pessoa que somos, e por isso, como diz Senge na citação em epígrafe, se continuo disponível para novos desafios, “living and learning become inseparable” (Senge, 2000, p. 4).

Como profissionais, temos hoje a difícil tarefa de criar uma escola verdadeiramente democrática, sabendo que, e citando Bolívar (2012), “A qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares” (p.191). Penso que, por este motivo, durante as fases de “Distanciamento” e de “Desinvestimento”, estive sempre imbuída do espírito próprio da fase de diversificação ou experimentação.

Seguindo a perspectiva ecodesenvolvimentista apresentada por Alarcão e Canha (2013), “o que somos e fazemos depende dos processos interativos multifacetados que, no decorrer do tempo, se estabelecem entre as nossas características pessoais e os contextos ambientais que nos envolvem” (p. 66). Esta última fase da minha vida profissional foi também, a exemplo das anteriores, palco de transições ecológicas, desencadeadas por novas tarefas, novos papéis, novas relações (Idem, p. 69). As novas responsabilidades inerentes ao novo cargo de coordenadora de departamento aliadas às novas relações intra e interprofissionais estabelecidas foram motor de um desenvolvimento que, dadas as minhas características pessoais, nunca se coadunaria com uma “resistência mais firme às inovações” nem com a tendência para sentir “nostalgia do passado” (Huberman, 1995, p. 45). Até certo ponto, prova do meu compromisso continuado com o investimento no trabalho e na profissão é o Mestrado em Ciências da Educação em que se inscreve este Relatório, que elaboro reinterpretando experiências em busca de marcas de identidade profissional, revisitando memórias para nortear o presente... e projetar o futuro.

A vontade de ser mais capaz, de me sentir mais qualificada para continuar a desempenhar as funções de que continuo investida foi o motivo da tomada de decisão; levar a cabo esta tarefa foi, em grande parte, consequência da motivação causada pela decisão conjunta de um grupo de professoras que, embora já não fazendo parte do conselho ‘consonante’ de coordenadoras, continuam em sintonia na decisão de, como já ouvimos várias vezes dizer ao

Professor Santos Guerra, 'fazer com que a nossa escola seja melhor porque nós trabalhamos nela'.



## PARTE V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PRESENTE - FUTURO

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (Moita, 1995, p. 115)

Com esta reflexão e com a revisão da investigação feita no âmbito dos aspetos que me preocuparam, aprendi que trabalhar em projetos conjuntos é fundamental para efetuar a transição da posição individualista para a de pertença a um grupo, a uma comunidade com objetivos comuns. Disso foram exemplo o Conselho de Coordenadoras e também a dinâmica gerada no Departamento, onde se passaram a definir metas tendo por base uma visão de conjunto da escola e do seu projeto, e, conseqüentemente, a definir estratégias implicando os professores no desenvolvimento da instituição (Bolívar, 2012). Em última análise, esse processo de socialização profissional influenciou muito o meu desenvolvimento, a minha construção identitária e, conseqüentemente, o modo como passei a ver a escola e o meu papel dentro dela.

Também a formação baseada no contexto de trabalho promoveu a socialização e o enriquecimento mútuo, sempre em função da melhor aprendizagem de todos os alunos. Citando Bolívar (2012), “o conhecimento não é propriedade de alguém nem permanece num só lugar, está distribuído e requer ser partilhado” (p. 129).

Para que isso aconteça é também essencial o apoio ativo da direção das escolas a vários níveis. Não só sendo recetiva às sugestões de necessidades de formação na escola, contribuindo para as proporcionar, mas também criando condições que permitam reforçar as práticas colaborativas. É fundamental que se organizem horários com tempos e espaços comuns que permitam, não só disseminar os conhecimentos gerados pela formação, mas também pôr em prática as ideias inovadoras resultantes da formação e reflexão conjuntas, de modo a que o entusiasmo não morra e a mudança aconteça.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que “Entrar na sala de aula para observar o processo de ensino-aprendizagem (...) em ordem a recolher dados

para uma reflexão conjunta de colegas é uma das pedras basilares para a formação contínua” (p. 124). Alertam, no entanto, que, para que este processo tenha êxito, deverá contar com a vontade de participar, livremente expressa pelos professores, na certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros; deverá contar igualmente com apoios para levar a tarefa a cabo (ajuda sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos) e com uma organização de horários compatível, para permitir condições de colaboração e entreajuda. (Ibidem)

Neste momento, e após situações episódicas de observação da prática letiva, nomeadamente no âmbito de formação para professores de uma área disciplinar do meu departamento, está delineado um projeto que tem, como um dos objetivos, naturalizar a observação da prática pedagógica em sala de aula. Conta com a orientação dos elementos do Conselho de Supervisão, que apoiarão os processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos; com a vontade de participar, livremente expressa pelos professores que irão constituir o núcleo duro desta primeira fase de ‘naturalização’ do processo e, para que haja a certeza de que não se vai iniciar um processo que vise a avaliação, as coordenadoras de departamento curricular não serão intervenientes diretas. Tratar-se-á de inscrever novas rotinas de funcionamento em que os próprios processos de trabalho sejam os geradores das mudanças, num contexto de supervisão colaborativa, balizada pela prática sistemática da reflexão. Importante será preservar a paz no interior do grupo, apesar da necessidade de análise crítica/ refletida das práticas, para que a pretendida naturalização aconteça e se alargue e se transforme, cada vez mais, tornando também a avaliação numa ‘boa rotina’ da escola (Fernandes, 2008). Só assim se evitará que, como constatou Roldão (2007c), as diferentes iniciativas, mesmo quando bem-sucedidas se circunscrevam ao tempo e à lógica de uma investigação, com reduzida apropriação pela escola no seu todo.

É evidente que o que cada um colhe da formação a que tem acesso depende da disponibilidade com que parte para se apropriar dos conhecimentos partilhados ou produzidos, assim como do maior ou menor condicionamento exercido pela força das crenças que possui e que pode chegar a impedir que



integre esse conhecimento e que a formação funcione, num processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1998).

Nem sempre é possível criar pontes entre as antigas crenças e os novos conceitos do que significa ser professor hoje. Para além disso, como revela a revisão da investigação feita, a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças na sua prática (Marcelo, 1998, 2009 e Roldão, 2007a, entre outros). Na minha opinião, será ainda fundamental que os docentes encarem a formação, não como solução miraculosa e pronta a utilizar para resolver os problemas detetados, mas antes como caminho para a encontrar.

Afirma Bolívar (2012) que a “mudança no século XXI é a exigência da criação de escolas que assegurem, a todos os estudantes em todos os lugares, o sucesso educativo” (p. 48). Como profissionais, temos a difícil tarefa de criar uma escola verdadeiramente democrática, sabendo que “A qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares” (Id., p.191) e que “a melhoria dos resultados dos alunos não pode permanecer de modo contínuo a não ser suportada por uma equipa de trabalho em colaboração ao nível de escola” (Id., p. 251).

Comparando com a prática desenvolvida no primeiro ano em que desempenhei o cargo de coordenadora de departamento, a distância nos procedimentos parece-me enorme, não se tendo ainda, no entanto, evoluído suficientemente em termos da eficácia pretendida. No final desse primeiro ano (2008/2009), as coordenadoras de departamento propuseram uma dinâmica diferente para a análise dos resultados escolares, fruto da preocupação com a eficácia, e também para que não houvesse duplicação inglória de esforços, evitando que a mesma tarefa fosse realizada por diferentes organismos (coordenadores de diretores de turma, coordenadoras de departamento, comissão de avaliação interna da escola) sem que daí resultasse uma mais-valia em função do objetivo pretendido. Grosso modo, em vez de três relatórios apresentados em CP, que provocavam alguma dispersão, haveria apenas um, elaborado pela CAI, que faria igualmente o levantamento dos casos a remeter aos diferentes departamentos por precisarem de uma abordagem estratégica de melhoria.

Tal como nos diz Bolívar (2012), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no sentido formativo, “deve permitir obter informação para tomar as decisões oportunas, numa reflexão sobre a prática desenvolvida” (p. 273). Os dados são necessários para promover o processo de melhoria. Mas percebemos também que essa reflexão sobre a prática e o seu impacto nas aprendizagens “só encaixa totalmente em projetos desenvolvidos conjuntamente. (...) A melhoria da prática educativa tem de ser inscrita na melhoria institucional da organização” (Id. p. 273), que passa por capacitar os professores e dotar as escolas de meios que permitam responder aos resultados exigidos.

Apesar de toda a evolução resultante da capacitação recebida e dos passos dados no sentido de uma comunidade mais colegial, continua a ser por vezes difícil e mesmo causadora de conflitos pontuais a tentativa de refletir sobre os resultados, questionando as práticas docentes, sugerindo alternativas, que são sentidas como uma ingerência no ‘jardim secreto’ dos docentes, habituados a ser soberanos na sala de aula, e que sentem a sua competência posta em causa. Espera-se que a ‘naturalização da observação da prática pedagógica em sala de aula’, finalidade do projeto a iniciar no próximo ano letivo, seja mais uma iniciativa de melhoria que contribua para uma cultura de avaliação e regulação das práticas como responsabilidade partilhada. Ou, na terminologia de Vasconcelos (2009), uma forma de descentrar os processos supervisivos de uma perspetiva individual (ou dual), para uma perspetiva sistémica e institucional, centrando-se na escola como “comunidade aprendente” (p. 1).

Depois desta reflexão teoricamente fundamentada, que reputo de muito importante, não sou, de facto, a mesma professora. Sinto que mudei, não só por visitar as experiências e os contextos em que a minha vida profissional se tem desenvolvido, como, principalmente, por tantas leituras refletidas - muitas das quais não consegui sequer dar conta neste relatório porque cada leitura conduzia a outras e a outras. Acredito que seria importante que, periodicamente, cada docente investisse de facto na sua autoformação para que o seu contributo individual para o trabalho no coletivo fosse mais válido e profícuo na construção conjunta de novo conhecimento.

A mudança que todo o processo ligado à elaboração deste relatório provocou em mim já levou a que tivesse de pôr à prova algumas vezes as minhas destrezas comunicativas e de gestão de conflitos. Isso deve-se a cada vez menos conseguir pactuar com o facto de estarmos demasiado confortáveis com os nossos fracassos, considerando-os parte inevitável do processo (Shulman, 2005), e de sentir intensamente que “Education is no place for modest ambitions” (Idem, p. 4).

Fazendo eco das palavras de Roldão (2007b),

nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender (p. 36).

Esta noção é também reforçada pelos normativos mais recentes, podendo ler-se no preâmbulo do Decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, uma referência à profissão como “a nobre e exigente tarefa de ensinar”. E também que “Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha -se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Idem).

Será, por isso, desejável e expectável que a preparação dos novos professores inclua também uma formação de “tipo clínico”, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Nóvoa, 1992) e que deve caracterizar não só o mestrado, mas também o período de indução, num modelo ecológico de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009). Nos primeiros anos em que se transita de aluno para professor é fundamental que se consolidem as bases de uma formação estruturada em lógicas de acompanhamento, “de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 6). Só assim poderão os professores desenvolver-se mutuamente, num processo de supervisão colaborativa próprio das escolas que aprendem, e, principalmente, educar para a autonomia, no respeito da verdadeira igualdade de oportunidades,

promovendo uma aprendizagem libertadora cuja finalidade não se esgota no próprio espaço escolar.

Ser professor não é fácil e muito menos num contexto em mudança constante e numa conjuntura em que a escola tem de dar resposta a males que as sociedades e os governos não conseguem resolver, sendo muitas vezes os professores responsabilizados pelos fracassos da escola. Porque escolhemos a mais difícil das profissões, mas, ao mesmo tempo, a mais necessária, lembro, a terminar este relatório, as sábias palavras de António Nóvoa:

Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler. Mas que esta atenção, que esta vigilância crítica, não nos conduzam nunca pelos caminhos do descrédito ou da demissão. Escolhemos a mais impossível de todas as profissões. É certo. Mas ao mesmo tempo a mais necessária. Saibamos criticar, saibamos denunciar. Mas sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Porque fora da esperança ninguém se pode dizer educador (Nóvoa, 2003, p.11).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 1-16.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 217-237.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago
- Alarcão, I. & Canha, Bernardo. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. A. (coord.) (2013). *Memórias de Professores. Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Porto: Católica Porto.
- Alves, J. A. (2013). A Avaliação Pedagógica e os Impactos nas Memórias. In José Matias Alves (coord.), *Memórias de Professores. Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Porto: Católica Porto

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.
- Bolitho, R. (1979). Aspects of teacher training. In Susan Holden (ed.), *Teacher Training*. Indiana: Modern English Publications, pp. 9-11.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brofenbrenner, U. (1996). *A ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Castro Ramos, C. & Roldão, M. C. (2013). Memórias de Professores: Representações e Perceções da Identidade Profissional Docente. In J. Matias Alves (coord.), *Memórias de Professores. Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Porto: Católica Porto, pp.51-115.
- Davies, R. & Worley, P. (1979). Who trains the trainers? In Susan Holden (ed.), *Teacher Training*. Indiana: Modern English Publications, pp. 82-83.
- Doff, A. (1988). *Teach English. A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das concepções às realidades. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Dezembro de 2006, pp. 112-158.

- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Porto: Texto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA – Coleção Em Foco, pp. 185-199.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009a). Professores na Escola de Massas. Novos Papéis, Nova Profissionalidade. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143-164.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009b). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Hargreaves, Andy. & Fink, Dean. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Group UK Limited.

- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Lewis, M. J. & Hill, J. (1985). *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22.
- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. C. Roldão (org.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 137- 149.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de Formação e de Trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto PROSALUS. In A. Nóvoa e M. Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, pp. 107-130.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Asa.



Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 221-284.

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

Rogers, Carl (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH, Charles E. Merrill Publishing Co.

Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e Ramiro Marques (org.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 121- 133

Roldão, M. C. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, pp. 94-103

Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-30.

Roldão, M. C. (2007c). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, Ano 10, Nº 15 pp. 18-42.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino- o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 7-28.

Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: ASA.

Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13(jan-abr), pp. 5-24.

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In Monica Gather Thurler e Philippe Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.

Vasconcelos, T. (2009). Excerto de Relatório de Unidade Curricular, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa. (Texto não publicado)

Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão. Uma Prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Leite, C. (2000). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm de comum? O que os distingue? Disponível em: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>. Consultado em 08/10/2012.

Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/Estagio%20Pesquisa%20form%20prof.pdf>. Consultado em 15/01/2014.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Consultado em 11/06/2013

Nóvoa, A. (2003). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf). Consultado em 23/01/2014.

Nóvoa, A. (2006). Conferência de abertura. Debate nacional sobre educação. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181\\_AR\\_ca.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf). Consultado em 14/11/2012.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Consultado em 23/01/2014.

Shulman, L. S. (2005) Excellence: An Immodest Proposal. Disponível em:  
<http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>. Consultado em 15/03/ 2014.

## **DOCUMENTOS REFERIDOS**

Ata da reunião do Departamento Curricular de Línguas de 11 de julho de 2011

Projeto Curricular de Escola - 2009

Regimento Interno do Departamento Curricular de Línguas – 2008/2009

Regimento Interno do Departamento Curricular de Línguas – 2009/2013

Relatório da 1ª Autoavaliação da Escola (Comissão de Avaliação Interna) –  
fevereiro de 2008

Relatório da 1ª Avaliação Externa (IGE) – abril de 2007

Relatório da 2ª Avaliação Externa (IGE) – dezembro de 2011

Relatório Final PEE/TEIP – 2009/2010

## **LEGISLAÇÃO REFERIDA**

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro

Decreto-Lei nº 217/80, de 9 de julho

Decreto-Lei nº 580/80, de 31 de dezembro

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Despacho nº 17169/11, de 23 de dezembro

Decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio