

ALICE DO CARMO ÓCA CORREIA

**A SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES PARA O CUMPRIMENTO DAS METAS
DO PROJETO EDUCATIVO**

Orientadora: Maria Fernanda Lopes

Coorientadora: Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

ALICE DO CARMO ÓCA CORREIA

**A SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES PARA O CUMPRIMENTO DAS METAS
DO PROJETO EDUCATIVO**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Mestre Maria Fernanda Lopes

Coorientadora: Professora Mestre Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

(Gama, 1971, p. 59)

Agradecimentos

À minha orientadora, a professora Maria Fernanda Lopes, por toda a orientação, pelos sábios conselhos, pelo profissionalismo e pela força que me transmitiu, sobretudo nos momentos mais difíceis.

À minha coorientadora, a professora Nilza Henriques dos Santos, por todo o apoio e orientação e especialmente pela paciência demonstrada em todos os momentos.

Às minhas colegas e amigas, a Alexandra, a Francisca e a Graça, responsáveis por esta aventura e companheiras neste caminho.

A todos os colegas e amigos que me ouviram e incentivaram sempre.

Ao meu pai, onde ele estiver, e à minha mãe, por me terem ensinado e incentivado, ao longo da vida, a dar sempre o meu melhor.

Resumo

O professor representa um importante papel na escola, enquanto pessoa e profissional, como professor ou supervisor. Para que se mantenha atualizado nas funções que desempenha, revela-se fundamental a frequência de ações de formação contínua, ao longo de toda a vida profissional.

O projeto educativo de escola é considerado, legalmente, um dos documentos de importância estratégica para a escola e nele deverá constar a questão da formação contínua de professores.

Por esse motivo, este projeto pretende investigar, no contexto particular de uma escola, de que modo as necessidades de formação do pessoal docente estão previstas no projeto educativo e de que modo as mesmas são posteriormente articuladas com o plano de formação, para se constituírem como uma resposta formativa eficaz.

Da análise de conteúdo efetuada concluiu-se que o projeto educativo não prevê a formação do pessoal docente, não estão implementadas práticas de supervisão no campo da formação e não há qualquer articulação deste documento com o plano de formação.

A formação prevista no plano de formação também não prepara os professores para responderem às metas definidas no projeto educativo e, para colmatar esse facto, foi construído um plano de ação de formação sobre o tema da indisciplina, situação identificada como a mais problemática para a escola resolver.

Palavras-Chave: formação contínua de professores, supervisão, projeto educativo de escola, plano de formação, indisciplina.

Abstract

The teacher plays an important role in school, as a person and a professional, as a teacher or a supervisor. So that he can be aware of the functions he plays, it's important to take part in continuous training, throughout his professional life.

The school educational project is legally considered to be one of the documents with a strategical importance to school and it should contain the issue of teachers' continuous training.

For that reason, this project wants to investigate, in a particular school context, in what ways the needs for teachers' continuous training are foreseen in the educational project and in what ways they are subsequently connected with the training plan, so that they can build an effective training answer.

From the analysis of the content it's possible to conclude that the educational project doesn't foresee the teachers' continuous training, there aren't implemented supervision practices in the training field and there is no articulation between that document and the training plan.

The training forecast in the training plan also doesn't prepare teachers to answer the goals identified in the educational project and, in order to solve that, it was developed a plan for a training session about indiscipline, situation identified as the most problematic for the school to deal with.

Key words: teachers' continuous training, supervision, educational school project, training plan, indiscipline.

Abreviaturas

CCPFC – Conselho científico-pedagógico da formação contínua

DL – Decreto-Lei

IGE – Inspeção geral da educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PE – Projeto educativo

PF – Plano de formação

RAEE – Relatório de avaliação externa das escolas

SIADAP – Sistema integrado de avaliação de desempenho da administração pública

Índice geral

Resumo	5
Abstract	6
Abreviaturas.....	7
Índice geral.....	8
Índice de quadros	10
Índice de figuras	11
Introdução	12
Parte I – AUTO-REFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA....	16
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	17
1.1 A escolha da profissão	18
1.2 Os primeiros anos.....	19
1.3 A profissionalização	21
1.4 A gestão da indisciplina	25
1.5 A surpresa da língua inglesa.....	27
1.6 O gosto pela língua alemã.....	29
1.7 Uma breve “saída”	30
1.8 A educação especial no percurso	32
1.9 A formação ao longo da carreira	34
2. Situação problema.....	39
2.1 Identificação e definição do problema	40
2.2 Justificação da escolha.....	41
3. Questões e objetivos de investigação	50
3.1 Questão de partida.....	50
3.2 Subquestões	50
3.3 Objetivo geral	51
3.4 Objetivos específicos	51
Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	52
1. Educar para (trans)formar: contributos da formação e da supervisão.....	53
1.1 Da educação à formação	53
1.2 O papel da supervisão	56
1.3 Formação contínua e desenvolvimento profissional	59
1.4 O professor e o supervisor: pessoa e profissional	61
1.5 Formação e supervisão na escola reflexiva.....	65
1.6 Formação contínua: enquadramento legal	68

2. O projeto educativo como fomentador da mudança na escola.....	71
2.1 Conceito de projeto educativo	71
2.1.1 Tipologia de projetos educativos	73
2.1.2 Projeto educativo: da conceção à avaliação	75
2.2 O projeto educativo: atualidade e inovação.....	78
2.3 O projeto educativo: da autonomia à mudança	79
2.4 Projeto educativo: enquadramento legal	82
3. Necessidades de formação: o plano de formação	85
3.1 Do plano de formação à prática formativa	86
3.2 A indisciplina em contexto escolar.....	90
3.2.1 A indisciplina: prevalência e etiologia.....	92
3.2.2 A indisciplina: estratégias de intervenção	94
Parte III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	100
1. Metodologia.....	101
1.1 Caracterização do contexto	103
1.2 Plano de resolução	103
1.2.1 Áreas	106
1.2.2 Objetivos específicos.....	108
1.2.3 Ações a desenvolver	109
1.2.4 Espaços	111
1.2.5 Recursos.....	111
1.2.6 Calendarização.....	112
1.2.7 Avaliação	112
Síntese reflexiva	114
Fontes de consulta	119
1. Bibliográficas	119
2. Eletrónicas	125
3. Legislação	129
APÊNDICES.....	i

Índice de quadros

Quadro 1- Temas, categorias e subcategorias da análise documental	45
Quadro 2- Estratégias de resolução da indisciplina	98
Quadro 3- Conceitos teóricos e conceções práticas	105
Quadro 4- Áreas e objetivos	108
Quadro 5- Atividades	110
Quadro 6- Sessões de formação	112

Índice de figuras

Figura 1- Áreas de intervenção.....	106
-------------------------------------	-----

Introdução

“A educação escolar é, actualmente, um campo de acção em constante mutação” (Estrela & Freire, 2009, p. 3). Esta situação acontece não só devido às alterações em vários campos da vida escolar, devido às sucessivas imposições legais, mas também devido às mudanças da própria sociedade.

A heterogeneidade dos alunos, as diferentes realidades a que pertencem, com os seus diferentes interesses, integrados numa escola que continua a orientar-se para públicos homogéneos (Barroso, 2005; Formosinho, 2009), exige do professor uma atitude de mudança, nas suas práticas e em si próprio, já que ele é chamado ao desempenho de várias e variadas funções dentro da escola, das quais se destacam a de professor e de supervisor, desenvolvendo as suas tarefas em contexto de sala de aula ou no âmbito alargado da própria escola.

Como resultado das rápidas transformações que têm o seu reflexo na vida escolar, o professor enfrenta a necessidade de se adaptar a contextos pessoais e situacionais. Conceitos como inovação, autonomia, reflexão, investigação-ação, mudança, colaboração passam a fazer parte da sua ação diária e a formação é a forma de melhor se conseguirem encontrar respostas.

Por esse motivo, é necessário pensar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, ao longo de toda a carreira. É através do processo de formação contínua que o professor se capacita para desenvolver atitudes de pesquisa, de questionamento e busca de soluções para os problemas com que se depara (Garcia, 1999). É também por este meio que o professor pode aperfeiçoar as suas competências profissionais, com vista ao desenvolvimento do trabalho na sala de aula e na escola e é, por sua vez, o meio pelo qual se pode “assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 19).

Para que estes e outros objetivos sejam alcançados através do processo de formação contínua, é necessário que as necessidades de formação do pessoal docente sejam previstas. O projeto educativo apresenta-se como o documento onde devem estar contidas as opções de formação definidas pela escola (Pacheco, 2001) e devem ainda constar, entre outros temas, a definição das metas, enquanto objetivos que a escola tem em vista alcançar. Por sua vez, a definição do plano de formação deve ser realizada com base nas opções de formação constantes no projeto educativo (Rui Canário, 1995).

Todo este processo deve ser apoiado por uma atividade supervisiva, no sentido de nortear o ato de educar (Alarcão & Tavares, 2007).

É neste contexto que se enquadra esta investigação, que pretende conhecer, relativamente ao contexto de uma escola em particular, a efetiva relação entre o projeto

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo educativo e o plano de formação, muito concretamente no que diz respeito à formação de professores.

Muitos têm sido os contributos das várias investigações realizadas na área da formação contínua de professores e também na abordagem dos projetos educativos de escola. No entanto, apesar das inúmeras perspetivas analisadas e dos resultados alcançados, pretendemos perceber concretamente se o projeto educativo assume o papel que lhe está legalmente atribuído e se serve de base à realização do plano de formação.

Assim, surge a formulação de uma pergunta de partida, que visa orientar todo o estudo:

De que modo as metas definidas no projeto educativo de escola, no que diz respeito à formação contínua de professores, são articuladas com o plano anual de formação, para dar resposta às necessidades formativas do pessoal docente?

A partir desta, formularam-se três subquestões, cujo propósito é ajudar a entender mais aprofundadamente toda a temática:

- Como estão identificadas no projeto educativo as necessidades de formação do pessoal docente?
- Como podem ser identificadas as práticas de supervisão da formação contínua?
- O plano anual de formação é concebido em articulação com as metas definidas no projeto educativo?

Deste modo, constitui objetivo geral deste estudo:

Verificar se existe uma supervisão da formação contínua que assegure o cumprimento das metas do projeto educativo.

Por sua vez, são objetivos específicos:

- verificar de que modo é feita a identificação das necessidades de formação do pessoal docente no projeto educativo;
- averiguar da existência de práticas de supervisão para a formação contínua;
- averiguar da existência de articulação entre o projeto educativo de escola e o plano de formação.

Na Parte I deste projeto são abordados os aspetos mais significativos da nossa carreira, começando nos primeiros anos de serviço, passando pelo momento da profissionalização, destacando as situações relacionadas com questões pedagógicas e

didáticas, de onde sobressai a gestão dos comportamentos de indisciplina dos alunos. Destaca-se ainda a importância de todo o processo de desenvolvimento profissional, realizado ao longo da carreira, através da participação em ações de formação contínua e uma formação especializada.

Depois da auto-reflexão biográfica surge a identificação do problema a estudar, justificando a escolha do mesmo. A situação problema emergiu das questões e situações abordadas na reflexão biográfica, tendo em conta também a nossa ligação profissional às questões da educação e da formação e tendo ainda em conta que a frequência de formação é essencial para a atualização da prática letiva.

Ainda na Parte I do estudo, para responder às perguntas e objetivos formulados, consideramos importante proceder a uma análise de três documentos: o projeto educativo, o plano de formação e o relatório de avaliação externa das escolas, através do método de análise de conteúdo. O modelo de análise para tratar a informação recolhida baseia-se numa análise categorial do tratamento dos dados, de acordo com Esteves (2006) e Bardin (2009), que permitirá analisar a problemática no contexto específico da escola objeto deste estudo.

A Parte II do projeto é constituída pelo enquadramento teórico, que visa definir conceitos, enquadrar as temáticas, interligando-as para encontrar respostas para o problema em análise.

Subjaz a todo o enquadramento teórico o papel da formação enquanto transformadora das práticas pedagógicas e didáticas. Como tal, começar-se-á pelo tema da formação, ponto 1, enquanto processo de transformação do professor (Bragança, 2011) e das suas práticas, daí a utilização do vocábulo (trans)formar.

Para isso, clarificamos os conceitos de educação, formação e supervisão, distinguindo e aproximando formação contínua e desenvolvimento profissional, associados ao professor, enquanto pessoa e enquanto profissional, que exerce as suas funções numa escola reflexiva.

É no contexto da escola reflexiva que se enquadra o projeto educativo, mais um tema a desenvolver no ponto 2. Partimos do conceito de projeto, abordamos os diferentes tipos de projetos, passando pelo processo da conceção até à avaliação, interligando-o com conceitos como autonomia e inovação, com vista à mudança.

No final dos pontos 1 e 2 é feito um enquadramento legislativo, quer da formação contínua, quer do projeto educativo, assim como referidas algumas questões legais relativas à supervisão e ao plano de formação, com vista a elucidar conceitos e fundamentar objetivos e estratégias.

Na sequência do enquadramento do projeto educativo, no ponto 3, analisaremos o plano de formação e a sua importância para a definição de necessidades de formação com vista à dinamização da formação. Neste caso, a temática da indisciplina em contexto escolar surge como uma necessidade de formação, cujas características, prevalência, causas e as estratégias de resolução, remediação e prevenção, são questões a analisar.

O tratamento deste tema prende-se com a pertinência para a escola, objeto de análise neste estudo, para a qual será apresentado e desenvolvido um plano de ação de formação, com vista a pôr em prática técnicas de formação centradas numa escola em particular e na figura do professor, baseadas em práticas auto-reflexivas, para se delinearem estratégias, num trabalho conjunto, com vista à resolução de um problema comum.

Da Parte III consta uma proposta de resolução do problema identificado, a indisciplina. Será descrita a metodologia a utilizar, o contexto em que vai ser aplicada, assim como o plano de resolução, o qual integra os objetivos específicos que a ação pretende alcançar, através das ações a desenvolver. Especificamos, também, os espaços onde irá ter lugar, os recursos a envolver, a calendarização e a forma de avaliação.

Ao pensar este plano, a ser posto em prática, entendemos a escola como local de formação (Nóvoa, 2009), concebendo uma formação contínua de carácter contextualizado (Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009), contribuindo, assim, para uma mudança no campo da formação de professores.

Concluimos este projeto de investigação com a síntese reflexiva, onde são apresentados o resumo dos principais aspetos tratados e as conclusões a que se chegou, destacando-se os contributos e as limitações do estudo, apresentando ainda perspetivas para estudos futuros.

De referir ainda que, na elaboração deste projeto de investigação, para as citações e referências bibliográficas, foram utilizadas as normas da American Psychological Association, adotadas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e seguimos o guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação para o Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico Científico de 15 de fevereiro de 2012.

Parte I – AUTO-REFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

As marcas do processo profissional e da constituição da minha identidade docente, no tempo e no espaço, não foram forjadas nos caminhos do desânimo e da amargura. Encontrei ao longo da carreira obstáculos, conflitos, tensões. Enfrentei contradições. Mas, na trajetória, descobri novas trilhas, encontrei novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento.

(Ilma Veiga, 2010, p. 183)

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

A prática docente é resultado da interrelação entre a dimensão subjetiva do professor, constituída pelas suas ideias, crenças e experiências e a dimensão objetiva, constituída pelos desafios do quotidiano, a nível familiar, social e escolar (Saveli, 2006).

Daqui se depreende que a forma como o professor percebe as realidades, reage e responde a determinadas situações está diretamente ligada à sua maneira de ser. Vários autores seguem esta linha de pensamento, defendendo uma interligação entre o professor, simultaneamente enquanto pessoa e enquanto profissional.

Neste sentido, Nóvoa (2007b) entende que, na pessoa do professor “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17). Para Holly (2007), o percurso profissional do professor confunde-se com a sua própria vida, uma vez que o seu modo de pensar, de sentir e de atuar está relacionado com os seus contextos pessoais, experienciais e sociais.

Nesse sentido, o percurso profissional do professor é um processo de aprendizagem, que pressupõe uma interação com pessoas e contextos para, a partir daí, se construírem novas realidades, novos saberes, num processo de vida e de prática docente.

Para que isso se concretize, como defende Nóvoa (2007b), é importante despertar nos professores a vontade de refletirem sobre a forma como foram evoluindo ao longo do seu percurso profissional, através da escrita das suas autobiografias para que, desse modo, se consiga produzir uma reflexão pedagógica sobre a profissão docente. De acordo com o autor, ao contarem as suas experiências e ao refletirem sobre elas, os professores poderão contribuir para uma mudança na própria profissão docente, dada a qualidade heurística presente nas abordagens autobiográficas, as quais traduzem preocupações de investigação, de ação e até de formação.

A questão da mudança, associada às histórias de vida, ao questionamento e reflexão a ela associados, é abordada por diversos autores. Segundo Galvão (2005), a narrativa autobiográfica é vista como um processo de reflexão pedagógica, uma vez que possibilita ao professor contar uma determinada situação, refletir sobre ela de forma a compreendê-la, para “criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (p. 343). Para Lechner (2009), este exercício reflexivo traduz-se num processo criativo, pois mais do que descrever realidades, há uma reflexão na procura de sentidos e na descoberta de novos saberes. Por essa razão, em sua opinião, o trabalho autobiográfico comporta uma dimensão formadora e, mais que isso, uma dimensão transformadora.

Na área das ciências da educação, as narrativas autobiográficas assumem grande importância, na medida em que permitem analisar o trabalho do professor através de situações particulares, refletir sobre as mesmas e, a partir dessa reflexão, poder contribuir

para a melhoria e transformação da prática letiva e das condições de todo o sistema de educação.

Para a construção e análise do meu percurso profissional basear-me-ei nas duas questões de investigação, definidas por Freitas e Galvão (2007), ou seja, na identificação e descrição dos momentos mais marcantes da minha vida profissional e na reflexão e análise sobre a influência dos mesmos no meu desenvolvimento profissional. Para além disso, na descrição de alguns pontos específicos do meu percurso, as várias fases do ciclo de vida profissional dos professores, descritas por Huberman (2007), serão igualmente importantes para fundamentar a minha reflexão.

Dos anos da minha prática profissional, procurarei abordar os momentos mais significativos, refletir sobre os mesmos, para tentar perceber até que ponto eles me transformaram, enquanto pessoa e enquanto profissional.

Para o relato destes factos, irei socorrer-me das memórias que retenho dos lugares, das pessoas e das situações, algumas delas ainda tão presentes e nítidas na minha mente. Os documentos que guardo, tais como listagens de alunos, planificações, relatórios de formações, entre outros, serão igualmente úteis para este exercício autobiográfico.

A propósito de conseguirmos aceder às memórias que temos guardadas, Josso (2009) informa que está presente no ser humano, a dimensão do “ser de atenção consciente” (p. 43), que permite guardar na memória tudo o que foi importante, mas sobretudo se, no momento em que os factos aconteceram, a pessoa os viveu de forma consciente.

Ser presente no momento em que as coisas são vividas é uma vantagem suplementar, útil não apenas para aprender mas também para guardar o rasto da experiência. Um rasto que podemos solicitar num momento de balanço, de questionamento, de reflexão, de escuta daquilo que emerge em nós. (Josso, 2009, p. 44)

Estas palavras levam-nos a refletir acerca da forma como vivemos e vivenciamos os acontecimentos e acerca da melhor forma de o fazer, ou seja, conscientes de cada momento e atentos a todos os sinais, tornando o dia a dia num processo contínuo de aprendizagem.

1.1 A escolha da profissão

São várias as questões que podemos formular, quando pensamos no que leva alguém a enveredar por determinada profissão. E com a profissão de professor não é diferente. Assim, podemos levantar algumas questões, tais como:

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

- i. escolhemos uma profissão ou é ela que nos escolhe a nós, na medida em que nos está destinada?
- ii. quando enveredamos por determinado caminho profissional, fazemo-lo por vocação ou porque não havia alternativa?
- iii. sem vocação nunca seremos bons profissionais ou, pelo contrário, durante o exercício da profissão podemos encontrar a motivação que nos faltava?

No meu caso pessoal, ainda durante a frequência do primeiro ciclo, habituei-me a ouvir familiares e amigos dizerem-me que eu só poderia ser professora, porque gostava de assumir esse papel, de ensinar os mais novos e mesmo corrigir os mais velhos, caso não pronunciassem uma palavra corretamente ou a usassem descontextualizada. Apesar de tudo, só mais tarde comecei a pensar nessa hipótese, quando observava com mais atenção algumas situações de sala de aula. Se, por um lado, percebia a dificuldade de alguns professores para controlarem muitos dos alunos desinteressados e barulhentos, por outro lado, nutria uma grande admiração pelos professores que sabiam conjugar o seu lado profissional com o lado humano, os que viviam aquilo que ensinavam e que conseguiam que todos aprendessem com gosto e gostassem das aulas e da escola.

No nosso percurso de vida, como todos fomos alunos é fácil imaginarmo-nos do outro lado, no papel de professores. Lembro-me de que, no último ano do primeiro ciclo, a professora tinha por hábito fazer pequenos grupos, nos quais um aluno funcionaria como o orientador do grupo, que explicava os exercícios ou ajudava na escrita de textos e eu adorava quando tinha a possibilidade de assumir esse papel, apoiando os meus colegas nas suas aprendizagens.

Ao longo do meu percurso académico nunca me senti predestinada a algo em particular, por isso deixei que as coisas fluíssem naturalmente e à medida que tinha que fazer escolhas, optava por aquilo que, no momento, mais me preenchia e me parecia a melhor escolha a fazer. Foi com esse princípio em mente que, depois dos quatro anos de licenciatura enveredei pela via ensino e depois pelo ano de estágio e tudo foi seguindo um caminho natural, que nunca me levou a pôr em causa as minhas escolhas.

1.2 Os primeiros anos

Ao analisar o meu percurso de dezasseis anos de serviço, muitos são os momentos que me marcaram, a nível pessoal e profissional, na procura e na descoberta, no encontro

com os lugares, as situações e com as pessoas, muito concretamente na interação com os alunos.

Frequentei uma licenciatura, não direcionada exclusivamente para o ensino, com uma formação inicial na área das línguas e literaturas modernas, na variante de português/alemão e decidi, no final dos quatro anos, enveredar pela via ensino que me proporcionaria posteriormente a realização da profissionalização em serviço efetivo, realizado numa escola e aí já com a oportunidade de contactar diretamente com a realidade escolar.

Na Faculdade de Letras, local onde fiz a minha formação de base, a via ensino com as suas cadeiras de teor pedagógico estava concentrada num só ano, o último ano, o que considerei bastante positivo, na medida em que se condensou a informação e permitiu um trabalho teórico direcionado para a prática letiva, com troca de opiniões, planificação e simulação de aulas, que haveria de me servir como orientação para o ano de estágio.

Na altura, quando concluí o quinto ano, não me foi possível ingressar em estágio logo no ano seguinte, por haver muitos alunos em lista de espera e poucas escolas a quererem colaborar com a minha universidade. Assim sendo, resolvi concorrer ao concurso de professores, a nível distrital, e fiquei colocada numa escola secundária, em Palmela, a lecionar português, a partir de janeiro e num horário incompleto, em substituição de uma colega que se tinha reformado.

Esta experiência permitiu-me passar por aquilo que Huberman (2007) designa por “choque do real” (p. 39) e que, de acordo com o autor, se manifesta no confronto com a complexidade da profissão e que passa por nos questionarmos relativamente ao nosso desempenho, pela dificuldade em criar um equilíbrio entre o que se esperava encontrar e aquilo com que nos deparamos na realidade, ou entre o tipo de relação a manter com os alunos, maior intimidade ou maior distanciamento, dificuldades na gestão dos comportamentos e a dificuldade em gerir a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos.

De facto, todas estas questões me assaltavam o espírito neste primeiro ano de trabalho. Tinha duas turmas de décimo ano, constituídas por alunos simpáticos, alguns pouco trabalhadores e muito brincalhões. Nos primeiros tempos, senti-me algo intimidada pelos adolescentes que tinha na minha frente, porque achava que a minha idade poderia ser um impedimento para conseguir impor regras de funcionamento na sala de aula. Para além disso, não queria que os alunos se apercebessem da minha pouca experiência, sobretudo que soubessem que era o meu primeiro ano no ensino e, para tal, não queria mostrar falhas relativamente aos conhecimentos que transmitia. Neste período fui sempre muito rígida, na medida em que não me desviava daquilo que tinha planificado e tentava manter um maior distanciamento em relação aos alunos, porque achava que só assim conseguiria manter um

equilíbrio entre as aprendizagens e os comportamentos, mantendo a minha sala de aula sob controlo.

Esta experiência ajudou-me a, conscientemente, ir trabalhando a minha ansiedade e o medo de falhar, uma vez que, ao longo desse ano escolar, no contacto com as turmas, aprendi a gerir aquelas que eram as minhas preocupações iniciais e, no final do ano, senti que me tornei um pouco mais flexível e já conseguia ter uma relação mais próxima com os alunos, sem achar que poderia estar a pôr alguma coisa em causa.

Uma das coisas que ouvi com frequência durante a formação inicial foi que, nos primeiros anos em que se leciona, não convém sorrir para os alunos, sob pena de a partir daí podermos perder o controlo da turma, porque os alunos abusarão da nossa boa vontade.

Nos anos que se seguiram, fui percebendo que o importante é distinguir cada caso, pois os alunos são diferentes entre si e não será o facto de nos rirmos em conjunto que nos fará deitar tudo a perder. O importante é, acima de tudo, ganhar confiança no nosso desempenho e criar à vontade para gerir o trabalho com os alunos e com a turma.

De modo a conseguir essa gestão, aprendi nesse ano, com o exemplo de alguns colegas, o que passei a pôr em prática nos anos seguintes, para tentar ser uma boa organizadora da sala de aula. Sempre no início de cada ano letivo, definia as regras de funcionamento da sala de aula, em conjunto com os alunos, para dessa forma ser mais fácil comprometê-los com o cumprimento das mesmas. É importante que os alunos percebam até onde podem ir, que deveres e obrigações os assistem, quando estão a cumprir os objetivos delineados ou a ultrapassar os limites definidos.

1.3 A profissionalização

Depois desta experiência de quase um ano letivo, iniciei o ano de estágio um pouco mais à vontade, mais segura no desempenho das minhas funções, graças à experiência anterior e ao facto de ter a trabalhar comigo colegas de curso, o que contribuía para uma maior segurança e também pelo apoio da orientadora.

Fui capaz de me tornar um pouco mais descontraída com os alunos, mostrar boa disposição, conjugando o papel de ensinar, avaliar e gerir a minha sala de aula, ao nível das aprendizagens e dos comportamentos. A juntar a tudo isso, estava todo o meu entusiasmo por poder ensinar alemão, pela primeira vez, a minha língua preferida, mas uma língua que exigia um estudo diário.

Foi um ano em que me dediquei por completo à escola, porque o trabalho de cariz burocrático era de grande exigência. Apesar de só ter duas turmas e duas disciplinas diferentes, português e alemão, era necessário preparar diversas atividades e recorrer ao maior número de estratégias e materiais, tinha de planificar até à exaustão, passando pela planificação anual, pela trimestral, pela correspondente a cada unidade didática e ainda pelas planificações diárias. Estas últimas previam cada minuto da aula, incluindo tudo o que o professor fazia e dizia e ainda previam possíveis respostas dos alunos. De igual modo, para todos os exercícios de avaliação escrita tinha de fazer a leitura dos resultados, identificar a média e a moda e inscrever os resultados num gráfico. Para além do trabalho na escola, havia ainda o trabalho na faculdade, de periodicidade semanal e com duas cadeiras na área das didáticas das línguas, para as quais era necessário trabalhar regularmente.

Ao lembrar este período, recordo que comecei a sentir algum desalento, na medida em que tinha dificuldades em conciliar todo o trabalho, para a faculdade e para a escola. Na escola tinha dificuldades com a realização de tantas planificações, em simultâneo com a necessidade de preparar as aulas cuidadosamente, recorrendo aos mais diversos materiais os quais, muitas das vezes, tinha de construir para diversificar ao máximo a forma de tratamento dos conteúdos. Assumi, desde essa altura, que a preparação cuidadosa da aula seria sempre uma prioridade e comecei a realizar as planificações posteriormente, quando havia maior disponibilidade, ainda que tal não fosse muito bem aceite pela orientadora. Para o desempenho do meu trabalho, nunca senti que tal fosse uma desvantagem, uma vez que quando pensava uma aula estava a construir a sequência da mesma, a prever os materiais a utilizar, como e em que ponto da aula os haveria de apresentar. Posteriormente, era só passar para o papel o trabalho realizado e a planificação lá estava pronta para fazer parte do dossiê de estágio, juntamente com todos os materiais utilizados.

O trabalho com as duas turmas revelou-se totalmente diferente. Se a turma do nono ano era fantástica, com alunos interessados e trabalhadores, a de décimo ano não só tinha alunos menos trabalhadores e menos interessados, mas sobretudo alunos que tinham escolhido alemão para não terem de estudar francês. Assim, achavam a língua complicada, não queriam trabalhar, dificultavam o normal funcionamento da aula e os problemas de comportamento começavam a ser visíveis. Falavam demasiado durante a aula, reclamavam de todas as atividades propostas, não mostravam hábitos de trabalho, nem na aula nem em casa. A situação só começou a melhorar quando alguns alunos começaram a ser capazes de formar as suas primeiras frases e começaram a perceber que, mais que uma língua difícil era interessante e aí a questão do comportamento desajustado foi lentamente dando lugar a um trabalho mais proveitoso, pois à medida que alguns foram alcançando sucesso e eu os

elogiava, os outros acabavam por ceder um pouco e mostrarem um pouco mais de empenho e de trabalho. Os recursos utilizados, assim como as atividades realizadas e os projetos em que nos integrámos, tiveram um resultado positivo, no gosto pela língua e na sua aprendizagem.

Apesar de não serem alunos problemáticos ou que revelassem problemas de indisciplina nas outras disciplinas, senti a incapacidade para chegar até eles, apesar de saber que as matérias eram apresentadas de forma apelativa. Esta situação deixou-me na dúvida relativamente ao que eu já conhecia da teoria ensinada na formação inicial, onde se defendia a ideia que os comportamentos indisciplinados dos alunos podem ser prevenidos, através da forma como planificamos, dos recursos que utilizamos e do modo como apresentamos os conteúdos. No entanto, eu desesperei muitas vezes, por achar que a receita não iria funcionar, estando eu a aplicar o que supostamente estava correto.

Ajudou-me o facto de sentir o apoio e a supervisão da orientadora que, apesar de desempenhar o papel de avaliadora, validava as estratégias utilizadas ou dava sugestões de melhoria, o que me inculcia uma sensação de maior segurança no trabalho realizado.

Como nem tudo é negativo, como compensação, o trabalho realizado com a turma de nono ano, a quem lecionava português, ficou na minha memória como a mais grata experiência que um professor pode ter, sobretudo por ter acontecido num ano tão especial para mim. Alunos interessados, participativos, embora algo barulhentos, mas uma turma onde se trabalhava com gosto e que trabalhava com entusiasmo. Recordo-me de dedicarmos um tempo semanal à leitura recreativa, de os pôr a ler em voz alta para serem filmados, de fazermos um teatro com base na adaptação da peça "o auto da barca do inferno" de Gil Vicente¹ estudada na aula, com direito à preparação de cenários e a ensaios ao fim de semana e com a presença dos alunos. Não só trabalhavam com gosto fora do horário regular, como o faziam com um entusiasmo contagiante, que raramente se encontra nos alunos.

Durante mais dois anos, por trabalhar por perto, ainda encontrei alunos da turma e o reencontro era sempre um acontecimento muito agradável, por poder recordar momentos tão gratos. Era sobretudo agradável ouvir que as aulas nunca mais tinham sido *iguais às nossas*. Isto mostrou-me que, apesar da minha relativa inexperiência, eu tinha conseguido mais do que transmitir conhecimentos, transmitir a vontade e o gosto pela aprendizagem e pelo trabalho conjunto, porque realizado por todos, o que me deixava profundamente

¹A ação da peça *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, tem lugar num porto, no qual há duas barcas, a do Anjo e a do Diabo, que esperam pelas almas dos mortos e disputam a sua entrada, para os conduzirem respetivamente ao Paraíso ou ao Inferno. Para isso, são expostas as virtudes e os defeitos são satirizados. Na peça realizada pelos alunos, eram os vários professores da Turma quem disputava a entrada nas barcas e, depois de expostos as qualidades e sobretudo os defeitos, acabavam todos por entrar na barca a caminho do Inferno.

satisfeita e com uma vontade de voltar atrás no tempo, para poder estar sempre a recomeçar.

Com as vivências deste ano consegui perceber que, apesar de sermos a mesma pessoa e procedermos da mesma forma, podemos obter resultados muito diferentes, consoante a postura e o estado mental dos alunos com quem nos cruzamos. Penso que, ainda que de forma inconsciente, também passei a ser uma pessoa diferente no relacionamento com as duas turmas, porque conseguia maior empatia com os alunos que mais contribuía para um bom clima de sala de aula.

Outro dos aspetos muito positivos deste ano foi o trabalho realizado com os colegas de estágio os quais, mais que colegas, eram amigos e entre todos havia camaradagem e um espírito de ajuda. Partilhávamos materiais, discutíamos situações e procurávamos soluções, organizávamos atividades, uma situação da qual viria a sentir muita falta nos anos seguintes.

O trabalho com colegas, nos anos seguintes, teve lugar de forma mais ou menos esporádica, dependendo das pessoas e também da dinâmica da própria escola. O mais comum era a preparação de atividades de grupo, para apresentação à escola ou à comunidade. Vivi a experiência do trabalho em conjunto, com colegas de grupo na preparação de aulas, em três dos anos de serviço, nos restantes resumiu-se à troca de materiais de trabalho.

Sempre que houve a possibilidade de trabalhar em conjunto com outros colegas criou-se uma maior dinâmica com o grupo e foi mais proveitoso para os alunos e isso é defendido por vários autores, para quem a colaboração no ensino é uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002).

É notório que, com o aumento do trabalho de cariz burocrático exigido aos professores, cada um tenta refugiar-se no pouco tempo que lhe resta, se e quando resta, e acaba por trabalhar em casa e não na escola, até porque nas escolas raramente estão reunidas as condições para um trabalho de qualidade, pela escassez de espaço e limitações técnicas. Apesar de tudo, podemos aproveitar o lado bom de todas as coisas. Com o crescimento das novas tecnologias, aproveitei para, sempre que tive colegas com quem tinha uma maior empatia, trabalhávamos em casa e trocávamos impressões através da internet, poupando assim tempo, mas concretizando trabalho.

1.4 A gestão da indisciplina

Depois de terminada a profissionalização, iniciava-se uma nova etapa. Não significava isto a certeza de obter colocação, o que poderia acabar por não acontecer, mas estava agora, definitivamente, por minha conta, para pôr em prática as estratégias conhecidas e arranjar novas que, de acordo com a especificidade do momento e dos envolvidos, teriam de ser funcionais.

Apesar de, durante este ano ter experienciado a questão da indisciplina na sala de aula, dois anos depois, tive então a minha prova de fogo, ao nível da capacidade de gestão da indisciplina em sala de aula.

Fiquei colocada numa escola básica, a lecionar inglês a alunos do terceiro ciclo do ensino básico e numa das turmas, os problemas de comportamento disruptivo foram sempre uma constante. A turma era constituída só por rapazes, todos a frequentarem o oitavo ano pela segunda vez, sem o mínimo de motivação para as aprendizagens. Eram cerca de catorze, uma turma pequena, mas que compensava na dimensão dos problemas. Fui colocada só em outubro e no primeiro dia de aulas fui recebida pelos alunos a gritarem e a saltarem em cima das mesas. O seu interesse pela língua inglesa não era nenhum e a única coisa que queriam era passar o tempo fora da sala de aula.

Nas aulas seguintes, apesar de terem acalmado comparativamente ao primeiro dia, os comportamentos desajustados eram diários. Houve momentos em que eu tinha vontade de desistir, porque achava que já não conseguia descobrir nada de novo que pudesse funcionar. Mas, logo a seguir animava-me a mim própria e lá conseguia, através de um jogo, uma história ou uma música que, naquele dia, as atividades corresse menos mal, sem que os piores alunos gritassem, saltassem ou insultassem algum colega. O meu objetivo aqui sempre foi conseguir reverter a situação, no que dizia respeito ao maior número de alunos possível, fazendo com que se interessassem pela disciplina e por aquilo que ela possibilitava.

Este foi o primeiro ponto do meu percurso onde tive de refletir seriamente, para tentar encontrar uma solução para uma situação que se tornava insustentável. Se dois anos antes tinha conseguido resolver um problema, sentia que agora a receita não podia ser a mesma. Senti que a formação inicial não me tinha preparado para o aluno que se desvia da norma padrão, o que tinha aprendido era para transmitir a uma turma e eu não sabia como fazer, com aqueles que não se conquistam pelo campo das aprendizagens. O maior problema era ainda o facto de eles associarem o professor à disciplina e quando não se gosta de uma parte, a outra também não se revela fácil. Que estratégias utilizar, como lidar com os alunos, como cumprir o que estava previsto no programa nacional da disciplina,

quando eles não mostravam interesse pelas tarefas propostas, nem em situações de atividades mais lúdicas. Tentava várias estratégias, defendidas por diversos autores, desde a planificação das atividades da aula, incentivando todos os alunos a participarem e recorrendo ao uso do reforço positivo, ao mesmo tempo que circulava pela sala, para tentar controlar os comportamentos, da melhor forma. A maior dificuldade com que me defrontei foi a adequação das aprendizagens, como fazer, uma vez que no final queria que eles aprendessem alguma coisa e não podia, de forma alguma, trabalhar os conteúdos da mesma maneira que o fazia com as outras turmas. A dada altura, percebi que a maioria da turma não iria nunca acompanhar a matéria lecionada e decidi apostar em aulas de vocabulário, através de jogos e músicas, mas mesmo assim pode-se dizer que só funcionava a primeira metade da aula, logo a seguir a capacidade de atenção e concentração extinguia-se.

O conselho de turma reunia com alguma regularidade, para tentar encontrar estratégias que funcionassem, mas a verdade é que pouco ou nada se conseguiu. Não me recorde de se ter definido algo muito significativo ou que tivesse surtido efeito, para além dos conselhos disciplinares, donde saía a medida de suspensão de um ou outro aluno da turma. No fundo, fazia-se uso frequente de estratégias punitivas, tais como a suspensão dos alunos da frequência das atividades letivas. O objetivo era exercer uma ação dissuasora sobre os comportamentos destes alunos, mas que acabava por não funcionar como tal. As suspensões funcionavam, antes, como uns “dias de férias sem implicações correctivas” (Jesus, 2001, p.32).

Não me recorde de a escola ter posto em prática qualquer tipo de medida preventiva da indisciplina, como as referidas por Feliciano Veiga (2007): a realização de atividades na escola, que envolvessem os alunos e os pais, um trabalho de parceria entre os diversos professores ou a atenção dada à distribuição dos alunos pelas turmas.

Na altura, associei os problemas aos alunos, à situação familiar e social de muitos deles e à própria escola, que não tinha sido capaz de prevenir esta situação, distribuindo os alunos pelas diferentes turmas da escola.

Ter alunos barulhentos e conversadores tem sido mais ou menos uma constante ao longo destes anos, mas acabamos por aceitar esse comportamento se as atividades se realizam, as aprendizagens se concretizam e não estão em causa as interações professor/alunos e alunos entre si. O problema surge quando a indisciplina se torna difícil de gerir, quando o aluno está na escola porque é obrigado e os seus interesses não passam por nada do que a escola possa oferecer. É o aluno que está contra o sistema e disposto a não deixar que ele funcione, nem para si nem para os demais.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

Apesar das dificuldades e adversidades, o ano escolar acabou por chegar ao fim e, nesse ano, recordo-me de respirar fundo, porque sabia que no próximo ano letivo dificilmente ficaria naquela escola e não encontraria os mesmos alunos todos juntos. Na verdade, não voltei àquela escola, mas tive conhecimento que a turma foi desmembrada, uns alunos não transitaram e aqueles que transitaram ficaram em turmas diferentes e os problemas deixaram de ser notórios.

Ao longo dos anos, sempre que me confrontava com problemas de alguma indisciplina, a minha primeira questão era saber o que é que eu tinha feito de mal e o que podia melhorar. No entanto, o professor não pode ser visto como o único responsável, já que não está sozinho na escola, nem deve ser a escola a assumir todas as responsabilidades, uma vez que aos pais compete ou deveria competir, um trabalho conjunto, com objetivos comuns em mente.

Tive grandes dificuldades na gestão da minha sala de aula, porque nos momentos em que as situações aconteciam, eu nem sempre conseguia ter uma resposta adequada e reagia intempestivamente, na esperança de fazer o aluno regressar ao comportamento desejado. Ao reagir emocionalmente, ao ser impulsiva e autoritária, estava a fazer precisamente aquilo que Feliciano Veiga (2007) aconselha que se evite, para poder contribuir para um clima de envolvimento entre o professor e os alunos.

1.5 A surpresa da língua inglesa

Quando concorri para acesso à universidade, a minha primeira opção de curso foi a variante de inglês/ alemão, por querer estudar duas línguas estrangeiras, mas acabei por só conseguir entrar na segunda opção, a de português/ alemão. Embora no segundo ano do curso tenha tido a hipótese de mudar para a minha escolha inicial e fazer o primeiro ano das cadeiras da variante de inglês, optei por não o fazer, uma vez que já tinha iniciado um percurso e o mesmo me estava a agradar plenamente.

Como continuei em paralelo o estudo da língua inglesa, num instituto de línguas, não tive grandes problemas quando, anos mais tarde, fui colocada a lecionar inglês.

Pelo facto de as variantes que se estudavam na faculdade não estarem diretamente relacionadas com os grupos para concursos de professores, depois de ter concorrido ao grupo de inglês/ alemão, com habilitações profissionais para esta última disciplina, como não havia horários de alemão disponíveis, fui colocada num horário de inglês. Naturalmente, que fui uma professora entre muitos na mesma situação.

No decorrer do ano de estágio, preocupava-me com o facto de dificilmente voltar a lecionar alemão pois, de acordo com os exemplos de anos anteriores dos concursos de professores, os horários disponíveis eram poucos e seria provável que só conseguisse colocação no grupo de português. A verdade é que nunca sabemos exatamente o que o futuro nos reserva. No que diz respeito às duas línguas da minha variante, foram aquelas com que menos contactei na vida profissional.

Lecionei português durante três anos, incluindo o ano de estágio, já tinha lecionado antes da profissionalização e ainda lecionei no ano imediatamente a seguir. Com alemão aconteceu praticamente o mesmo, também por três anos, no ano de estágio e por mais dois anos. A partir daí, passei a ter sempre colocação no grupo de inglês, língua que lecionei durante oito anos, ou seja, metade do meu percurso profissional.

No exercício das minhas atividades, sempre me pautei pelo exemplo de um trabalho estruturado, através de uma planificação cuidada, que previa toda a dinâmica da aula, de modo a garantir-me uma maior segurança no domínio e na apresentação das matérias. Ora, neste caso, trabalhar com uma língua que não fez parte da minha formação de base, deixava-me algo desconfortável, não tanto pelo lado dos conhecimentos, porque tinha consciência que dominava a língua sem grandes problemas, mas pelos colegas do grupo a que pertencia. Era comum, nas apresentações de início de ano ao grupo, darmos a conhecer alguns dados pessoais e profissionais, entre eles a questão da variante, porque havia colegas cuja variante para além de inglês podia ser português, alemão, francês ou qualquer outra, desde que uma delas fosse, com toda a lógica, o inglês. Claro que, quando chegava a minha vez, lá tinha eu de explicar o estranho caso da minha formação inicial mas, muitos colegas já conheciam esta situação porque eu não era caso único.

Comecei por lidar com a situação com algum desconforto, pois sentia que precisava de provar aos outros que era capaz e não estava ali a fingir um trabalho que não conseguia realizar. Durante os anos em que lecionei inglês, fiz sempre questão de entregar atempadamente as planificações, os exercícios de avaliação e fichas de trabalho para que constassem do dossiê de grupo, para que todos pudessem consultar se necessário e sempre que me confrontava com alguma dúvida, recorria ao apoio da delegada da disciplina, para apoiar o meu trabalho. Tive a vantagem de ter trabalhado quase exclusivamente com turmas de terceiro ciclo, onde a exigência dos textos tratados e dos conteúdos gramaticais abordados apresentam um grau de exigência menor, se comparados com o nível secundário, o que me facilitou todo o trabalho a desenvolver. Digo isto porque passei pela experiência de um ano, no ensino secundário recorrente, no sistema de unidades capitalizáveis, em que tinha de preparar textos de maior extensão e maior grau de dificuldade e cuja interpretação exigia um trabalho rigoroso, para poder ajudar os alunos.

Com o objetivo de aprender mais, para poder ensinar melhor resolvi, no final do quarto ano em que estive a lecionar a disciplina, fazer um curso de aperfeiçoamento da língua, em Londres, para melhorar o uso escrito e oral da mesma. Fi-lo em conjunto com uma colega do grupo, com quem tinha desenvolvido um trabalho de colaboração, nesse ano, na preparação de aulas, a qual já tinha alguma experiência de ensino e muito concretamente do ensino da língua inglesa. Por isso, quando tivemos que resolver um problema, na pousada onde ficámos alojadas, fiquei muito contente quando ela elogiou a minha fluência de discurso para explicar a situação ao funcionário. Esta necessidade de provar aos outros que sei fazer alguma coisa, só acontece quando estou insegura perante aquilo que faço e preciso que validem as minhas competências.

A insegurança aparece normalmente associada aos primeiros anos de serviço, porque temos medo de não nos sairmos bem frente aos alunos. Neste caso, a minha insegurança prendia-se com o facto de ter medo de não me sair bem perante os colegas e sentia que tinha que provar as minhas capacidades, pelo menos a mim própria. A verdade é que, depois de quatro anos a lecionar a disciplina e das experiências deste ano, nos anos que se seguiram passei a assumir maior autoridade sobre o meu trabalho e a desempenhar as minhas funções com maior convicção e mais certeza.

Penso poder afirmar que iniciei aqui a “fase de estabilização” (Huberman, 2007, p. 39) que se caracteriza pelo sentimento de confiança crescente a nível pedagógico e um maior à vontade na gestão das turmas.

1.6 O gosto pela língua alemã

Sempre encarei as línguas e a sua aprendizagem como um desafio apaixonante, primeiro francês, depois inglês e finalmente alemão. Por mais regras que fosse preciso aprender, memorizar, lembrar, aplicar, independentemente da dificuldade das mesmas, sentia-o como um estímulo que se traduzia na sua aplicabilidade: ser capaz de compreender, ser capaz de me expressar, fazendo-me entender perante aqueles que falavam uma língua diferente da minha. Por isso, aprender alemão foi, desde muito cedo, uma paixão que se traduziu, desde logo, na decisão em estudar a língua.

Durante a frequência do ensino superior frequentei, em simultâneo, alguns cursos no Instituto Goethe de Lisboa, para ir aperfeiçoando sobretudo a prática da oralidade, dado ser uma língua com a qual não se contacta diariamente, ao contrário, por exemplo, do que acontece com a língua inglesa.

No final do terceiro ano de faculdade surgiu a oportunidade, através de um contacto de um familiar, de poder usufruir de uma experiência de trabalho na Alemanha. O mês de agosto de 1992 foi, assim, passado numa pequena aldeia do sul do país, Efringen-Kirchen, perto da fronteira com a Suíça. Trabalhei todas as manhãs e algumas tardes e fiquei alojada no próprio hotel, já que disponibilizavam estadia para empregados. Tive muito tempo livre para a parte lúdica e para o contacto com os locais. Apesar de algum receio inicial, pela exposição diária e constante com a língua, esse receio desvaneceu-se logo nos primeiros dias, em que tive de pôr em prática os meus conhecimentos prévios.

A verdade é que foi uma experiência fantástica e o melhor curso de sistematização de conteúdos que se pode ter. Recordo-me de achar curioso o facto de, passadas as primeiras semanas, os meus sonhos terem passado a *falar alemão*.

No terceiro ano de atividade profissional, dois anos após o estágio, voltei a ter uma grata experiência relacionada com a língua alemã, quando fiquei colocada no Algarve, a lecionar alemão. A propósito de um projeto de intercâmbio, projeto Comenius, que incluía duas escolas alemãs, uma italiana e outra sueca tive, durante a semana do intercâmbio, a oportunidade de ter dois professores alemães na minha sala de aula, em trabalho comigo e com os alunos. Foi uma experiência deveras gratificante, a aceitação dos alunos foi positiva e a motivação na aprendizagem era visível.

Como já referi, no desenrolar do período de estágio profissional, percebi que as oportunidades para lecionar alemão iriam ser poucas. Continuo, no entanto, a apostar na língua alemã, em ouvi-la, lê-la, escrevê-la, de modo a manter ativos o conhecimento e a prática da língua e sempre disponível para possíveis desafios.

1.7 Uma breve saída

O trabalho do professor não se esgota na escola e na sala de aula. Sabem-no todos aqueles que o são. É um trabalho que exige uma dedicação diária e que implica um trabalho constante. Apesar de gostar do que fazia pensei, especialmente em momentos de maior tensão, como seria bom ter uma profissão em que pudesse trabalhar *das 9 às 5* e poder ir para casa, no final do dia, sem preocupações com a preparação de aulas e ter tempo livre, sobretudo ao fim de semana.

Às vezes, sem estarmos a contar, os desejos realizam-se e foi o que aconteceu ao fim de doze anos de serviço. Nessa altura, surgiu a hipótese de, em regime de requisição, concorrer ao lugar de técnica superior de formação num centro de formação do Instituto de

Emprego e Formação Profissional, por um período de um ano, com possibilidade de prorrogação.

As minhas funções passavam pela preparação das ações de formação que me eram destinadas, a seleção de formadores, a definição do horário de formação e o acompanhamento pedagógico dos formandos, que incluía o controlo da assiduidade, o processamento da bolsa de formação e a verificação das avaliações para posterior certificação dos formandos. No fundo, todo o meu trabalho se resumia a tarefas de caráter burocrático infundável.

No entanto, o primeiro ano foi menos tenso, já que passei por um período inicial de adaptação, de conhecimento de toda a estrutura e da forma de trabalho. Por isso, quando chegou o momento de decidir ficar ou ir embora, acabei por ficar mais um ano.

Uma das funções que me competia passava pela visita às ações de formação, nos seus locais de realização e eram ações das mais variadas áreas profissionais, empregado de mesa, florista, técnico de hotel ou apoio familiar e à comunidade e diferentes níveis de ensino, cursos de educação e formação de jovens, de adultos, cursos de aprendizagem, pelo que sempre que assistia a alguma sessão de formação era também uma forma de aprender algo de novo.

Da mesma forma, quando estava presente nos exames finais das áreas práticas era fantástico poder ver o trabalho final dos formandos e o resultado das suas aprendizagens. Também acontecia, sempre que visitava os cursos que estavam a decorrer, mais concretamente nas disciplinas ligadas à minha área, sentir uma certa nostalgia de ser eu a professora, que podia estar a ensiná-los e não só a técnica, que estava ali só para resolver assuntos técnicos.

Ao refletir sobre o tempo que ali passei, guardo as boas lembranças do grande espírito de equipa e entreajuda que existia entre a maioria dos funcionários e uma capacidade de comunicação entre todos, que facilitava as tarefas. Claro que ao trabalharmos seis pessoas numa sala cria-se um verdadeiro espírito de solidariedade, diferente do que se vive nas escolas, já que cada professor tem a sua sala de aula e as suas turmas e o trabalho acaba por ser mais individualizado.

No entanto, observo que nas escolas se consegue dar outra atenção à pessoa do aluno e existe uma preocupação maior, não só com as aprendizagens mas também com a sua estrutura emocional e social. Durante a permanência em funções no centro de formação constatei que se trabalhava muito mais no processo técnico das ações de formação e que não se dava a atenção suficiente e necessária aos formandos, enquanto pessoas. Claro que tal só acontecia devido às exigências de caráter burocrático.

Apesar de tudo, esta experiência foi para mim positiva e construtiva, porque me permitiu conhecer um ambiente de trabalho diferente e poder constatar que não ter trabalho para casa pode não ser assim tão relaxante, já que as tarefas estão lá, temos de realizá-las e o tempo urge. É de grande interesse quando podemos ter outras experiências pessoais ou profissionais, já que é uma forma de darmos o devido valor ao que somos, ao que temos e ao que fazemos.

Não há situações perfeitas, mas há algumas que nos satisfazem mais e, para mim, depois de ter tido a experiência de trabalhar sentada a uma secretária, estava na altura de regressar à dinâmica da escola e dos alunos, ao fim de dois anos de afastamento.

1.8 A educação especial no percurso

Quando estive requisitada no centro de formação, um dos comentários que eu e outros colegas, também professores, mais ouvíamos era que a nossa profissão era muito monótona e que, por isso, devíamos estar satisfeitos com aquelas funções, porque ali nos era dado experimentar algo novo a cada momento. No entanto, é preciso entender que o trabalho do professor não tem de ser necessariamente monótono, antes pelo contrário, pois a cada novo ano novas dinâmicas se constroem, quer em termos das aprendizagens, quer dos alunos e dos seus contextos.

Até hoje, nos anos em que estive ligada ao ensino, estive sempre a fazer coisas diferentes e em lugares diferentes. Já lecionei português, inglês e alemão e as áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado, formação cívica e área de projeto, já trabalhei com alunos do ensino básico e do ensino secundário, em regime diurno e noturno, no então designado ensino recorrente por unidades capitalizáveis. Já fui, por algumas vezes, diretora de turma e, a cada ano, tive a oportunidade de conhecer uma nova escola, novos alunos e novos colegas.

A única particularidade que se manteve foi o facto de só ter trabalhado com alunos do ensino regular, até ao nono ano de serviço. Só neste ano tive, em duas das turmas, dois alunos com necessidades educativas especiais: uma aluna com paralisia cerebral e um aluno com trissomia 21, para quem era necessário adequar os conteúdos a lecionar.

Na altura, a colega de educação especial informou-me das características de cada um dos alunos e das suas capacidades de aprendizagem e, a partir desses dados, pude planificar conteúdos muito simples para a língua inglesa, disciplina que estava a lecionar nesse ano. Juntamente com a turma, conseguimos integrar os alunos e ajudá-los a alcançarem objetivos, uma vez que eram alunos muito trabalhadores e responsáveis.

Os alunos frequentavam as aulas de inglês, juntamente com os restantes colegas e eu preparava-lhes pequenas fichas de vocabulário sobre diversos campos lexicais, ligação de imagens com palavras ou tradução de palavras, recorrendo ao uso do dicionário. Num dos dias em que entreguei uma ficha à aluna, quando fui junto da mesma para verificar o andamento do exercício vi que já estava feito e felicitei-a por isso, dizendo-lhe qualquer coisa sobre a língua inglesa ou Inglaterra e a aluna pousou os olhos em mim e perguntou: “o que é isso de inglês?”. Antes de responder alguma coisa, fiquei a pensar como aquilo que acreditamos ser uma realidade pode ser outra bem diferente. Eu estava convencida que a aluna compreendia o conteúdo da disciplina, uma vez que conseguia realizar as tarefas e, no entanto, ela nem fazia a mínima ideia para que servia o que estava a aprender.

É lugar-comum referir-se que as experiências são boas porque nos ajudam a crescer enquanto seres humanos, mas trabalhar com alunos com necessidades educativas foi, de facto, mais uma das gratas surpresas da minha carreira. Trabalhar com estes alunos mostrou-me como era vantajosa a sua inclusão em turmas do ensino regular. Por um lado, passavam aos colegas a imagem de alunos trabalhadores e responsáveis e os colegas ganhavam em responsabilidade, porque os apoiavam nas suas atividades, no espaço escolar e sobretudo em sala de aula.

A partir deste momento, comecei a pensar seriamente na questão da especialização em educação especial, não só para poder dar outro apoio a estes alunos, quando integrados em turmas do ensino regular, mas sobretudo para poder trabalhar mais diretamente com os mesmos, ajudando-os ao nível das aprendizagens em sala de aula e sobretudo ao nível das aprendizagens relacionadas com atividades da vida diária, na criação de autonomia perante a escola e a sociedade.

Dois anos depois, conjugaram-se os fatores que me possibilitaram realizar a especialização e ingressei na pós-graduação em educação especial. Foi um ano letivo de estudo e trabalho intenso, em simultâneo com o trabalho na escola, o que se torna difícil e exige de nós disponibilidade e entrega, mas que compensa quando se atingem os resultados pretendidos.

Quando reflito sobre esta formação especializada, como o próprio nome indica está focada num aspeto específico, neste caso num grupo de alunos e nas suas características. Reconheço o seu valor para a minha formação, pelos ensinamentos que recebi, pelas ideias que troquei, pelos problemas partilhados, pelas histórias conhecidas. Ao longo de um ano letivo de aprendizagens, pesquisas e investigações adquiri conhecimentos, fiquei a conhecer as ferramentas que tinha ao meu dispor, enquanto professora e aquilo que poderia fazer para ajudar cada caso em particular.

Logo após a realização desta especialização, estive dois anos fora do ensino, requisitada no centro de formação e, no fim desse período, decidi que queria ter mais uma nova experiência profissional. Nos concursos desse ano, resolvi concorrer ao grupo de educação especial, para poder pôr em prática os conhecimentos que adquirira e pela vontade que tinha de trabalhar com estes alunos.

Neste momento, estou colocada há quase quatro anos no grupo de educação especial, a trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Acompanho alunos com défice cognitivo, que apresentam dificuldades moderadas e dificuldades graves de aprendizagem, com quem tento realizar algumas aprendizagens ao nível da escrita, da leitura e do cálculo matemático. Para além disso, procuro ensinar aos alunos atividades práticas como arrumar um quarto, fazer um bolo e atividades de expressão plástica. Tudo o que tenho conseguido realizar deve-se ao facto de estar a funcionar na escola, uma unidade de multideficiência muito bem equipada, onde temos ao nosso dispor as condições materiais que precisamos, o que é bastante importante.

Apesar de algumas dificuldades com que me deparo diariamente, sobretudo ao nível da aquisição de conhecimentos e da sua posterior aplicação, é muito gratificante quando percebo que os meus alunos estão mais autónomos e são capazes de se orientarem nas suas rotinas, conseguem escrever o seu nome, saber a data de nascimento, conseguem ler o seu horário semanal e ainda realizar uma operação de cálculo acertadamente, por mais simples que ela seja.

Reconheço ter feito uma escolha que me orgulha, porque apesar das poucas conquistas que se alcançam, elas têm um valor intenso e porque é importante fazer a diferença, aceitar e apoiar essa mesma diferença e contribuir para a igualdade possível entre todos.

1.9 A formação ao longo da carreira

No período da licenciatura cruzei-me com um ou outro professor, poucos felizmente, que exibiam apontamentos já gastos, que lhes serviam de apoio para darem as suas aulas, sempre iguais ao longo do tempo. Lembro-me de me interrogar sobre o assunto e pensar que, se por um lado é mais fácil porque temos tudo mais facilmente sob controlo, por outro estamos a limitar a nossa capacidade de criação e a deixar instalar a rotina, tornando os dias sempre iguais.

Quando terminei a minha formação inicial e comecei a trabalhar pude perceber que se pode e deve continuar o processo de aprendizagem, participando em diversas formações para nos mantermos atualizados, vivos para a profissão.

Com as mudanças constantes que a sociedade vai sofrendo e, por consequência, o mundo escolar, somos obrigados a uma atualização permanente, que só poderá ser realizada voltando à escola, no sentido de continuar a aprender, a atualizar conhecimentos e estratégias necessárias, para mantermos a prática letiva imbuída de um espírito de dinamismo e atualidade. Neste sentido, o papel da formação contínua assume grande importância, uma vez que representa a oportunidade de cada um, de acordo com as suas necessidades, procurar colmatar falhas nos conhecimentos que considere necessários para a sua prática letiva ou que entende serem úteis, enquanto cultura geral.

Foram estas as razões que me levaram a frequentar as formações que fiz até hoje, por um lado rever informação conhecida e por outro poder ter acesso a novos conhecimentos. Da minha experiência recordo como muito positivas as ações que realizei na área da didática das línguas estrangeiras, inglês e alemão e da língua e cultura portuguesa, que me alertaram para novas estratégias na abordagem de conteúdos, que eu pude pôr em prática com os alunos, para criar aulas diferentes e apelar à sua participação mais ativa.

Foram também proveitosas as ações na área das tecnologias de informação e comunicação, ao nível da aprendizagem da utilização de software diverso e da internet para uma gestão pedagógica mais adequada, já que as novas tecnologias são parte integrante do trabalho de qualquer professor, pelas grandes vantagens que trazem consigo. São positivas para o processo de ensino e aprendizagem, pois tornam a educação mais inclusiva, esbatendo as desigualdades e permitindo o acesso de todos ao conhecimento. Para os alunos com necessidades educativas especiais, as potencialidades são inúmeras, porque permitem um trabalho através do jogo e de programas interativos, que possibilitam uma aprendizagem mais eficaz, porque criam uma resposta imediata e autocorretiva.

Obtive ainda conhecimentos importantes em ações sobre temas diversos que, ainda que não ligados diretamente às áreas disciplinares, estavam relacionadas com o ensino e a atividade de ensinar. No período de férias do verão de 2004 frequentei uma formação de 50 horas, na modalidade de oficina de formação, sobre a imagem documental no processo educativo. Foi uma ação bastante interessante, que me proporcionou um conhecimento totalmente novo sobre uma área também ela nova para mim. Permitiu-me, posteriormente, poder articular a área de formação cívica, que lecionei enquanto diretora de turma, com a disciplina de ciências naturais para a realização de um vídeo documental sobre o projeto de educação ambiental desenvolvido pela turma, na escola.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

Outras formações úteis tocaram temas como a colocação da voz, a indisciplina em meio escolar, as estratégias de ensino diferenciado, a avaliação da aprendizagem dos alunos ou a avaliação através de portfólio.

Infelizmente constatei, acerca de algumas formações que frequentei, que a oferta nem sempre caminhou lado a lado com a qualidade. Apesar das denominações interessantes, que faziam prever que poderia aprender algo mais, as aprendizagens não resultaram naquilo que eu esperava, essencialmente por má preparação prévia dos conteúdos da formação e até, em muitos casos, má preparação dos próprios formadores. Outras vezes ainda, as ações que surgiam, mesmo sobre temas de interesse, eram demasiado breves para que se conseguissem interiorizar ou pôr em prática conhecimentos e teriam merecido que se lhes dedicasse mais tempo. Acabavam por servir como uma chamada de atenção para os assuntos e claro, dependia depois de cada um de nós, o aproveitar, de alguma forma, o que acabávamos de conhecer.

A realização de ações foi sempre uma necessidade, de modo a perfazer os créditos necessários para a mudança de escalão e conseqüente subida na carreira. Apesar disso, o meu critério sempre foi realizar as formações o mais atempadamente possível, de modo a escolher aquelas que mais me agradavam. No entanto, vezes houve em que pretendendo inscrever-me em determinadas formações, me foi negado o acesso, porque se dava prioridade a quem ia mudar de escalão.

Durante o período de permanência no centro de formação, a oferta formativa não foi profícua. Mas, como queria conhecer os moldes em que a formação se processava ali, inscrevi-me nas duas formações disponíveis nesses dois anos, uma de sensibilização à avaliação do desempenho da administração pública, designado por SIADAP e outra sobre e-learning, ensino à distância, esta última mais ligada à minha realidade enquanto professora.

Até ao momento, ainda não tive a experiência da formação à distância, mas conto com isso, pois reconheço o quanto se pode ganhar em termos de tempo.

A necessidade de manter atualizadas a prática escrita e oral das línguas estrangeiras levou-me, no verão de 2003, a frequentar um curso de reciclagem de língua inglesa, nível avançado, em Londres. Foi uma experiência fantástica poder passar uma semana a falar exclusivamente inglês, a rever a língua e a aprender estratégias, para poder trabalhar de modo mais eficaz com os alunos. Para um professor não é suficiente a aprendizagem inicial que faz para ser capaz de ensinar os alunos, é necessário não descurar o treino e a prática constantes de qualquer língua viva.

Para além de toda a formação contínua em que participei, frequentei uma formação especializada e fi-lo pela necessidade de aprender para poder lidar, da forma mais adequada, com alunos que, pelas suas características, são diferentes e exigem um

tratamento diferenciado, mas adequado. Este tipo de formação tem a vantagem de, pela sua extensão, trazer mais informação específica e conseqüentemente maior capacidade para enfrentar os desafios da profissão. No campo das necessidades educativas especiais, tenho participado em sessões de sensibilização sobre questões ligadas à deficiência ou às dificuldades de aprendizagem, como forma de me manter alerta, relativamente a tudo aquilo que diz respeito às funções que desempenho, para mais facilmente resolver questões que se me apresentem.

Como afirma a sabedoria popular, o saber não ocupa lugar, por isso associo formação a tudo o que se possa fazer, tudo o que se possa aprender, direta ou indiretamente ligado à área da educação, ou sobre qualquer matéria que nos interesse, pela sua atualidade ou utilidade, no sentido de ligar a vida à escola.

Tendo em conta que o meu percurso profissional ainda nem está a meio, conto poder continuar a participar em muitas e diversas formações, que me permitam manter aceso o interesse pelas questões da educação. O importante é nunca parar e manter a vontade de investir na minha carreira, em proveito próprio e em prol do trabalho com os alunos, para que possa ser sempre um trabalho feito com gosto e que me forneça a capacidade de lhes inculcar, tanto quanto possível, esse mesmo gosto e a motivação pelas aprendizagens.

Foi com este propósito em mente que resolvi investir em mais um momento de aprendizagem, através da realização do mestrado em ciências da educação, na especialidade de supervisão pedagógica e formação de formadores.

Já desde a realização da pós graduação que pensava em continuar a aprofundar conhecimentos ligados à minha área profissional, pois considero de extrema importância manter-me atualizada e estar preparada para novos desafios. A realização de um mestrado estava nos meus propósitos, só não sabia exatamente qual a melhor altura para tal, pois o fator tempo faz-nos sempre adiar, com receio que nunca seja o momento.

Em outubro de 2011, tive conhecimento da possibilidade de frequentar um mestrado para licenciados pré-Bolonha e, dada a importância que a formação e as questões a ela ligadas têm para a nossa vida profissional, resolvi candidatar-me à frequência do mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores.

Esta modalidade de formação, apesar de exigir um trabalho mais concentrado no tempo e para o qual é necessária uma dedicação integral, revelou-se muito interessante e produtiva. Por um lado, possibilita conhecer e discutir realidades durante a formação presencial, para depois retirar dos vários assuntos os seus aspetos essenciais e, a partir daí, cada um, através do seu trabalho pessoal, poder construir os seus saberes. Por outro, permite criar um verdadeiro ritmo de trabalho produtivo, em que cada momento conta e se

aprende dentro de uma maior dinâmica, que me atrevo a classificar como “a ginástica do saber,” que nos possibilita uma melhoria crescente do nosso desempenho intelectual e criativo.

Pessoalmente, interessava-me conhecer melhor o verdadeiro papel da formação e da supervisão associadas à realidade escolar e o seu papel no desenvolvimento da qualidade da escola e de todos os que dela fazem parte.

Constatei que os conceitos de supervisão e formação são conceitos abrangentes, que se interligam e se complementam. Se, por um lado, através da formação, se adquirem novas capacidades, por outro, também, através da supervisão se procura o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Segundo Alarcão e Tavares (2007), a supervisão aparece associada não só aos professores, mas a toda a escola, nas suas dinâmicas de interação, já que as funções supervisivas se alargam, na “passagem da sala de aula à escola” (p. 144), mas sempre com uma dimensão formativa em vista, para todos os intervenientes. De igual modo, para Oliveira-Formosinho (2002), existe uma interligação entre as duas áreas, já que a supervisão tem em vista a formação e o desenvolvimento humano e profissional dos professores, os quais, por sua vez, irão apoiar e influenciar o processo de aprendizagem dos alunos e a dinâmica das próprias escolas. Para a autora, a supervisão resulta de um processo promotor de outros processos de aprendizagem.

Deste modo, quer a formação, quer a supervisão são determinantes na qualidade do ensino, porque assumem um papel essencial na transformação do professor e na melhoria das suas práticas.

Este mestrado, realizado numa área que considero de grande importância para um adequado desempenho profissional, representou um valor acrescentado para todo o meu percurso, porque me permitiu uma abertura para novas perspetivas, perceber o que fazer e como fazer na procura da melhoria, termo que é comum aos objetivos partilhados pela supervisão e pela formação.

Tal como aconteceu até aqui, em que já me foi permitido experienciar vários aspetos do mundo da educação, conto adquirir, para o futuro, os conhecimentos e as capacidades para poder desempenhar as funções que me venham a ser exigidas, no exercício da minha atividade profissional.

No ponto inicial da minha autobiografia, formulei três questões, que importa agora sistematizar, embora as respostas tenham ficado implícitas ao longo de todo o texto. Em primeiro lugar, nunca me considerei uma predestinada para ser professora, mas penso que a profissão me escolheu e em consonância eu deixei-me escolher. À segunda e terceira perguntas, posso afirmar que, quanto a alternativas ao caminho que segui, nunca as procurei e, sem dúvida que, mais que ter vocação para determinada função o gosto, a

determinação e o comprometimento com que realizamos as nossas funções, são decisivos para o sucesso das mesmas.

Freire (citado em Vasconcellos, 2007) sintetiza bem estas questões com a afirmação de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 6).

Acima de tudo, gostaria de um dia poder afirmar que me construí e desenvolvi enquanto profissional da educação, que me fui tornando professora, que fui capaz de trilhar o meu caminho, alcançar objetivos e ajudar os alunos a alcançarem os seus, sempre atenta a cada momento do percurso, contornando e ultrapassando as adversidades, inerentes a esta e a qualquer outra profissão.

Para que tal se concretize, é essencial que se mantenham a vontade e o gosto pela atualização de conhecimentos, através de processos de formação ao longo da vida, considerados hoje como “uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gonçalves, 2009, p. 24).

2. Situação problema

Para proceder à análise e ao estudo de determinado problema, parte-se da definição do mesmo e concebe-se, a partir daí, o princípio de orientação teórica da investigação, a qual irá fornecer um potencial de descoberta, como se pode constatar nas palavras de Quivy e Campenhoudt (2005), que definem a problemática como: “a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados. Constitui uma etapa-charneira da investigação, entre a ruptura e a construção (p. 89).

Em sua opinião, a problemática não é um aspeto circunscrito a um determinado momento, ela está presente no decurso de praticamente todo o trabalho e pode ser reformulada, tantas vezes quantas as necessárias, tendo em conta o caminho teórico escolhido e as novas abordagens surgidas a partir das reflexões de outros investigadores.

Passemos, então, à identificação do problema e dos objetivos para este estudo.

2.1 Identificação e definição do problema

No campo educativo assume grande importância o interesse demonstrado pelo professor pelas questões da educação aliado a uma capacidade investigativa. É imperativo que este se interesse pelo que faz, que se empenhe para fazer melhor, no fundo, que se comprometa enquanto profissional. O comprometimento do professor é considerado por Kelchtermans (2009) como o elemento essencial para a definição do profissionalismo docente.

No mesmo sentido, são igualmente importantes as suas capacidades de questionamento e auto questionamento, pois é da indagação que irão surgir as respostas. Na opinião de Alarcão (2001) é desta “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6) que nasce o conceito de professor-investigador.

Uma vez que o professor tem a escola como local de ação, encontra-se no espaço de eleição para esses questionamentos pois, segundo Alarcão (2001), é através da investigação, realizada por professores, na área da educação, que se alcança “um saber mais integrado, mais holístico, mais directamente ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter” (p. 7). Desta forma, podemos obter dados mais concretos, acerca dos problemas que nos afetam mais diretamente ou acerca dos quais temos maior curiosidade. Para Quivy e Campenhoudt (2005), a curiosidade é uma qualidade que, associada à autenticidade e ao rigor deve estar subjacente a qualquer estudo empreendido.

Deste comprometimento com a escola e da vontade de fazer mais e melhor resulta a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, essencial como pressuposto para o êxito profissional ao longo da carreira (Day, 2001; Marcelo, 2009).

Na resposta às exigências da escola atual, a formação contínua de professores assume legalmente um papel de grande importância com vista ao desenvolvimento das competências profissionais dos professores, na atualização dos conhecimentos, nas vertentes teórica e prática, ao nível da sala de aula e da própria escola e ainda o incentivo à formação através das práticas de autoformação e da investigação, na procura da inovação educacional, como se constata no Artigo 3º do DL 207/96 de 2 de novembro.

Igualmente importante é a supervisão, na sua capacidade de apoio e acompanhamento ao processo de aprendizagem, enquanto facilitadora de metodologias de investigação-ação, conducentes a processos auto reflexivos e colaborativos, com vista à dinamização de projetos e à consequente melhoria da educação e da escola, como lembram Alarcão e Tavares (2007).

É precisamente no contexto do projeto educativo, um dos documentos de importância estratégica para a escola, documento de planificação do qual depende o funcionamento da própria escola (Carvalho & Diogo, 2001) que faz sentido analisar a formação e a supervisão, já que é no projeto educativo que estão contemplados os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa, como consta do Artigo 9º do DL 75/2008 de 22 de abril.

Para além disso, a própria formação contínua assume um importante objetivo com vista à “aquisição de capacidades, competências e saberes”, que permitam a construção de projetos (DL 207/96, Artigo 3º).

O projeto educativo concentra em si a formação e o plano de formação, segundo afirma Pacheco (2001), no sentido em que “o projecto educativo não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo” (p. 91).

É na elaboração do plano de formação que se podem concretizar os propósitos formativos e é no Nº 1 do Despacho 18038/2008 de 4 de julho, que se explicita precisamente a estrutura a que a elaboração de um plano de formação deve obedecer.

Tendo em conta estes quatro elementos, supervisão, formação contínua, projeto educativo e plano de formação, e a partir da ligação entre eles, importa clarificar se o projeto educativo, da escola em análise, explicita de forma concreta as necessidades de formação do pessoal docente, se existem práticas de supervisão subjacentes ao processo de definição da formação contínua de professores e se, ao nível da formação, existe uma articulação entre o projeto educativo e o plano de formação. Queremos saber se a formação prevista no plano de formação permite dar resposta às metas definidas no projeto educativo.

Nesta sequência, o presente trabalho procura responder às questões formuladas através de um enquadramento teórico, que sirva de apoio à reflexão acerca das temáticas em análise, as quais, deverão ajudar a desenvolver e fundamentar o estudo empírico e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

2.2 Justificação da escolha

Sempre que pensamos na abordagem de qualquer temática ligada à educação, é incontornável que nos surja como central a figura do professor, já que são os professores “quem faz a educação acontecer” (Kelchtermans, 2009, p. 66) É ao professor que cabe aproximar as aprendizagens dos interesses dos alunos, de modo a torná-los mais

interessados no processo de ensino/ aprendizagem. Esta tarefa assume uma importância crescente, dada a heterogeneidade de alunos presentes nas escolas, pelas diferentes formas de ser e de estar, por pertencerem a diferentes meios socioculturais, com diferentes interesses e motivações, os quais desvalorizam, muitas vezes, todo o sistema escolar. Esta situação resulta da obrigatoriedade do ensino para todos, criando o que Formosinho (2009) designa por “escola de massas” (p. 38), com todos os problemas que lhe estão associados, tal como o autor tão bem explica.

De acordo com Formosinho (2009), como resultado do surgimento deste novo tipo de escola surge um “novo professor” (p. 50), com capacidades pedagógicas que lhe permitam responder às novas realidades do ensino, ao nível das aprendizagens, das relações humanas e que lhe permita ainda ser o investigador, aquele que aprende para saber e sabe para ensinar. No fundo, cria-se a figura do professor que desempenhará o papel de “organizador de aprendizagens” (Estrela, 2002, p. 35).

Resultado do surgimento de novos contextos de aprendizagem são, assim, exigidos novos papéis no desempenho da profissionalidade e, para um desempenho eficaz, há que aprendê-los, sendo a melhor forma o processo de formação.

A formação ao longo da carreira tem vindo a assumir uma importância crescente, dadas as rápidas mudanças das sociedades modernas e a heterogeneidade de alunos presentes nas escolas (Formosinho, 2009; Marcelo, 2009). Este facto implica que o professor deva estar permanentemente atualizado para o público que enfrenta e, na opinião de Marcelo (2009) isso implica “um esforço redobrado para continuar a aprender” (p. 8).

Como afirma Nóvoa (1992) não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”(p. 9).

Por esse motivo, para Day (2001), é através da modalidade de formação contínua que o professor pode “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p. 16).

É desejável, senão obrigatório, que quem está ligado à escola se interesse, pessoal e profissionalmente pelas questões da educação, para poder responder melhor aos desafios com que frequentemente se depara. Nesse sentido, constata-se, pela opinião de diversos autores, que a melhor maneira de encontrar respostas para os desafios da profissão é a frequência de formação contínua, ao longo do percurso profissional, na procura de respostas e de atualidade pedagógica (Loureiro, 1990; Formosinho, 1997; Leite, 2003). É a própria legislação que defende esta necessidade, inicialmente como um direito, como se pode ler na LBSE, N^o 1, Artigo 35^o da lei 46/86 de 14 de outubro e, posteriormente, também

como um dever, visando a atualização profissional e a investigação na área educativa (DL 344/89, Artigo 25º).

Com a publicação do Artigo 10º do DL 15/2007 de 19 de janeiro, os deveres do professor ampliam-se na procura de um aperfeiçoamento permanente ao nível dos conhecimentos, capacidades e competências, com vista à excelência, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, participando de forma empenhada em várias modalidades de formação, passando à prática as competências adquiridas e ainda desenvolvendo a reflexão e a auto-avaliação sobre a prática pedagógica.

Este mesmo DL defende como necessárias as práticas de supervisão e a formação nesta área específica, tendo em vista assegurar um correto funcionamento das diferentes estruturas de orientação educativa e das atividades de coordenação da escola.

Na existência da supervisão, como forma de garantir a qualidade da formação contínua, encontra-se um dos motivos para a escolha do tema deste projeto.

De todas as temáticas abordadas ao longo do mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores, a questão da supervisão da formação contínua de professores foi aquela que mais despertou o nosso interesse para análise e aprofundamento, dada a importância de que a mesma se reveste para um bom desempenho profissional e consequentemente para a qualidade de todo o sistema de ensino.

No campo educativo há documentos que é importante conhecer, por aquilo que implicam para o trabalho do professor e para a dinâmica da própria escola. Encontram-se, neste caso em concreto, o projeto educativo de escola e também, por relação com o trabalho a desenvolver, o plano de formação, documento decisivo para que a oferta formativa possa ser posta em prática.

Deste modo, numa primeira fase, com vista à obtenção de respostas à questão e subquestões formuladas, procedemos a uma recolha de dados através da análise documental do projeto educativo para o triénio 2010/2013 e do plano de formação para 2011, da escola que será objeto deste estudo.

Após leitura e análise detalhada do projeto educativo considerou-se ainda importante, com vista à fundamentação dos dados, a análise do relatório de avaliação externa das escolas, realizado pela inspeção geral da educação, em 2012.

A escolha dos documentos a analisar foi criteriosamente pensada e foram selecionados aqueles que se revelavam mais adequados para o esclarecimento dos problemas para os quais se pretendia encontrar resposta, por se referirem ao mesmo caso e por serem documentos oficiais diretamente ligados ao tema em análise. Foram, assim, tidos em conta os princípios defendidas por Bardin (2009), de homogeneidade, exaustividade,

representatividade e pertinência, a que se devem submeter os documentos objeto de análise.

Em relação ao modelo de análise escolhido para o tratamento dos dados, como lembra Esteves (2006), ele surge como um dos métodos possíveis de análise das informações recolhidas, decorrente da pergunta de partida ou das perguntas formuladas pelo investigador. De acordo com a autora, esta técnica baseia-se no uso de determinadas regras, que se definem previamente, a partir das quais será possível resumir a informação de modo a facilitar a sua leitura, com vista à obtenção de respostas.

Neste estudo em particular, o método de análise de conteúdo revelou-se o mais adequado na procura e construção do conhecimento, pois ao incidir sobre um material rico de informação como são os três documentos já mencionados, permite tratar de forma metódica informações que apresentam “um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227).

Em termos de procedimentos, depois de uma primeira leitura dos documentos em análise, aquilo que Bardin (2009) classifica como leitura flutuante, seguiram-se outras leituras mais aprofundadas, que permitiram realizar uma análise de tipo categorial, para definição de categorias. A criação de categorias ou categorização é o que Esteves (2006) descreve como “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (p. 109). Na opinião de Bardin (2009), a categorização é um processo assente em duas etapas: o inventário e a classificação. O primeiro consiste em isolar os elementos para permitir que o segundo os distribua de forma organizada.

Para a constituição das categorias neste projeto foram tidos em conta procedimentos abertos ou exploratórios, segundo a denominação utilizada por Esteves (2006), o que significa que as mesmas surgiram a partir dos dados contidos nos documentos analisados, depois de várias leituras e consequentes reformulações para identificação dos sentidos implícitos.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), este tipo de análise não permite que o investigador recolha os dados de acordo com os seus critérios de conveniência, devendo trabalhá-los de modo a não alterar as características de credibilidade dos documentos.

Tendo em conta os princípios mencionados, foi construída uma grelha de análise de conteúdo (cf. apêndice I), que facilitou o tratamento da informação. Foram definidas unidades de contexto e unidades de registo que, depois de agrupadas por conteúdo, permitiram posteriormente a criação de categorias e subcategorias, as quais foram ainda agrupadas por temas (cf. quadro 1).

Quadro 1- Temas, categorias e subcategorias da análise documental

Temas	Categorias	Subcategorias
Escola/ Agrupamento	Estrutura física	Espaços letivos Espaços exteriores
	Oferta educativa	Níveis de ensino
	Corpo docente	Caraterização
	Alunos	Caraterização
Visão	Inclusão	Escola Alunos
Metas	Colaboração	Docentes
	Controlo da indisciplina	Evidências Ocorrências Estratégia
	Sucesso escolar	Estratégias Propósitos
Missão	Supervisão	Mudança Avaliação
	Formação de professores	Desempenho Inovação Diversidade Colaboração
	Plano de formação	Necessidades de formação
		Articulação
Cumprimento do plano		
Oferta formativa		
	Colaboração	

A partir dos temas aqui definidos procederemos a uma análise descritiva dos dados obtidos, enquadrados nas respetivas categorias e subcategorias, que irão facilitar a compreensão dos documentos analisados e permitir a obtenção de respostas às questões

formuladas e ainda a fundamentação com vista à construção do projeto de formação, a ser apresentado na Parte III deste trabalho.

Escola/agrupamento

A delimitação deste tema, a partir das categorias e subcategorias encontradas, teve como intuito dar a conhecer a escola, objeto deste estudo, no que se refere aos seus recursos físicos e humanos.

Apesar de este ser um agrupamento composto por cinco escolas básicas com 1º ciclo, quatro delas também com jardins de infância e por uma escola básica de 2º e 3º ciclos, centrar-nos-emos aqui, essencialmente, na descrição desta última escola, por razões que se prendem, sobretudo, com a proposta de formação apresentada na parte final do projeto.

Para além das salas de aulas, divididas por cinco blocos, esta escola dispõe de um centro de recursos, um polivalente, um pavilhão gimnodesportivo e um espaço exterior de dimensões consideráveis, com um campo de jogos e zonas arborizadas, que incluem uma horta e espaços que permitem a prática da jardinagem.

O corpo docente apresenta considerável estabilidade, estando a maioria dos professores concentrada na escola sede. Os alunos de 2º e 3º ciclos distribuem-se uniformemente pelos vários anos do ciclo, à exceção do 6º ano que apresenta um maior número de alunos, sendo de 618 o número de alunos que frequenta o 2º ciclo.

Visão

Na opinião de Azevedo et al. (2011), a visão representa “uma ambição, um ideal, um estado” a alcançar no futuro e funciona como “um fator de mobilização, um catalisador de energia coletiva” (p. 43) para o presente.

A visão é o segundo tema nesta análise e destaca um dos pontos essenciais que a escola/ agrupamento tem em vista poder concretizar, a defesa de valores de inclusão. Como refere o projeto educativo, a escola pretende tornar-se progressivamente um espaço de referência, na defesa de valores como o respeito e a tolerância, a aceitação da diferença e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, a quem é prestado o apoio necessário. O relatório de avaliação externa das escolas destaca positivamente as ações desenvolvidas na unidade de multifuncionalidade como forma de promover valores de tolerância e respeito.

Na opinião de Sebarroja (2001), a defesa de valores inclusivos demonstra o caráter inovador do próprio projeto, que deve ser “integrador de todo tipo de alunos, seja qual for a sua procedência social, étnica, cultural, o seu ‘nível’, as suas necessidades e expectativas educativas” (p. 91).

Metas

De acordo com Azevedo et al. (2011), as metas “constituem um elemento central dos processos de mobilização de equipas, de comunicação, de negociação e de avaliação (p. 57).

Neste sentido, o tema aqui apresentado diz respeito às metas que a escola tem como objetivo alcançar e, neste caso, encontram-se o trabalho colaborativo entre docentes e o controlo da indisciplina, ambos abordados, quer no projeto educativo, quer no relatório de avaliação externa das escolas.

A escola pretende conseguir a melhoria da articulação entre os professores dos vários níveis de ensino, apresentando como proposta a dinamização de projetos, com vista a um trabalho de articulação entre professores de diferentes áreas e ciclos de ensino, como refere o projeto educativo. No mesmo sentido, o relatório de avaliação externa das escolas reconhece a necessidade de reforçar o trabalho cooperativo entre os docentes, para que se melhore a qualidade do serviço educativo e para que essa melhoria seja visível, através dos resultados escolares dos alunos.

O controlo de situações de indisciplina é outro dos objetivos a alcançar, já que na escola de 2º e 3º ciclos, no ano letivo de 2009/2010, num universo de cerca de 900 alunos se registaram 97 participações disciplinares, essencialmente a alunos do sexo masculino.

A situação que a escola vive enquadra-se nas conclusões de alguns estudos, segundo os quais os incidentes disciplinares são mais frequentes no sexo masculino e os alunos com 12 e 13 anos apresentam maiores problemas ao nível das infrações às regras da aula (Amado & Freire, 2009). Amado (2006) concluiu ainda que o 2º ciclo e também os 7º e os 8º anos são anos de grande incidência do problema.

A escola reconhece a sua dificuldade na resolução de situações de indisciplina, situação mencionada também no relatório de avaliação externa das escolas que a qualifica como impeditiva de “um ambiente calmo e de respeito, propiciador das aprendizagens” (cf. apêndice I). Este relatório defende uma estratégia colaborativa, que passa pela definição de medidas que sejam implementadas por todos, defendendo-se uma estratégia partilhada, com vista à resolução das situações comuns.

Missão

O quarto tema apresentado refere-se à missão da escola. Nas palavras de Azevedo et al. (2011), engloba o propósito da escola enquanto organização e, mais que isso, é a sua razão de existir, aquilo que a legitima. Na sua formulação estão presentes os valores próprios da escola, aqueles que traduzem a sua própria identidade.

São quatro as categorias que se delimitaram: o sucesso escolar, a supervisão, a formação de professores e o plano de formação. Para o seu melhor entendimento, as subcategorias comportam conceitos fundamentais como inovação, colaboração, necessidades de formação, articulação e oferta formativa.

O sucesso escolar é um propósito a alcançar pelo agrupamento que, como consta do seu projeto educativo, se pretende constituir como um espaço que assegure aos alunos as condições pedagógicas e didáticas para o desenvolvimento de saberes, hábitos de cidadania e autonomia que lhes permitam formar-se enquanto cidadãos responsáveis, capazes de construir os seus percursos de vida. Como forma de reconhecer o trabalho realizado, a escola propõe a atribuição de prémios de mérito aos alunos e defende a qualidade das suas aprendizagens, no sentido de uma integração social efetiva.

Na opinião de Bolívar (2003), a missão da escola tem em vista alcançar a melhoria das aprendizagens dos alunos, a qual depende do trabalho desenvolvido por toda a escola.

O relatório de avaliação externa das escolas chama a atenção para a necessidade de a escola proceder à identificação dos fatores que determinam o sucesso dos alunos, nos processos de ensino/ aprendizagem.

Relativamente à categoria de supervisão, este relatório apresenta-a como impulsionadora de mudanças e enquanto estrutura de avaliação. Constata que não estão implementadas práticas de supervisão pedagógica, que deveriam funcionar como promotoras do desenvolvimento profissional dos professores e, em consequência, do sucesso educativo dos alunos.

Para além disso, verifica que a gestão da escola não contribuiu para a mudança das práticas, fomentando “um clima de escola de maior cooperação e debate, com impacto na participação das lideranças intermédias na tomada de decisões atinentes à organização e à prestação do serviço educativo” (cf. apêndice I).

Tendo em vista um caminho de melhoria, o mesmo relatório sugere ainda a criação de um projeto de autoavaliação, que permita à escola a sustentabilidade das boas práticas.

A formação de professores assume papel de grande relevo como forma de se manter uma atualização permanente dos conhecimentos e das estratégias, com vista a um melhor desempenho, importantes na condução do processo de ensino/ aprendizagem.

Da análise efetuada ao projeto educativo destaca-se uma formação de professores com vista à melhoria do desempenho profissional, primando pelo rigor e possibilitando a reflexão e a inovação nas práticas. A própria escola define-se como um espaço de referência na qualidade da formação e defende uma formação assente na diversidade.

Relativamente ao aspeto colaborativo aplicado à formação contínua, o relatório de avaliação externa das escolas constata que “não estão implementadas práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares nem a utilização do capital humano do Agrupamento” (cf. apêndice I).

Quanto à última categoria definida, plano de formação, o relatório de avaliação externa das escolas refere que a escola esboça o seu plano anualmente, a partir do levantamento das necessidades de formação. Apesar disso, o plano de formação ainda não está “articulado com os demais documentos estruturantes, que sistematiza as propostas do pessoal docente” (cf. apêndice I).

Relativamente ao cumprimento do plano de formação, informa este relatório que a formação que os professores da escola realizam depende da disponibilidade do Centro de Formação da área a que a escola pertence ou de formações realizadas por iniciativa dos professores, noutras instituições vocacionadas para o efeito.

Das ações propostas pela escola “apenas se realizaram ações de formação esporádicas, dinamizadas por intermédio de alguns parceiros do Agrupamento na educação especial e na educação para a saúde” (cf. apêndice I).

No que diz respeito à oferta formativa, da análise do plano de formação verifica-se que fazem parte uma série de ações que incidem sobre áreas disciplinares, Português, História, Matemática, passando pela Educação Especial e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Do plano de formação destacam-se as duas formações com o intuito de desenvolver práticas de trabalho colaborativo: “Moodle – plataforma de gestão da aprendizagem e trabalho colaborativo” e “(Re)construir o Projecto Educativo” (cf. apêndice I).

Esta última ação representa um bom exemplo de trabalho colaborativo, já que como explicam Carvalho e Diogo (2001), o projeto nasce precisamente do desenvolvimento de um trabalho de equipa que, a partir da identificação de um problema comum, procura pensar soluções, através de consensos entre todos os envolvidos.

3. Questões e objetivos de investigação

Todos os estudos realizados na área da educação têm um objetivo prático em mente, já que se pretende adquirir conhecimentos teóricos para melhorar a prática. Nesse sentido, Alarcão (2001) vê “em cada professor um investigador” (p. 7), porque define os objetivos da sua investigação, que é desenvolvida num contexto específico e com um fim concreto. Desse modo, como a autora reafirma, contribui não só para o desenvolvimento profissional do professor, como para o desenvolvimento da própria escola.

3.1 Questão de partida

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), qualquer processo de investigação deve começar com a definição de uma pergunta de partida, que “servirá de primeiro fio condutor da investigação” (p. 44), a qual deve basear-se em três pressupostos essenciais: a clareza, a exequibilidade e a pertinência. Clara porque é concisa e foca o essencial, exequível porque possível de pôr em prática e pertinente porque lhe subjaz a intenção de perceber os fenómenos que se estudam. Características que procuraremos ter presentes na formulação da nossa própria questão de partida:

De que modo as metas definidas no projeto educativo de escola, no que diz respeito à formação contínua de professores, são articuladas com o plano anual de formação, para dar resposta às necessidades formativas do pessoal docente?

3.2 Subquestões

São apresentadas seguidamente algumas subquestões que complementam a procura de respostas à pergunta inicial:

1. Como estão identificadas no projeto educativo as necessidades de formação do pessoal docente?
2. Como podem ser identificadas as práticas de supervisão da formação contínua?
3. O plano anual de formação é concebido em articulação com as metas definidas no projeto educativo?

3.3 Objetivo geral

De acordo com a pergunta de partida formulada, o objetivo geral do trabalho é:

Verificar se existe uma supervisão da formação contínua que assegure o cumprimento das metas do projeto educativo.

3.4 Objetivos específicos

Constituem objetivos específicos deste estudo:

1. Verificar de que modo é feita a identificação das necessidades de formação do pessoal docente no projeto educativo.
2. Averiguar da existência de práticas de supervisão para a formação contínua.
3. Averiguar da existência de articulação entre o projeto educativo de escola e o plano de formação.

Tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2005), depois da identificação da problemática e das questões para as quais se quer encontrar uma resposta, deve proceder-se a um trabalho exploratório, através de uma revisão da literatura, de modo a tratar o problema formulado.

Seguidamente, depois de uma análise cuidada da literatura, apresentamos algumas das ideias mais pertinentes para o entendimento do tema, de modo que se consigam respostas concretas às perguntas formuladas, assim como aos objetivos delineados para este estudo.

Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

(Paulo Freire, 2010, p. 23)

1. Educar para (trans)formar: contributos da formação e da supervisão

“Será preciso educar? Como? Porquê? Para quê? Terá a educação algum sentido? Terá a acção de um homem sobre outro homem, visando influenciá-lo e transformá-lo, algum significado?” (Antunes, 2005, p. 170).

Estas são perguntas pertinentes que ajudarão a pensar e a clarificar os conceitos de educação e formação, conceitos polissémicos, que se interpenetram sendo, por vezes, difícil definir as suas fronteiras.

Deste modo, inserido no contexto de escola reflexiva, definiremos a importância da educação e da formação, passando pela importância do professor enquanto pessoa e enquanto profissional, tendo em atenção o apoio fundamental dos processos de supervisão, com vista ao desenvolvimento da escola e dos seus atores, sobretudo na procura do sucesso do aluno, elemento chave do processo de ensino/ aprendizagem.

1.1 Da educação à formação

A educação está consagrada na Constituição da República Portuguesa, Artigo 73º, como um direito de todos. Este princípio é reforçado na LBSE, na qual se encontra a defesa de princípios de liberdade e tolerância no acesso e prática da educação, com vista ao desenvolvimento global da personalidade, como se lê no Nº 2, Artigo 1º da lei 46/86 de 14 de outubro, e uma organização do sistema educativo que permita desenvolver no indivíduo a capacidade de reflexão acerca de “valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (L 46/86, Artigo 3º, Alínea b)).

Por sua vez, Delors et al. (1996) entendem a educação como um instrumento para alcançar “ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11), assim como privilegiar o desenvolvimento do “sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (p. 55).

Como se vê, a educação deverá estar para além da mera transmissão de conhecimentos e saberes, privilegiando a construção de um ser completo. Vários autores defendem esta linha de pensamento, quando afirmam que educar é:

- i. contribuir para uma formação psicológica, social e cultural para que o indivíduo seja capaz de se assumir por si próprio, fiel à sua própria identidade (Loureiro, 1990);
- ii. contribuir para que o indivíduo amplie a sua visão do mundo e seja capaz de atuar de forma crítica (Bragança 2011);

- iii. transmissão de valores, tão importantes na formação do ser global, porque quando se fala de educação “é o *todo* do homem que está em causa e não apenas a inteligência” (Antunes, 2005, p. 175).

Desta forma, o autor acaba por dar resposta positiva às suas próprias questões, enunciadas anteriormente, ao considerar o propósito do ato de educar como essencial à existência do indivíduo.

Analisados os propósitos vejamos, agora, a questão da essência da educação. Segundo Delors et al. (1996), é um processo interior porque é individual, que se desenvolve em simultâneo com a própria personalidade do indivíduo.

Pelo contrário, Bragança (2011) entende-o como um processo exterior, já que a educação se assume como uma ação realizada a partir do exterior, uma prática social, que pretende contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada um.

Charlot (2005) interliga ambos, ao considerar que a educação só pode resultar da “dialética da interioridade e da exterioridade” (p. 76). Se, por um lado, o indivíduo nasce predisposto para a educação e se educa, num processo considerado interno, por outro, isso só acontece porque ele encontra um mundo que o vai educar, o processo externo.

Já foi mencionada a dificuldade em separar nitidamente os conceitos de educação e formação. Para Delors et al. (1996), o termo educação serve para designar um processo inicial e assume igualmente uma perspetiva de educação permanente. Por essa razão, ao apresentar os quatro “pilares do conhecimento” (p. 90), que são considerados fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo refere, este relatório, que os mesmos não se devem cingir a um tempo específico da educação, mas devem estar presentes ao longo da vida, abarcando também o domínio do desempenho profissional.

- i. “Aprender a conhecer”, engloba as capacidades de aprendizagem e de compreensão;
- ii. “Aprender a fazer”, pressupõe uma aprendizagem que permita pôr em prática os conhecimentos adquiridos, adaptando-os ao desempenho profissional;
- iii. “Aprender a viver juntos”, considerado o maior desafio da educação, o qual consiste em valorizar o conhecimento do outro para que, da existência de objetivos e projetos comuns, possa nascer a cooperação;
- iv. “Aprender a ser”, pressupõe o desenvolvimento do espírito crítico, do sentido estético e da autonomia de pensamento, que permitam formular os próprios juízos de valor e tomadas de opinião. Está aqui presente o indivíduo como um todo: corpo e espírito, inteligência e sensibilidade.

Na tentativa de clarificar esta mesma questão, Silva (2000) distingue a formação enquanto conceito e enquanto prática. No primeiro tipo pode ser entendida como educação, na sua ligação a contextos escolares, já no segundo deve ser interpretada como prática transformadora da pessoa a nível de “saberes, saber fazer e saber ser” (p. 94), assumindo o desenvolvimento global do indivíduo.

É, então, do processo de educação que nasce a capacidade de o indivíduo se educar e se formar, num processo contínuo. Para Garcia (1999), a formação representa isso mesmo, um processo de desenvolvimento e de estruturação do indivíduo. O objetivo da formação, no caso do professor, é fornecer-lhe os conhecimentos e as práticas para um bom desempenho profissional e, de igual modo, para o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Outros autores referem-se à formação contínua como “aprendizagem ao longo da vida”, “educação permanente”, “formação ao longo da carreira”, “desenvolvimento profissional”, ou “desenvolvimento profissional contínuo”, por estar conotada com um processo evolutivo do indivíduo (Day, 2001; Nóvoa, 2007b; Marcelo, 2009). Devido a essa conotação individualizada e individualizadora, Bragança (2011) classifica o processo de formação como um processo interior, porque ligado à experiência pessoal de cada um.

Verifica-se que o conceito de educação é abrangente e está em permanente transformação, estando assim enquadrado na evolução da própria sociedade, na qual todos desempenham um papel a ensinar ou a aprender e que contribui para uma transformação da própria sociedade, o que nos remete para o conceito abrangente de “sociedade educativa”, de que nos falam Delors et al (1996, p. 117). De igual modo, também a escola não é a única fonte de saber (Ricardo Vieira, 2009; Bragança, 2011), na medida em que a sociedade exterior se encarrega disso em vários domínios. Desta interdependência entre educação e sociedade resulta para o professor a necessidade de atualização dos seus conhecimentos, como forma de se adaptar à heterogeneidade escolar e às evoluções próprias da sociedade (Formosinho, 2009).

Só deste modo, através de uma formação constante, será possível acompanhar o rumo e o ritmo da sociedade e da escola. Por isso, Leite (2009) entende que o objetivo da educação é fornecer autonomia e capacidade de ação, que permitam o desenvolvimento de processos de aprendizagem ao longo da vida.

1.2 O papel da supervisão

Como foi referido, é necessário que o professor em exercício continue a desenvolver a sua aprendizagem e a melhorar as suas práticas, através de processos de formação contínua e permanente. Para tal, é essencial que possa beneficiar de um processo de supervisão da sua prática pedagógica, como esclarecem Alarcão e Tavares (2007).

No domínio educacional, como referem Vieira e Moreira (2011), em Portugal, a partir da década de 80, Alarcão introduziu o movimento conhecido como supervisão clínica, centrando-o na sala de aula e nas práticas pedagógicas. Daí a designação “supervisão pedagógica”, relacionada com as ideias de “ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Este é um conceito de supervisão em sentido mais restrito, como o classifica Oliveira (2000), pois “inscreve-se no conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em contexto da sala de aula” (p. 47).

No contexto da supervisão das práticas pedagógicas, esta aparece inicialmente associada ao processo de formação inicial, (Alarcão, 2009; Gonçalves, 2009). Neste contexto, Alarcão e Tavares (2007), entendem a supervisão de professores como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Oliveira (2000) realça as diferenças existentes entre supervisor e supervisionado, quer a nível do estatuto profissional, quer ao nível dos conhecimentos e também da própria experiência de ensino.

No entanto, apesar das diferenças, Gonçalves (2009) entende que este processo de desenvolvimento será mútuo e dependerá essencialmente da dimensão relacional, que se consubstancia no apoio prestado pelos supervisores, na sua disponibilidade e empatia, atitudes capazes de promover o desenvolvimento dos futuros professores. Esta dimensão é ainda mais importante do que as dimensões científica e pedagógico-didática e, nesse sentido, a supervisão é um processo:

que reconhece as necessidades de desenvolvimento dos formandos e as metas das organizações educativas, numa relação dual em que supervisor e supervisionado têm que aprender a utilizar confluências de energias e de esforços e uma comunicação bilateral com enfoque nas competências e metas necessárias ao desenvolvimento interpessoal e construtivo de todos os sujeitos envolvidos. (Gonçalves, 2009, p. 29)

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão, mais que um processo em si, é “um processo para promover processos” (p. 117), porque apoia o processo de

aprendizagem profissional que, por sua vez, irá apoiar o processo de aprendizagem dos alunos.

Atualmente, tendo em conta a evolução da escola e do trabalho nela desenvolvido, Alarcão (2009) chama a atenção para o desenvolvimento do próprio percurso da supervisão, que se tornou num conceito mais abrangente, devido ao alargamento progressivo da sua área de influência.

Do campo da formação inicial, em que estava centrada na figura do professor, na prática em sala de aula e num tipo de supervisão hierárquica, que pressupunha diferentes papéis para diferentes professores, agora tem-se em vista a supervisão da formação contínua, que incide sobre o desenvolvimento profissional dos professores, realizado em contexto de trabalho, entendido como prática coletiva e colaborativa e a supervisão da própria escola enquanto organização reflexiva, que aprende e se desenvolve, como se pode confirmar em Alarcão (2009).

Deste modo, associando a supervisão da prática pedagógica ao processo de formação contínua, na opinião de Alarcão (2009), a supervisão reporta-se a uma colaboração entre o professor e o supervisor, tendo sempre em vista a melhoria da prática docente. Aqui são reconhecidos novos tipos de supervisão auto e heterosupervisão, baseada numa prática reflexiva e auto-reflexiva, numa colaboração entre os professores, com vista à criação de profissionais autónomos.

É neste contexto da prática da supervisão em formação contínua que se enquadra o modelo clínico, descrito como o modelo que oferece aos professores “mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 118). Este modelo envolve a planificação, a observação e análise das situações reais de ensino, a reflexão sobre as mesmas e pressupõe interação colaborativa, através de uma atitude ativa, por parte do professor e um supervisor que presta apoio, entendido como colega.

Tendo em conta que a formação contínua é defendida como prática essencial, enquanto potenciadora de processos reflexivos e possibilitadora de formas de trabalho colaborativo, encontra-se aqui o conceito mais alargado de supervisão a que se refere Oliveira (2000), a “supervisão escolar” (p. 46), a qual permite aproximar supervisor e supervisionado, já que se está na presença de colegas, que partilham o estatuto profissional e assumem responsabilidades, ainda que cada um possa estar em estádios diferentes de desenvolvimento profissional.

Resultado desta visão de âmbito mais abrangente, a supervisão expande-se da sala de aula para a escola, apresentando uma visão formativa para alunos, docentes e funcionários, tornando-se num processo de “dinamização e acompanhamento do

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 154).

Daqui decorre que, para dar resposta às inúmeras solicitações da escola atual, o professor tem de ser entendido enquanto membro de um coletivo, integrado numa organização (Alarcão, 2000).

Vieira e Moreira (2011) destacam a perspetiva transformadora da “superVisão” (p. 12), visível na grafia do vocábulo. Essa transformação é concretizada através de narrativas autobiográficas, do auto questionamento ou dos processos de investigação-ação, que permitem uma aprendizagem através da reflexão crítica e do questionamento sobre a sua atividade diária, com vista à inovação das práticas pedagógicas. A supervisão deverá criar oportunidades para um desenvolvimento profissional contínuo do professor, para através das competências de questionamento e colaboração se tornar o “supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 28). No fundo, da ligação entre a pedagogia e a supervisão resulta, ou deve resultar, a melhoria da qualidade da ação educativa, pela capacidade que o professor deve adquirir para se questionar e auto regular as suas práticas.

Esta mesma ideia é defendida por (Alarcão, 2000), que nos remete para o conceito de “supervisão da escola reflexiva”. A partir de um trabalho de pesquisa, resultado do processo de investigação-ação, desenvolvido em equipa, deve resultar uma formação baseada na experiência e que contribui para o desenvolvimento profissional.

Na opinião de Sá-Chaves e Amaral (2000), a formação de tipo investigação-ação tem as suas potencialidades, ao ser desenvolvida com base numa reflexão conjunta e estar centrada na escola possibilita uma reflexão sobre as práticas, o que permite a capacidade de o professor se ajustar às situações, enfrentando-as e sendo capaz de tomar decisões mais ajustadas e consciencializadas (Ribeiro, 2000). Daqui se percebe a importância da reflexividade para a função do professor.

A tão falada e defendida qualidade da ação educativa é o objetivo que a supervisão tem sempre em mente, conseguir a melhoria do ensino e da aprendizagem, visando a melhoria dos professores e do seu trabalho e, conseqüentemente, dos resultados dos alunos (Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão, 2009). Argumentos idênticos são enunciados por Marcelo (2009), como objetivos do processo de desenvolvimento profissional dos docentes, o que comprova a interligação entre os processos de supervisão e formação, visando um fim comum.

1.3 Formação contínua e desenvolvimento profissional

Torna-se evidente a importância da formação contínua para uma aprendizagem que se pretende continuada, por isso:

é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (Bueno, 2002, p. 22)

Hoje em dia, entender as qualificações que se adquirem na formação inicial como suficientes para resolver os problemas com que os professores se deparam diariamente no desempenho de funções na vida profissional, deixou de fazer sentido (Delors et al., 1996; Cró, 1998), face à constante mudança das sociedades modernas e, conseqüentemente, da própria escola e dos alunos nela presentes, como já foi referido. Há a necessidade de atualizar os saberes e a forma de os transmitir a um público cada vez mais heterogêneo, nos seus interesses e capacidades (Day, 2001; Formosinho, 2009). Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida, através de uma formação contínua, assume um papel imprescindível na preparação para o desempenho de novas tarefas, tal como é defendido por Garcia (1999).

Formosinho (1997) associa a necessidade de formação contínua à escola de massas, uma vez que os professores têm cada vez mais tarefas que lhe vão sendo atribuídas e isso implica necessariamente a necessidade de especialização. A mudança no papel desempenhado pela escola implicou a mudança das realidades a ela associadas e com isso a necessidade de mudança do próprio professor, que precisa de aprender porque “ninguém pode ser bom formador se não for permanentemente formando” (p. 13).

Por sua vez, a associação da formação com o mercado de trabalho está patente na Declaração de Bolonha, ao definir a necessidade de coexistência de formações de natureza profissionalizante com outras, de teor mais científico. Como referem Simão, Santos & Costa (2005), isso prende-se com as diferentes necessidades do mercado de trabalho e com a diversificação dos tipos de formação, “numa perspectiva de formação ao longo da vida que melhor se adequa à diversidade de vocações e interesses individuais por parte de públicos cada vez mais variados” (p. 70).

Neste mesmo sentido, Silva (2000) relembra que formação e trabalho são “um binómio interactivo e mutuamente condicionado” (p. 90), já que as situações de trabalho requerem a formação necessária para o seu desenvolvimento e essa formação influencia depois as próprias situações de trabalho.

Entende, ainda, a autora que o conceito de formação deve remeter para as dimensões do saber e do saber fazer numa perspetiva que valorize o desempenho profissional e o próprio formando, enquanto indivíduo integrado num sistema que exige “saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar” (p. 95).

Apesar de o conceito de formação contínua aparecer frequentemente associado ao desempenho profissional, Delors et al. (1996) defendem que, para além da simples associação ao mundo do trabalho, a formação permanente deve antes ser entendida como a educação ao longo da vida, aceite como condição do desenvolvimento harmonioso do indivíduo. Neste aspeto, propõe que as até aqui designadas qualificações para o desempenho profissional, sejam substituídas pelas noções de “competência evolutiva e capacidade de adaptação” (p.103), mais em consonância com uma aprendizagem dinâmica, num processo contínuo.

Deparamo-nos com o indivíduo no centro de uma aprendizagem ativa e constante, que não se deve limitar ao período de permanência na escola, mas que deve acompanhar cada um ao longo da sua vida.

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (Delors et al., 1996, p. 117)

Adequa-se a este contexto a terminologia desenvolvimento profissional docente, utilizada por Marcelo (2009), a qual diz respeito a uma aprendizagem ao longo da vida, que traz implícitos os conceitos de continuidade e evolução, necessários ao percurso docente, no desenvolvimento das suas competências profissionais. Em consonância com o pensamento de Cró (1998) e de Delors et al. (1996), o desenvolvimento profissional de que nos fala Marcelo (2009) supera igualmente “a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9).

A ação do professor está sempre condicionada por diferentes variáveis, desde os contextos em que se encontra inserida, à sua própria pessoa. Neste sentido, Day (2001) faz depender o desenvolvimento profissional dos professores “das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p. 15). De acordo com o autor, este desenvolvimento profissional é construído ao longo da carreira, com base nas oportunidades de participação em diferentes tipos de atividades “formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p. 16).

Se, como afirma Bragança (2011), “pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão” (p. 158) então, isso significa trazer o professor para o centro da reflexão.

1.4 O professor e o supervisor: pessoa e profissional

Ser professor implica perceber-se e conhecer-se a si próprio, em interação com diferentes alunos, na gestão da sala de aula e fora dela, no domínio da matéria que ensina e implica ainda perceber que conceitos e vivências vão sofrendo alterações, ao longo da carreira e de que forma tal acontece (Huberman, 2007).

Determinante para o entendimento do professor enquanto profissional é perceber a sua essência enquanto pessoa. Por essa razão, Nóvoa (2009), ao definir o professor, coloca a tónica na ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, que considera serem inseparáveis, já “que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (p. 6).

Desta interligação entre a pessoa e o profissional, na construção da identidade do professor, Nóvoa (2009) identifica cinco pilares essenciais, que vão dos conhecimentos aos valores, como inclusão e justiça, passando pela capacidade de relacionamento com alunos e colegas, pela reflexão sobre o trabalho realizado e ainda pelo desenvolvimento de práticas de colaboração.

Defende-se aqui a construção de um professor, que aprenda a ser um profissional e sobretudo a agir como tal (Day, 2001), uma vez que “profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (Zabalza, 2002, p. 31).

Deste modo, a identidade do professor é um processo em construção, que se vai construindo em simultâneo com o próprio processo de aprendizagem, resultante das várias interações, como se constata nas afirmações de Marcelo (2009), para quem a identidade profissional “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (p. 12), resultado da “forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p. 11). Segundo o autor, a construção da identidade profissional está dependente da evolução do próprio percurso profissional e resulta de uma relação do indivíduo com os outros e com os diferentes contextos.

Idêntico sentido comporta a afirmação de Moita (2007), para quem o processo de formação é singular, porque próprio da especificidade de cada um, mas coletivo, na medida

em que supõe interações várias com diversos contextos e entre diferentes sujeitos, donde resulta que:

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. (Moita, 2007, p. 115)

É um processo e um percurso realizado ao longo da vida confundindo-se, assim, com o próprio percurso de vida.

Ao longo dos tempos, vão sendo igualmente visíveis as alterações no papel desempenhado pelo professor. O sistema atual exige um professor capaz de múltiplas funções, para além da mais evidente, dar aulas. A função do professor, segundo Formosinho (1997) passa a assumir-se como “intensificada, alargada e diversificada” (p. 18), pela quantidade de trabalho, pelo acréscimo de funções burocráticas e pela grande diversidade de público nela presente. Entre estas encontram-se as razões pelas quais Delors et al. (1996) definiu o papel do professor como de grande importância e responsabilidade, na medida em que se exige dos professores “competência”, “profissionalismo” e “devotamento” (p. 155), criando a imagem de um “superprofessor” (Formosinho, 2009, p. 50).

Na opinião de Formosinho (1997) é possível identificar este professor na sua preocupação com uma atualização permanente, na partilha de experiências com colegas, na participação em encontros pedagógicos, nas leituras efetuadas. Para além destas, ainda na frequência obrigatória de ações de formação contínua e, eventualmente, de cursos de formação especializada.

Muda a conceção de professor, que deixa de ser o mero transmissor de conhecimentos, devendo transmitir também destrezas e valores (Day, 2001). Valores que deverão contribuir para humanizar e socializar o indivíduo, ajudando o a formar-se como sujeito único (Charlot, 2005). O professor assume, assim, a função de concretizador daqueles que são os princípios da educação, definidos anteriormente.

Dadas as características de que a função docente se reveste, a figura do professor assume natural importância e com ela a preocupação em identificar as qualidades que definem um bom professor. Apesar das dificuldades em encontrar uma resposta adequada ou em generalizar é, no entanto, consensual, para os diversos autores, que a preocupação com o desenvolvimento profissional é condição essencial para tal.

Na opinião de Alarcão (2001) “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (p. 13). O bom professor identifica-se na

preocupação que demonstra com a qualidade da educação. Qualidade que se encontra através de um processo de formação e investigação.

Kelchtermans (2009) centraliza no professor a existência de competências técnicas e do conhecimento aliadas à motivação, ao comprometimento e à sua satisfação profissional, o que se torna garantia de uma “boa educação”. Desta forma, associando a qualidade da educação ao resultado da ação do professor, juntamente com o gosto e a satisfação pelo que faz, conseguiremos identificar características essenciais de um bom professor.

A questão da promoção do bem-estar do professor é igualmente defendida por Day (2001), como forma de obter melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem. Outra das condições essenciais para que os objetivos educacionais sejam postos em prática é, de acordo com o referido autor, o apoio ao desenvolvimento profissional do professor, através de uma formação adequada, sob a forma de uma aprendizagem ao longo da carreira.

Há uma outra característica que é hoje condição essencial na construção do bom professor, que é a de “professor como prático reflexivo” (Zeichner, 1993, p. 17). É o tipo de professor que reflete sobre a experiência das suas práticas, para aprender através delas e ainda aquele que está consciente que o processo de aprendizagem se prolonga por toda a sua carreira.

Como já referido, e como sustenta agora Gonçalves (2009), ao professor são exigidas diversas funções, impostas pela evolução da sociedade, da escola e dos alunos. Entre essas funções encontram-se as de construtor e gestor curricular e as de formador, enquanto supervisor de práticas pedagógicas.

Importa saber quem é o supervisor e que funções concretas lhe estão atribuídas. Assim, o supervisor:

não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. (Alarcão, 2009, p. 120)

Esta é, como esclarece ainda a autora (Alarcão, 2009), uma função de todos os que estão na escola, que todos podem e devem exercer e da qual todos devem beneficiar, permitindo que a supervisão seja um processo no qual todos prestam o seu contributo para uma escola melhor.

Uma vez que a tarefa do supervisor assenta numa interação contínua consigo e os outros, este deve ser “um perito em relações humanas”, como o entende Gonçalves (2009, p. 30), que sabe ouvir e compreender, contribuindo para o mútuo desenvolvimento. Deve

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

ainda observar para poder refletir e auto avaliar-se para se poder melhorar (Ribeiro, 2000), sem nunca cair no erro de transformar a atividade supervisiva numa ação de poder sobre os outros, como alertam Alarcão e Tavares (2007).

Concentremo-nos agora nos diferentes papéis que o supervisor pode ou deve assumir, de acordo com Sergiovanni e Starrat (1986). Ele pode ter a função de professor, com o objetivo de ajudar os outros professores a tomarem conhecimento de novas ideias e novas práticas; pode assumir o papel de colega, no desenvolvimento de um trabalho de cariz colaborativo em que professor e formador trabalham juntos, na resolução de questões de ensino; e ainda o facilitador, que ajuda o professor no estabelecimento de metas e apoia-o na organização de atividades de desenvolvimento profissional. Deste modo, os supervisores são:

facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos. (Alarcão & Tavares, 2007, p. 149)

Ainda de acordo com estes autores, para responder às novas formas organizativas das escolas, com as várias coordenações de departamentos e com a coordenação e dinamização de projetos, entre eles o projeto educativo, o supervisor é visto como um líder intermédio, que deve ter formação específica na área da supervisão, para poder desempenhar essas funções.

Oliveira (2000) comunga desta opinião, pois considera que o desempenho das funções de “gestor intermédio” (p. 48) requer um perfil profissional e competências da área da supervisão escolar, na coordenação e apoio às tomadas de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional, quer dos professores, quer de outros agentes educativos.

No que se refere às exigências impostas ao professor e, muitas vezes, supervisor, Marcelo (2009) afirma que “ser um bom professor pressupõe um longo processo” (p. 13); processo que pode ser considerado o percurso de uma vida, como afirma Moita (2007). Por seu lado, para Alarcão e Tavares (2007), “ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” (p. 155).

Por todas estas razões Vieira e Moreira (2011) consideram que, tudo o que se faz em educação, não é fácil, nem simples, nem definitivo, uma vez que tudo exige um olhar superviso de questionamento para se poder compreender e transformar a realidade.

1.5 Formação e supervisão na escola reflexiva

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional vai sendo construído à medida que se evolui na carreira e vai possibilitar a construção da identidade profissional. Identidade que se constrói a partir da resposta à pergunta “Quem é que eu quero ser?” (p. 12), estando aqui implícita uma perspetiva de mudança futura.

A mudança concretiza-se na capacidade de inovação e transformação, resultantes de uma atitude de questionamento constante. Por essa razão, Day, (2001) centra o objetivo do desenvolvimento profissional dos professores no acompanhamento e na promoção da mudança, que deve estar refletida nos conhecimentos e nas práticas.

Ainda na perspetiva de Marcelo (2009), mais do que acompanhar a mudança, o desenvolvimento profissional provoca as mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores, o que irá promover a alteração das práticas docentes, as quais poderão e deverão contribuir para uma melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para que esta nova profissionalidade ou novo profissionalismo (Day, 2001; Nóvoa, 2009; Leite & Fernandes, 2010) seja criado há um lugar de destaque a conceder à formação contínua “enquanto espaço potenciador de um desenvolvimento profissional dos professores que capacite para a melhoria educacional” (Leite & Fernandes, 2010, p. 203).

Tal como refere Bragança (2011), se o processo de formação é entendido como um processo interior, porque ligado à experiência pessoal de cada um, o mesmo irá resultar diretamente num “processo de transformação pessoal” (p. 163).

Deste modo, qualquer processo de formação é, em si e antes de mais, um processo de transformação interior, que se tornará depois num processo visível exteriormente, através da mudança das práticas.

Tendo em conta as rápidas mudanças sociais, que se traduzem numa escola multifacetada, com novos tipos de problemas para resolver, o professor passa a ser entendido como o profissional reflexivo e crítico dos problemas que o atingem sendo, por isso, “uma peça central na construção da mudança nas escolas e na melhoria da educação” (Leite & Fernandes, 2010, p. 202). No entanto, de acordo com as autoras, a mudança não é conseguida individualmente, a mudança em educação implica o envolvimento de todos os que nela interveem e os que dela beneficiam, professores, pais, órgãos de gestão, agentes locais, poder político.

A formação tem em vista o desenvolvimento profissional contínuo, realizado com uma perspetiva de mudança. Por esse motivo, na opinião de Nóvoa (2007b), a formação só fará sentido se assumir o propósito de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a

consequente capacidade de as modificar, deixando de ser um simples acumular de cursos e de conhecimentos sem qualquer utilidade prática.

No fundo, o professor deve estar aberto à mudança “nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais”, tal como defende Nóvoa (2009), a qual deverá ser possibilitada através do próprio processo de formação.

Há dois pontos essenciais nesta proposta para a mudança de paradigma no ensino: a prática reflexiva e a prática colaborativa, estando uma implicada na outra e as duas ligadas à escola.

A primeira traduz-se num processo consciente de reflexão, uma aprendizagem realizada com base na própria experiência e no decurso do desenvolvimento profissional, ao longo da carreira (Whitaker, 1999; Zeichner, 1993).

Dewey (citado em Zeichner, 1993) entende a reflexão como uma forma própria de responder aos problemas e, por isso, impossível de ser ensinada, porque implica sensibilidade e atitudes como abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade pela sua própria aprendizagem, que se pode traduzir como “uma maneira de ser professor” (Zeichner, 1993, p. 18).

Na perspetiva de Ribeiro (2000), a via da reflexão, a partir de situações práticas reais, que têm lugar no quotidiano das escolas, é a melhor maneira de um profissional ser capaz de enfrentar cada nova situação e tomar decisões mais acertadas, tornando-se na melhor forma de consolidar as mudanças.

Em relação à segunda, Whitaker (1999) entende a colaboração como uma estratégia potenciadora da partilha de experiências e conhecimentos. A prática colaborativa apresenta-se como estratégia para enfrentar e ultrapassar dificuldades no desempenho da atividade profissional e é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Na opinião de Lima (2002), o trabalho colaborativo é uma forma de implementar a mudança e a inovação, que são necessárias às escolas para o aumento da sua eficácia. Leite e Fernandes (2010) partilham da mesma opinião, pois só consolidando esta cultura se podem tornar as escolas em espaços formativos para os professores e em espaços com uma dinâmica conducente à melhoria da qualidade da educação, a partir do envolvimento de todos.

Tal como já referido a propósito do professor, é igualmente difícil definir exatamente as funções do supervisor, enquanto profissional do humano e da educação, como o definem Alarcão e Tavares (2007). Enquadrado no contexto da escola reflexiva, de acordo com os autores, a função da supervisão requer novas competências de interpretação, na identificação de desafios formativos; de análise e avaliação, na dinamização de projetos individuais e institucionais; de comunicação e relacionamento profissional, na capacidade de

comunicação para a gestão de conflitos e de dinamização da formação, no apoio às comunidades de aprendizagem colaborativa.

No contexto da escola reflexiva, a supervisão visa a conquista da melhoria, não só para a sala de aula, professores e alunos, mas para toda a escola (Alarcão & Tavares, 2007). A reflexividade do professor deve ser entendida no contexto da supervisão reflexiva, uma vez que todos os professores são supervisores nos mais diversos níveis, embora nem sempre tenham consciência disso. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), atualmente a supervisão tem em vista a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência nas aprendizagens dos alunos e também a influência dessa aprendizagem nas próprias escolas.

Deste modo, a escola reflexiva passa a ser entendida como “uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 133). Ao adotar esta perspetiva, tal como referem os autores, a escola assume a sua autonomia, cria condições para que os seus membros aprendam e se desenvolvam, através de metodologias como a investigação-ação, desenvolvendo práticas de trabalho colaborativo e práticas reflexivas que permitam o desenvolvimento da aprendizagem de todos. Nesta escola autónoma e responsável o processo de supervisão assume especial relevância, já que é aos supervisores que cabe “ajudar a pensar o desenvolvimento institucional” (p. 147) e ajudar a concretizar a qualidade da educação, como missão da escola.

Torna-se oportuno considerar a opinião de Nóvoa (2009), o qual defende a escola como um lugar de formação para os professores, no sentido do espaço onde decorrem e se podem analisar as práticas, acompanhar, supervisionar e refletir no trabalho efetuado, com o objetivo de transformar as experiências em conhecimento real sobre a profissão e ainda, o mais importante tendo em conta a temática em análise, “ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (p. 7).

Em Portugal é visível uma fértil produção legislativa no campo educacional. No entanto, como alertam Carvalho e Diogo (2001), a simples promulgação de normativos não é condição suficiente para que as mudanças aconteçam, embora se possa reconhecer a sua importância como forma de “proteger direitos, evitar abusos e atropelos ou fomentar uma maior equidade” (Sebarroja, 2001, p. 98).

1.6 Formação contínua: enquadramento legal

O Nº 1 do Artigo 35º da lei 46/86 de 14 de outubro enuncia os princípios fundamentais a que a formação contínua de professores deve obedecer, defendendo-a como um direito de todos aqueles que desempenham funções ligadas à educação. É destacada também a necessidade de diversificação da formação, tendo em vista “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Lei 46/86, Artigo 35º, Nº 2).

A alínea b) do Nº 1 do Artigo 30º define-a como complemento e atualização à formação inicial, “numa perspectiva de educação permanente”.

Nas alíneas seguintes, definem-se outras características a que a formação deve obedecer, as quais se resumem a:

- i. uma formação que tenha em vista a flexibilidade do docente na carreira, a articulação entre os planos científico e pedagógico e o teórico e prático e cujas práticas metodológicas sejam adequadas à prática pedagógica de cada docente, (Alíneas c), d) e e));
- ii. uma formação que permita o desenvolvimento de uma atitude crítica, a qual promova a inovação e a investigação, sobretudo no plano educativo, e que conduza a uma prática reflexiva e a uma capacidade de auto-aprendizagem, (Alíneas f), g) e h)).

Em 1989 é promulgada a lei que estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o DL 344/89 de 11 de outubro. A formação contínua é não só um direito, como o previra anteriormente a lei de bases, mas também um dever, reforçando igualmente o aperfeiçoamento da atividade profissional e da investigação com vista à inovação educacional (DL 344/89, Artigo 25º).

A importância atribuída às dimensões de investigação e inovação está consagrada na Alínea b), Nº 1, Artigo 26º do referido DL, sendo um dos objetivos “incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino”. A formação contínua é muitas vezes considerada condição de progressão na carreira.

No que respeita ao planeamento e coordenação da formação, compete à escola, no âmbito da sua autonomia, “proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano” de formação (DL 344/89, Artigo 30º, Nº 1).

Isto acontece na sequência do que já tinha sido determinado, meses antes, com a publicação do DL 43/89 de 3 de fevereiro. Relativamente ao planeamento da formação do pessoal docente, são competências da escola participar na formação dos docentes; proceder à identificação das suas necessidades de formação, nos planos científico e pedagógico-didático; elaborar o respetivo plano de formação; assim como colaborar com entidades e outras escolas no sentido da concretização da formação contínua (DL 344/89, Artigo 14º, Alíneas a), b) c) e d)).

Três anos mais tarde, é aprovado o DL 249/92 de 9 de novembro, o novo regime jurídico para a formação contínua que estipula os princípios a que a mesma deve obedecer, dos quais se destaca a adequação da formação às necessidades do sistema educativo (DL 249/92, Artigo 4º, Alínea d)).

O mesmo decreto enumera as diversas modalidades de ações de formação contínua, que abarcam uma grande diversidade, desde cursos e módulos de formação, frequência de disciplinas em instituições de ensino superior, seminários, estágios, projetos, oficinas e círculos de estudos (DL 249/92, Artigo 7º).

Refere a criação de um Conselho Coordenador da Formação Contínua, onde têm representação elementos das várias entidades formadoras e do Ministério da Educação, com incumbências vastas nas áreas da coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema instituído (DL 249/92, Artigo 37º, Nº 1).

O DL 274/94 de 28 de outubro estabelece as condições para a progressão na carreira através do processo de formação contínua, assumindo estes objetivos concretos dentro da carreira docente.

Enquanto no DL 249/92 de 9 de novembro as ações de formação tinham efeitos de progressão na carreira, bastando para isso que os docentes se encontrassem nela integrados, este decreto impõe outra condição. As ações realizadas têm de se relacionar diretamente com o trabalho docente ou que “capacitem o professor para o exercício de funções de direcção, de gestão e administração escolar” (DL 274/94, Artigo 5º, Nº 3, Alínea b)).

Em substituição do órgão de parceria social, como era o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores é, agora, criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, um órgão de carácter científico-pedagógico, ao qual compete acreditar as entidades formadoras e as ações de formação contínua e acompanhar e avaliar todo o processo (DL 274/94, Artigo 37º).

O DL 207/96 de 2 de novembro, que altera, mais uma vez, o regime jurídico da formação contínua, estabelece os objetivos da mesma, com vista à aquisição de saberes

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo para construir a autonomia das escolas e os seus projetos educativos (DL 207/96, Artigo 3º, Alínea d)).

O DL 15/2007 de 19 de janeiro vem alterar o regime jurídico da formação contínua de professores e simultaneamente o Estatuto da Carreira Docente.

Para o Estatuto, a avaliação representa um papel fundamental e não menos importante é o papel representado pela formação. O preâmbulo da lei refere a indiferenciação de funções que a carreira docente apresentou até então, tratando de igual modo o professor cumpridor e aquele que não se pode considerar como tal, com o conseqüente desincentivo ao investimento na carreira. Pretende-se criar agora esse incentivo ao trabalho do professor, com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como o trabalho de colaboração entre todos os envolvidos na escola, como forma de alcançar melhores resultados.

A avaliação de desempenho tem em vista alcançar “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (DL 15/2007, Artigo 40º, Nº 2). Destacam-se, ainda, os seguintes objetivos: “permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente” bem como “promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares” (DL 15/2007, Nº 3, Alíneas c) e g)).

Em relação à formação contínua surge a necessidade de assegurar que a mesma serve o propósito de atualização da função docente, assim como o desenvolvimento de competências profissionais sem, no entanto, prejudicar o decorrer das atividades letivas. Para além de dar resposta às necessidades do sistema educativo, como até aqui se definiu, agora são apontadas também as necessidades de formação das escolas e dos docentes, como se lê na Alínea d), Artigo 4º do DL 15/2007 de 19 de janeiro, os quais devem concluir as ações com aproveitamento, para efeitos de progressão na carreira, expresso no Nº 1, Artigo 5º do DL 15/2007. Para além disso, só podem ser creditadas as ações relacionadas com a área didática do docente, ou com as necessidades da escola e que estejam definidas no projeto educativo ou no plano de atividades, como determina o Nº 2, Artigo 14º do DL 15/2007.

Ao conceber o sistema de diferenciação na carreira com a criação de duas categorias de professores, este decreto visa atribuir ao professor titular o desempenho de cargos de supervisão.

Com a publicação do DL 75/2010 de 23 de junho democratizam-se as práticas da supervisão, ao voltar a existir uma só categoria de professores. Privilegia-se, no entanto, a formação especializada em determinadas áreas como a supervisão, aparecendo associada

à melhoria da qualidade do serviço educativo e como forma de progressão na carreira, como se pode ler no preâmbulo do referido decreto.

Desta análise ao regime jurídico da formação contínua, e apesar das várias alterações que o mesmo tem vindo a sofrer, destacam-se os objetivos da formação para dar resposta às necessidades do sistema educativo e às necessidades dos professores dentro e fora da sala de aula, com vista à realização de propósitos específicos, como a construção dos projetos educativos.

É o projeto educativo, e a sua importância para a vida na escola, que será seguidamente objeto de análise.

2. O projeto educativo como fomentador da mudança na escola

Devemos considerar que a realidade não é só o que está dado; é o que está dado mais o sonho de mudança, uma vez que nosso sonho também faz parte desta realidade se considerada na sua totalidade. Não podemos ter diante da vida uma atitude meramente adaptativa. Tal comportamento é próprio do animal. O ser humano é tarefa, é projeto. O nosso grande papel é este: apontar para um mundo novo - para nós mesmos e para nossos alunos, - afirmar a possibilidade de que o mundo pode ser mudado. Projeto significa a crença, a esperança, a confiança, de que as coisas podem ser diferentes do que vêm sendo. (Vasconcellos, 2007, p. 5)

Tal como tem acontecido com os temas que aqui têm sido tratados, que se prestam a múltiplas interpretações, também o termo projeto não é uma exceção.

O projeto não é exclusivo do contexto escolar e até mesmo na escola, como lembra Vasconcellos (2007), existem diferentes tipos e níveis de projeto, já que sem “um projeto político-pedagógico, não se organiza adequadamente a escola; se o professor não tiver um projeto de ensino-aprendizagem, não realiza um bom trabalho em sala” (p. 5).

Seguidamente será analisado, com maior pormenor, o projeto educativo de escola, desde a conceção e concretização à sua avaliação, passando pelas implicações na construção de projetos com coerência. Será analisado o papel do projeto na construção da inovação e da autonomia, na concretização das mudanças educativas. Toda a temática será enquadrada legalmente.

2.1 Conceito de projeto educativo

O termo projeto aparece associado aos campos da vida pessoal, profissional ou às áreas do conhecimento e da vida social, não sendo específico das organizações escolares,

tendo mesmo surgido primeiramente associado ao contexto das organizações empresariais, como lembra Costa (2007).

A propósito dos diferentes tipos e objetivos que o projeto comporta, Vasconcellos (2007), refere-se ao projeto de vida de cada indivíduo, que ao visar orientar a vida, possui uma ligação inquestionável a um tempo futuro. Ferreira (1999) vai mais além, quando afirma que o projeto comporta em si todos os tempos, desde o passado até ao futuro. Pertence ao presente, ao explicar o que se faz, é no passado que radicam os seus fundamentos e tem em vista o futuro, ao apontar metas e indicar caminhos.

Relativamente à sua origem em contexto escolar, Costa (2007) aponta dois tipos de fatores: fatores de ordem pedagógica e fatores de ordem política ligados, os primeiros, à “heterogeneidade e diversidade dos alunos” e os segundos à questão da “descentralização e autonomia das escolas” (p. 33).

De acordo com o autor, no contexto educativo convivem diferentes tipos de projetos, desde os que estão ligados ao interior da escola e à sala de aula àqueles que abarcam a escola e vão para além dela, envolvendo a própria comunidade, projetos de turma ou de disciplina, projetos de departamentos ou projetos de atividades (Costa, 2007).

Os projetos desenvolvidos na escola podem ter em vista objetivos organizativos e transformadores. Assim, para Estevão (1999), o projeto educativo assume o papel de organizador da própria escola, na medida em que define os objetivos e expressa as decisões estratégicas, coletivamente assumidas. Na opinião de Fontoura (2006), o projeto é um caminho conducente a uma ação com a intenção de transformação do real, ou seja, das condições existentes, tendo por isso implicado o sentido de mudança.

Ainda de acordo com Fontoura (2006), este sentido de mudança, promovido pelo projeto, traz associadas duas ideias: a de autonomia da escola e a de colaboração dos atores a ela associados. Há quem entenda o projeto como um primeiro passo para a descentralização do sistema educativo, para outros é o meio de levar a democracia participativa às escolas, ao exigir uma tomada de decisões coletiva, na procura de consensos.

O projeto educativo é um documento amplo, abrangente e vai mais além do que um simples projeto pedagógico (Carvalho & Diogo, 2001; Grade, 2008). Na opinião dos primeiros autores, esta amplitude emerge do facto de se conceber a escola enquanto comunidade educativa, a qual define a sua singularidade assente nos princípios de autonomia que lhe é atribuída. Para Grade (2008), é um “documento de planificação educativa geral e estratégica onde se definirão as metas que orientarão a escola na realização da sua missão compreendida nas normas nacionais, considerando a

especificidade de cada escola/ agrupamento e as estratégias diversificadas dos seus actores” (p. 125).

É, por isso, o documento que deve regular o funcionamento do agrupamento, conjugando a definição de uma cultura própria, “resultado das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo” (Azevedo et al., 2011, p.14) com as normas emanadas pelo poder central, como referiu anteriormente Grade (2008).

Apesar desta autonomia por decreto ser relativa (Barroso, 2005), ela torna-se essencial para que a escola realize os seus propósitos de formação dos alunos e, como admite Costa (2007) para a concretização de atividades adequadas a cada contexto em particular.

Como já foi referido, o projeto educativo traz contributos de mudança para a escola, entre eles destaca-se uma colaboração conjunta dos seus elementos, necessária já numa fase prévia à concretização do documento, na discussão de ideias e na procura de consensos.

2.1.1 Tipologia de projetos educativos

Da análise da literatura efetuada constatou-se que a elaboração do projeto deve envolver um trabalho de equipa, assumindo uma perspetiva coletiva e participada, que envolva a partilha na tomada de decisões, a partir de pontos de vista democraticamente discutidos e aceites.

Pacheco (2001) e Grade (2008) defendem a construção do projeto educativo de forma colaborativa já que, na opinião do primeiro, é um documento abrangente, de planificação educativa geral e na opinião do segundo representa uma tentativa de implicação da comunidade educativa, de dentro da escola e também do exterior.

Tal como Costa (2003) explicita, o projeto educativo está associado à autonomia da escola e à preocupação com a melhoria da sua qualidade e assim o autor entende como necessárias três condições, para a concretização do mesmo: uma participação de todos, uma estratégia de definição de metas precisas para uma utilidade real e uma liderança, quer dos órgãos de direcção, quer de órgãos intermédios, enquanto “facilitadores dos processos de inovação e mudança” (p. 1330).

De acordo com o autor, a não observância destes princípios pode dar origem à criação de projetos que podem funcionar ao invés do pretendido, ou seja, como entraves ao desenvolvimento organizacional.

Participação

Uma gestão participada implica uma participação conjunta e concertada entre as pessoas envolvidas na discussão e no processo de negociação. Da ausência de participação pode resultar a construção de três tipos de projeto: “O projecto-plágio”, “O projecto do chefe” e “O projecto sectário” (Costa, 2003, pp. 1331, 1332).

“O projecto-plágio” resulta na apropriação por parte de uma escola do projeto de uma outra escola.

“O projecto do chefe” resulta de uma perspetiva única do órgão de gestão da escola, facto que pode estar relacionado com o excesso de protagonismo da gestão ou da demarcação dos restantes membros.

“O projecto sectário” é aquele que se concentra num só aspeto do todo, ou numa atividade específica fazendo dela o centro das atenções sem entender a organização na sua totalidade, ou o projeto de um grupo restrito, que apesar de empreendedor não tem o apoio dos restantes membros da escola.

Estratégia

A estratégia passa por definir o sentido da ação que se pretende desenvolver, as metas que se querem atingir, para que o projeto se constitua como um documento orientador das práticas escolares.

A não observação destes princípios pode determinar três tipos de projeto: “O projecto-manutenção”, “O projecto vago” e “O projecto-ficção” (Costa, 2003, p. 1333).

“O projecto-manutenção” mantém as estruturas e processos existentes ao consolidar as rotinas de sempre e resistindo à mudança.

“O projecto vago” é aquele que define objetivos, metas e estratégias de forma pouco precisa e de difícil operacionalização.

“O projecto-ficção” à semelhança do projeto-manutenção impede a mudança, porque se concebe um projeto irreal, porque impraticável na distância entre o que se concebe e o que é realmente possível fazer.

Liderança

Para o desenvolvimento do projeto educativo é fundamental a presença de uma liderança facilitadora de processos de inovação e mudança, com a capacidade de envolver os restantes elementos para alcançarem objetivos específicos. Estão incluídos aqui não só os órgãos de gestão, mas também as lideranças intermédias.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

De acordo com Costa (2003) a não valorização ou a ausência dos processos de liderança determina três tipos de projetos: “O projecto-ofício”, “O projecto-cerimónia” e “O projecto inconsequente” (p. 1335).

“O projecto-ofício” serve unicamente como documento formal, mas que muitas vezes está arquivado e não tem utilidade prática.

“O projecto-cerimónia”, apesar de divulgado não passa de um mero artefacto formal da instituição.

“O projecto inconsequente” pressupõe que devido à ausência de lideranças, quer institucional, quer intermédia, não se concretizou.

Na sequência do que ficou dito, também Whitaker (1999) concebe a liderança como um processo focalizado no trabalho colaborativo de equipas, desenvolvendo competências e delegando poderes. Uma liderança efetiva deve delegar poderes, no sentido de estimular a capacidade para atingir objetivos, permitindo a todos fazer parte da tomada de decisões.

É tal a importância da liderança, sobretudo enquadrada no contexto da escola reflexiva, que Alarcão e Tavares (2007) entendem que ela “deve servir a missão da escola” (p. 141), no sentido em que tudo deve ser feito em proveito da escola. Para além disso, as ideias devem ser discutidas em conjunto, daí a liderança dever “promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores” (p. 141), que devem possuir “um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo” (p. 141).

É defendido pelos autores que a liderança deve ser democrática e surgir de vários professores, situados em níveis diferentes, não apenas no topo, pelo que “a liderança pressupõe a capacidade de se deixar liderar” (p. 141).

Nesse sentido, ao falar de escola reflexiva, o projeto educativo assume também um papel determinante, na possibilidade que oferece para todos poderem apresentar propostas sobre os destinos da organização escolar.

No que diz respeito à construção de projetos educativos, Costa (2003) entende que não deve ser um processo baseado em imposições legais ou medidas totalmente definidas como uma receita, sob pena de ser um processo artificial e, por isso, desadequado da realidade.

2.1.2 Projeto educativo: da conceção à avaliação

Costa (2003) realça a importância que a metodologia de projeto tem vindo a ganhar para a realização das mais variadas atividades na escola, incluindo a planificação das mesmas.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

Ao conceber o seu projeto educativo, ainda numa fase prévia à sua elaboração, a escola deve definir o ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a alcançar e as políticas a desenvolver, tal como alertam Carvalho e Diogo (2001).

Na opinião de Estevão (1999), para a construção do projeto, devem ser definidas metas, valores, princípios e prioridades, “sobre um futuro que se ambiciona construir” (p. 20).

Na mesma linha de pensamento, Carvalho e Diogo (2001) concretizam mais aprofundadamente o que deve resultar do processo de negociação e que deve servir de base à conceção do projeto, no qual devem estar explícitos os valores comuns, a coerência de atividades, a busca coletiva de recursos para a melhoria do ensino, a definição da ação e de sentidos para ações comuns, a gestão participada pela implicação dos intervenientes, a avaliação permanente e a construção de novos saberes e instrumentos de ação.

No que respeita aos contributos do projeto educativo para a escola, Carvalho e Diogo (2001) salientam a sua capacidade em:

- i. funcionar como ponto de referência para a tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- ii. garantir a unidade de ação da escola nas suas várias dimensões;
- iii. ser o ponto de partida para a adequação curricular do ensino às características dos alunos;
- iv. servir de ponto de referência para a harmonização de critérios didático-pedagógicos;
- v. promover a congruência de aspetos de organização e administração com os aspetos educativos.

O projeto educativo permite também a criação de um espaço de autonomia, dentro da própria escola, no qual os atores educativos constroem as suas realidades num espaço que lhes é próprio, com a mobilização de todos e a possibilidade de se tomarem decisões baseadas na proximidade e na interatividade, com base na negociação e na capacidade de gestão dos conflitos.

Para além da participação conjunta, é imprescindível a existência de uma liderança que sabe envolver os outros em processos de inovação e mudança (Costa, 2007). Em sua opinião, o grupo de trabalho, ao qual cabe a conceção do projeto, tem como funções analisar a problemática, definir os objetivos a atingir e os recursos necessários para decidir da sua viabilidade.

No entanto, para Carvalho e Diogo (2001) à conceptualização do problema antecede a identificação da área problemática, realizada a partir de um diagnóstico preciso

da situação. Depois, “tendo por base a situação diagnosticada e por referência a situação desejada” (p. 61), concebem-se soluções, tantas quanto possível, e escolhem-se as mais adequadas, de acordo com critérios previamente definidos. A seguir, estabelecem-se as ações que permitem pôr em prática os objetivos do projeto, distribuindo-as pelos diversos atores, implicando a participação de todos. Tudo isto sem esquecer as metodologias mais adequadas a utilizar, assim como a avaliação, enquanto processo permanente, que permita analisar para reelaborar e melhorar.

Barroso (2005) corrobora estes aspetos ao afirmar a necessidade de uma participação coletiva na definição de estratégias, assim como na conceção de formas para se auto avaliar, de modo a poder melhorar-se.

Por seu lado, a existência de um corpo docente estável é, na opinião de Guerra (2005), condição essencial para o desenvolvimento de um projeto educativo que seja consistente com vista a alcançar o sucesso educativo.

Para além da atenção concedida ao processo de conceção e implementação do projeto educativo, o processo de avaliação é outro dos aspetos de grande importância a ter em atenção, como forma de reflexão sobre a organização da escola, para o aperfeiçoamento dos resultados, com vista à melhoria do serviço prestado à comunidade, como recorda Azevedo et al. (2011). Pretende-se ainda verificar a realização das atividades, os resultados obtidos, ao nível das metas e dos objetivos.

A avaliação do projeto educativo visa medir o grau de realização das ações, medidas e atividades consumadas no seu plano estratégico, através das quais a escola se propõe desenvolver a sua ação educativa. Esta avaliação constitui um processo de aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas, de objetivos concretizados. (Azevedo et al., 2011, p. 63)

Idêntica conceção apresenta Grade (2008), para quem a avaliação do projeto é uma forma de aferir do seu grau de realização entre o inicialmente previsto e aquilo que foi alcançado, o que funcionou e o que falhou nas várias fases do projeto. A avaliação torna-se assim permanente (Carvalho & Diogo, 2001), já que deve acontecer na fase de implementação, numa fase intermédia e na fase final (Azevedo et al. 2011).

Na perspetiva de Carvalho e Diogo (2001), a avaliação deverá permitir analisar para “corrigir a coerência (relação entre o projecto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e eficácia (relação entre a acção e os resultados)” (p. 66).

Azevedo et al. (2011) apresentam ideias pertinentes no que concerne aos objetivos da avaliação para o projeto educativo, de forma a poder determinar a sua razão de existir. Nesse sentido, a avaliação deve permitir:

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

- i. perceber que resultados alcançou o projeto, reconhecendo os pontos fortes e os pontos fracos do mesmo;
- ii. rever estratégias e métodos de trabalho;
- iii. contribuir para a formação dos atores participantes;
- iv. determinar da utilidade do projeto, ou seja, em que medida a sua implementação contribuiu para a melhoria do serviço prestado pela escola.

2.2 O projeto educativo: atualidade e inovação

Como lembra Bolívar (2003), a partir dos anos oitenta, “a escola constitui-se como lugar estratégico de mudança” (p. 19), graças às novas teorias de gestão e administração das escolas, que introduziram o conceito de autonomia e às teorias de inovação educativa. De acordo com o autor, a inovação está associada à melhoria da educação e à “reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação” (p. 17), para alunos e professores.

Nesta altura, surge também a ideia de projeto que, na opinião de Costa (2003), é entendido como um “símbolo da modernidade” (p. 1320), porque valoriza a individualidade de cada um, assim como a sua autonomia, fazendo uso da criatividade e da inovação, para conceber planos para o futuro.

A inovação é um dos conceitos que aparece ligado ao projeto educativo. Projeto que Sebarroja (2001) define na interseção entre tradição e inovação, ao afirmar que “o projecto educativo é uma simbiose entre a tradição pedagógica acumulada pela escola e a necessidade de o modificar com o decorrer do tempo” (p. 92).

Assim, esta cultura inovadora concretiza a sua ação através da existência do projeto educativo, englobando várias dimensões presentes na escola.

Um projecto educativo inovador expressa finalidades e esperanças no futuro, histórias e narrações compartilhadas, objectivos globais relativos à personalidade dos seus alunos, do seu desenvolvimento pessoal e da sua aprendizagem, concepções sobre a convivência e a maneira de afrontar os conflitos, mecanismos para a participação democrática dos diversos sectores e tomada de decisões, o modo em que a escola se vincula com o meio e fórmulas alternativas para modificar a distribuição tradicional de tempos e espaços. (Sebarroja, 2001, p. 91)

No entanto, a escola não é um elemento isolado da sociedade que a rodeia e como tal deve estar atenta à sociedade, já que como refere Azevedo et al. (2011), “a escola educa e forma para a sociedade” (p. 25). Para isso, deve ter em conta os interesses dos alunos,

para o presente e para o futuro, conjugados com as necessidades e exigências da sua vida na própria sociedade.

Na opinião de Sebarroja (2001), o projeto educativo contribui para o estabelecimento de prioridades e para o desenvolvimento de ações com vista à concretização das mesmas. As prioridades variam de acordo com a especificidade de cada escola, no entanto o autor destaca quatro que podem ser consideradas fundamentais:

- i. uma escola solidária, que apoia e incentiva o sucesso de todos os alunos através de uma organização escolar e curricular que responda à diversidade, que deve ser preservada na escola pública, já que “uma das vantagens da escola pública é a coexistência plural e diversa de alunos de todas as condições sociais e culturais” (p. 96);
- ii. uma escola que educa para os valores e para a resolução de conflitos, baseados num clima de cooperação e diálogo na procura de consensos;
- iii. uma escola que defende valores, dos quais se destaca a defesa de uma consciência ecológica e sustentável, que permita melhorar a escola e o espaço da comunidade envolvente;
- iv. a dinamização da biblioteca escolar, constituindo-se esta como a melhor forma de “despertar nos alunos a curiosidade cultural e a paixão pela leitura e para acompanhar melhor os processos de inovação e mudança na escola” (p. 97).

A melhor forma de conceber a inovação, com vista à introdução de mudanças é a partir do interior da própria escola, “ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objectivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas” (Bolívar, 2003, p. 22).

2.3 O projeto educativo: da autonomia à mudança

A alteração da conceção de escola, de um serviço centralizado para uma organização com uma autonomia própria, dotada de identidade e de uma política próprias, faz surgir a ideia do projeto educativo.

A metodologia de projeto tem vindo a ganhar forma nas escolas portuguesas, em simultâneo com a importância que lhe tem sido atribuída na planificação e na concretização das várias atividades, desenvolvidas no contexto educativo. Esta tese é defendida por Costa (2007) que considera ser importante a autonomia que tem vindo a ser concedida às escolas,

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

possibilitando a implementação de atividades que se adequem a contextos escolares específicos, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova conceção de professor, que se assume como “agente de inovação e mudança” e de escolas entendidas como “unidades organizacionais de decisão” (p. 39).

De acordo com Maria Canário (1999), o projeto educativo define a política educativa da escola e tem o duplo papel de documento de planificação e organização da mesma.

O Projecto Educativo de Escola foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir. (Maria Canário, 1999, p. 3)

É o documento que permite construir uma política própria e tornar a escola num projeto local, resultado da articulação entre os contextos nacional e local, porque orientado para as necessidades e características particulares, o que possibilita às escolas, na opinião de Barroso (2005) realizarem em melhores condições os seus propósitos.

A escola passa a assumir um papel de partilha de responsabilidades e de poderes, entre diversos atores e em diversos contextos, dentro e fora do espaço escola, onde se podem reajustar as práticas, na redefinição constante de objetivos a alcançar. Entre eles, o mais evidente contributo, segundo Barroso (2005), é o desenvolvimento da melhoria da qualidade da escola, com o fim último de melhorar a formação dos jovens.

Planificação, mudança, dinamismo e autonomia são alguns dos termos que aparecem frequentemente associados ao projeto educativo, como se constata pelas opiniões de diversos autores.

Enquanto documento de planificação da ação educativa como o designam Carvalho e Diogo (2001), “o Projecto Educativo torna-se o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente” (Grade, 2008, p. 120).

Ainda de acordo com Grade (2008), o projeto possui como qualidade o dinamismo, ao permitir a conquista progressiva de autonomia e mudança a vários níveis, cultural, pedagógico, de gestão, consoante o tipo de projeto pelo qual cada escola opte, em função também do modelo de escola.

Nesta flexibilidade que o projeto educativo prevê enquadra-se a noção de autonomia da escola, como sustentam Carvalho e Diogo (2001), já que é simultaneamente um projeto de escola, mas de cada escola em particular.

O projeto é também dinâmico, segundo Carvalho e Diogo (2001), já que é um documento mutável, que se encontra aberto à transformação, através de reformulações que

se considerem pertinentes, a partir de um trabalho conjunto, porque sendo um projeto da escola, implica consensos no caminho a seguir.

O projecto deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de inflectir de direcção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e acção de modo a que ele sinta reconhecida a sua actividade, compreenda as suas acções e as possa inscrever num todo significativo. Neste sentido, o projecto educativo deve ser colectivo mas favorecendo a interacção, autónomo mas não independente. (Carvalho & Diogo, 2001, p. 45)

O projeto educativo resulta num instrumento privilegiado para se alcançar a autonomia da escola, contribui para estabelecer a sua identidade, definir as suas linhas de ação orientadora, estabelecer metas a atingir, através de objetivos e estratégias delineados, tendo como fim a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, como lembra Barroso (2005). Como documento de planificação geral que é, constitui-se como um instrumento de trabalho orientador para a construção de outros documentos, como o projeto curricular de turma, o projeto de agrupamento ou o plano anual de atividades.

O projeto educativo surge, então, como um fomentador de mudanças, segundo Grade (2008), já que a sua construção implica um trabalho de equipa, onde a colaboração e a participação são fatores chave. Para além disso, é o documento que permite atribuir autonomia à escola (Carvalho & Diogo, 2001), no sentido da construção de uma identidade própria. Autonomia que se constitui, na opinião de Vasconcellos (2007), como “uma das grandes finalidades da educação” (p. 4), para a qual são necessários espaços de liberdade e, nesse sentido, a escola revela-se o melhor espaço para a sua concretização.

Para além disso, na ótica de Carvalho e Diogo (2001), potencia “atitudes de autoformação, de reflexão, podendo tornar-se, assim, um dispositivo de formação” (p. 51). Tal como os autores especificam, o desenvolvimento de projetos traz consigo a necessidade de recorrer a situações formativas que se situam nos contextos de trabalho e que podem dar respostas às necessidades do momento.

No mesmo sentido, a opinião de Pacheco (2001) vem corroborar a função do projeto como despoletador de necessidades formativas. Ao expressar as suas intenções através de um processo de negociação, o projeto educativo torna-se na “definição das opções de formação por parte da escola - observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação” (p. 91).

Anteriormente Costa (2007) referiu-se à autonomia como a possibilidade de a escola encontrar respostas particulares para situações específicas, o que contribui, em sua opinião, para um novo papel assumido pelo professor e pela escola.

A propósito do desempenho de papéis de agentes e contextos, Alarcão e Tavares (2007) atribuem duas funções ao projeto educativo, por um lado é o elemento específico da singularidade de cada escola e, por outro, é evidência da capacidade da escola em se pensar para se programar, adequar e desenvolver, defendendo valores assumidos pelos sujeitos que dela fazem parte. Surge aqui a ideia defendida por Alarcão (2000), de escola reflexiva, como uma organização que se pensa a si própria e analisa a sua atividade, “num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13). Se a escola reflete acerca das suas práticas implica que o professor também o deve fazer, criando a imagem do “professor-investigador” (Alarcão, 2001) e do prático reflexivo, como aquele que continuamente repensa a sua prática, no sentido de a melhorar.

No entanto, as mudanças só podem ser introduzidas, como lembram Alarcão e Tavares (2007), como resultado de uma ação coletiva, dialogada, refletida e avaliada continuamente, numa perspetiva crítica e construtiva. Esta resposta só pode ser dada pela escola reflexiva que, como já foi referido, tem a capacidade de se analisar para se desenvolver. Para tal, a escola assenta o seu desenvolvimento no projeto educativo, “projecto institucional vivo que, para além de conceber no papel, realiza na acção e avalia nos seus processos e resultados” (p. 134).

O projeto educativo apresenta-se, assim, como o documento que melhor pode contribuir para a criação e desenvolvimento de atitudes reflexivas no professor, que procura respostas para problemas concretos, graças à autonomia concedida à escola, possibilitando o que Costa (2007) designa por inovação e mudança.

A propósito do significado de autonomia associada ao conceito de liberdade, Barroso (2005) apresenta uma visão pertinente, que possibilita uma melhor compreensão do tópico a tratar seguidamente. A autonomia está associada à capacidade de os indivíduos ou as próprias organizações se pautarem por regras próprias e isso concede-lhes uma certa liberdade, o que não significa independência. No caso da autonomia concedida às escolas, ela representa uma capacidade decisória, uma certa liberdade portanto, mas sempre na dependência de órgãos superiores, como a tutela, que impõe reformas, para as quais a escola tem de procurar as respostas adequadas à sua especificidade.

2.4 Projeto educativo: enquadramento legal

A partir de finais dos anos 80, o conceito de projeto educativo começou a ser delineado, aliado ao conceito de autonomia das escolas. Dada a importância de que este documento se reveste para a gestão da dinâmica escolar, consideramos pertinente fazer

uma breve análise desta questão, em termos de enquadramento legislativo, dando atenção à ligação com o plano de formação, concebido pela escola.

É com o DL 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, no desenvolvimento do estabelecido pelos Artigos 43º e 45º da Lei 46/86 de 14 de outubro, que o projeto educativo de escola aparece justificado do ponto de vista legal como um instrumento do processo de autonomia da escola. Como se pode ler no Nº 1, Artigo 2º do DL 43/89, a autonomia da escola resulta da capacidade “de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Por seu lado, o projeto educativo configura-se “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (DL 43/89, Artigo 2º, Nº 2).

Cinco dias depois é publicado o Despacho 8/SERE/89 de 8 de fevereiro, como regulamento provisório, “enquanto os conselhos pedagógicos não dispuserem de regulamento adequado à função que devem desempenhar numa escola com mais autonomia e maior responsabilidade”, como se pode ler no preâmbulo à respetiva lei. São atribuições do conselho pedagógico “desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola” e ainda “analisar, aprovar e avaliar o plano de formação do pessoal docente” (Despacho 8/SERE/89, Ponto 3.11 e 3.4).

Na opinião de Costa (2007), este despacho foi responsável pela burocratização do projeto educativo, ao constituir-se legalmente de modo pouco articulado e, por vezes, incoerente.

O DL 172/91 de 10 de maio vem definir o modelo de direção, administração e gestão das escolas e determina que continua a competir ao conselho pedagógico a elaboração e proposta do projeto educativo de escola, como se lê na Alínea c), Artigo 32º do DL 172/91, o qual irá ser submetido pela comissão executiva ao conselho de escola, órgão a quem compete a aprovação do projeto educativo de escola, Alínea d), Nº 1, Artigo 8º do DL 172/91 de 10 de maio.

Posteriormente é o DL 115-A/98 de 4 de maio que redefine o significado de autonomia e a melhor forma de a mesma se concretizar, na sua ligação à comunidade em que se insere, juntamente com entidades do poder local, que possibilitem uma melhor resposta aos desafios da mudança.

Este decreto é revogado pelo DL 75/2008 de 22 de abril o qual, ao fazer a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, reforça a participação das famílias e das comunidades, através da criação do conselho geral, reforça a liderança

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

escolar através da criação do cargo de diretor e reforça a autonomia das escolas, dando a cada uma a capacidade de se auto organizar.

O projeto educativo vai constituir-se como um dos instrumentos do exercício dessa autonomia, pois ele é:

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (DL 75/2008, Artigo 9º, Nº 1, Alínea a)

A recente publicação do DL 137/2012 de 2 de julho introduz alterações ao anterior DL 75/2008, no reforço pela autonomia, no reforço da competência do conselho geral, na exigência de requisitos para a função de diretor e na nova constituição do conselho pedagógico.

Autonomia e projeto educativo continuam a caminhar lado a lado, através de um contrato de autonomia, isto é, o acordo realizado entre “a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo” (DL 137/2012, Artigo 57º, Nº 1).

Em aditamento ao anterior DL, o projeto educativo aparece como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (DL 137/2012, Artigo 9º-A, Nº 2, Alínea a)).

No que diz respeito às competências do conselho pedagógico, em relação ao projeto educativo e ao plano de formação, destacam-se as funções de: “elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral”; e “elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente” (DL 137/2012, Artigo 33º, Alínea a) e d)).

Da proposta de projeto educativo apresentada ao conselho geral, compete a este órgão “aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução”, como consta da Alínea c), Nº1, Artigo 13º do DL 137/2012 de 2 de julho, e compete ao diretor a aprovação do plano de formação e de atualização do pessoal docente, como consignado na Alínea b), Nº 2, Artigo 20º do DL 137/2012.

Concretamente em relação aos planos de formação, o Nº 1 do Despacho 18038/2008 de 4 de julho determina que os mesmos devem conter, de forma clara e inequívoca, “a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público-alvo a atingir”.

Será, então, o próximo passo a análise da questão das necessidades de formação do pessoal docente e a sua possível concretização através do plano de formação.

3. Necessidades de formação: o plano de formação

Álvarez define formação como a:

actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas. (citado em Garcia, 1999, p. 136)

A formação contínua de professores assume um propósito para o presente e o futuro, o que corrobora a ideia comum, defendida pelos diversos autores, da necessidade de atualização constante.

Ser professor, no quadro de um desempenho profissional eficaz, implica um desenvolvimento profissional que se concretiza numa “atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (Garcia, 1999, p. 137). Como o autor constata, esta não é uma atividade exclusiva do professor, já que ao ocorrer na organização escolar, inclui todos aqueles que estão ligados à escola, nas mais variadas áreas, incluindo a supervisão.

A partir destas afirmações, percebe-se a necessidade de um trabalho constante para o desempenho de uma função, que muda ao ritmo vertiginoso a que está sujeita a sociedade e a própria escola, tendo em conta as respostas que esta tem de encontrar para um público heterogéneo e com interesses divergentes, como constata Barroso (2005).

Face ao exposto, as afirmações de Day (2001) de que o desenvolvimento profissional é condição essencial para “manter e melhorar a qualidade dos professores” (p. 17) assumem cada vez maior relevância. Em sua opinião, o desenvolvimento pode apresentar-se sob a forma de uma aprendizagem pessoal, realizada a partir da experiência de cada um; sob a forma de aprendizagem informal, por meio do crescimento conseguido através das vivências na escola; ou ainda como aprendizagens formais, sob a forma de ações de formação contínua.

Na perspetiva concreta da formação de professores, Loureiro (1990) entende que o professor, para além de possuir formação científica e didática, deve ter uma educação psicológica e social, “a fim de o tornar capaz de dar à disciplina que ensina o papel orientador que ela deve ter no desenvolvimento integral do educando e na orientação da sua

personalidade” (p. 118), uma vez que, em sua opinião, só pode formar quem para tal tenha sido previamente também formado.

Existe, para os professores, uma necessidade constante de formação, a qual está dependente da identificação de necessidades de formação concretas. No entanto, Rodrigues (2006) alerta para a dificuldade em tornar a necessidade um dado objetivável. De acordo com a autora, a necessidade de formação, no âmbito da formação contínua, pode ser entendida como aquilo que “sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 2006, p. 104).

Tal como a autora constatou num estudo realizado, existe unanimidade de opiniões no que se refere à dificuldade para a correta identificação de necessidades de formação para os professores e para a realidade das escolas. Assim, por um lado consideram que se devem ter “em conta as necessidades dos formandos e das escolas”, por outro acham que “os formadores desconhecem as necessidades reais dos professores” ou ainda que “a formação não serve para nada porque está desfasada das necessidades desta escola” (p. 94).

Devido às dificuldades inerentes ao processo de definição de necessidades de formação, Rodrigues e Esteves (1993) advertem que se torna essencial explicitar com rigor os procedimentos usados, clarificando os valores, as crenças e os pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se trabalha.

As necessidades de formação estão identificadas num plano de formação. O CCPFC (1998) identifica três componentes necessários ao desenvolvimento de um plano de formação, “os relativos à problematização de necessidades de formação e propostas de formação contextualizada, os relativos à organização e calendarização e os relativos à previsão de resultados e avaliação” (pp. 10, 11). Deve possibilitar ainda uma regulação constante, que permita a readequação do processo a cada momento.

De acordo com o referido documento, a elaboração do plano de formação, enquanto organizador da formação contínua, deve abarcar diversos domínios, deve prever uma multiplicidade de estratégias, de forma a assegurar coerência na concretização dos objetivos.

3.1 Do plano de formação à prática formativa

A frequência de ações de formação é um modelo aceite como forma de aprendizagem e reciclagem. Dado que a formação representa um processo essencial na

vida do professor, é de extrema importância que a mesma possa ser prevista a partir das necessidades concretas das pessoas e da profissão, tal como é defendido por Nóvoa (2007a). Para o autor “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como *obrigação* ou constrangimento” (p. 9).

Assim, a frequência de formações, apesar de essencial, deve ser facultativa e procurada pela necessidade e pela pertinência para o trabalho a desenvolver. Não deve acontecer só pela necessidade de frequentar formação, sem acrescentar nada de significativo aos conhecimentos do professor.

No entanto, para que estas ações tenham um resultado efetivo na renovação de conhecimentos e na aprendizagem dos professores e conseqüentemente nos alunos, é necessário que seja dada atenção ao professor. Para o seu desenvolvimento profissional contínuo devem ser tidos em conta fatores externos como o tempo e as oportunidades e fatores intrínsecos como a disposição e capacidade de aprendizagem para, na interação com outros, aprenderem na escola e fora dela (Day, 2001).

Com vista à prática de formação contínua podem estar implicadas diversas modalidades de formação, já anteriormente mencionadas. Destas, Silva (2000) destaca as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos, por permitirem a mobilização dos docentes a partir do seu contexto de trabalho e da articulação dos seus conhecimentos e das suas experiências, num processo de formação e investigação-ação, no qual os professores se assumem como “actores e autores do processo de formação” (p. 105). Em sua opinião, estas são as modalidades que melhor contribuem para a criação de práticas reflexivas, uma vez que permitem criar dispositivos de formação a partir da identificação de necessidades advindas das experiências pessoais e daí construir novos conhecimentos relacionados com essas mesmas situações concretas.

De acordo com o CCPFC (1998) “uma das características mais marcantes das modalidades de formação em contexto é a visibilidade das mudanças das práticas profissionais trabalhadas” (p. 17).

Como este documento refere, é importante que previamente à realização da formação se definam os resultados esperados, na forma de mudanças das práticas ou na renovação de meios ou de procedimentos de ação.

No que diz respeito aos modelos de formação de professores, Barroso (2005) defende que os mesmos devem estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que implica um trabalho sobre a pessoa do professor, as representações do seu universo simbólico, os seus contextos de trabalho, entendidos numa perspetiva crítico-reflexiva.

Nóvoa (2002) entende que toda a formação engloba um projeto de ação e consequentemente de transformação, com a necessidade de definir opções, sendo preciso “conjuguar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação)” (p. 65).

Entende o autor, ainda que, na definição da formação contínua deve ser considerada a tríade escola, professor e desempenho profissional. Para tal, os programas de formação devem estar centrados “em torno da resolução de problemas e de projectos de acção, e não em torno de conteúdos académicos” (p. 63).

Para Leite (2003), as funções desempenhadas pelo professor são cada vez mais exigentes, sendo necessária uma formação de qualidade, que conceba um novo profissionalismo, que contribua para que os professores sejam capazes de criar e desenvolver projetos educativos, no desenvolvimento de condições de sucesso para os alunos.

De acordo com Simão et al. (2009), para que se concretize uma mudança na formação de professores é necessário que, ao nível das escolas, a formação contínua adquira um carácter mais contextualizado, partindo da identificação de necessidades e problemas reais para, a partir daí, se conceberem projetos de formação concretos. Desse processo depende o sucesso da formação contínua de professores, dessa “capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia” (Simão et al., 2009, p. 64). Em sua opinião, de projetos mais circunscritos à escola resulta uma melhor resposta para as necessidades da própria escola e permite aos docentes assumirem-se como autores dos seus próprios processos de formação. Adequa-se aqui a ideia defendida por Nóvoa (2009), segundo a qual a formação de professores deve passar a ser construída dentro da própria profissão, como forma de desenvolver uma cultura profissional que conceda “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (p. 5). Nesta ideia está igualmente presente o importante papel do professor enquanto supervisor, no desempenho de funções que podem passar pela de professor, colega ou facilitador, como focado anteriormente.

Outras medidas são ainda propostas por Nóvoa (2009), com vista a um novo caminho na formação de professores:

- i. propõe uma formação de professores baseada na investigação, ou seja, baseada na análise de casos concretos, na procura de respostas a situações de insucesso e na análise de práticas pedagógicas reais;

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

- ii. defende uma formação em que se dê atenção ao professor enquanto pessoa, trabalhando as capacidades de relacionamento e comunicação ligadas à criação de hábitos de reflexão e auto reflexão acerca das práticas profissionais;
- iii. considera essencial que a formação prepare os professores para o desafio da participação na sociedade e para o diálogo e a abertura;
- iv. defende ainda a formação como meio de consolidação das práticas colaborativas entre os docentes, com vista ao desenvolvimento de projetos educativos, já que este é um tipo de trabalho que exige o conhecimento e a participação de todos.

Se, por um lado, há uma razoável oferta formativa, a sua frequência torna-se muitas vezes ineficaz, porque não se consegue uma aplicação prática para as aprendizagens efetuadas. Por isso Rui Canário (1995) propõe igualmente uma estratégia formativa centrada na escola, como forma de contribuir para uma cultura de colaboração, pois só o trabalho em equipa, numa organização social como é a escola, poderá contribuir para a produção de mudanças. Para além disso, a mudança é facilitada numa escola com um certo grau de autonomia, que precisa de conceber o seu projeto educativo. Rui Canário (1995) considera ainda que esta necessidade de construção e avaliação do projeto educativo “se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores” (p. 6). Por sua vez, entende que a construção do plano de formação deve ser apoiada pelo projeto educativo de escola.

Em sua opinião, a existência do projeto educativo é a base de apoio da formação, quer como suporte à construção do plano de formação da escola, quer ainda ao perspetivar-se o próprio projeto como uma ação de formação.

Precisamente para tornar a formação contínua eficiente e ligada ao tratamento de problemas concretos, segundo a informação contida no documento do CCPFC (1998), os professores podem, por iniciativa própria, juntar-se e propor ao seu Centro de Formação a realização de ações de formação, que visam a “mudança das suas práticas e das suas escolas, enquadradas pelo sistema de formação contínua e valorizadas para efeitos de currículo e de carreira” (p. 18). Estas ações enquadram-se especificamente nas modalidades de projeto ou de círculo de estudos.

Tendo por base a opinião de autores, que defendem a organização da formação a partir de experiências e situações integradas nos contextos de trabalho (Rui Canário, 1995; Nóvoa, 2009), ou seja, uma formação com vista à resolução de problemas que têm lugar na

escola, a problemática da indisciplina surge como um assunto da escola dos nossos dias, cada vez mais atual, que importa pensar para conseguir resolver.

3.2 A indisciplina em contexto escolar

Em Portugal, como Formosinho (2009) faz notar, a obrigatoriedade de permanência na escola foi-se alargando progressivamente, situação que contribuiu para um grande aumento da população discente e para o aparecimento da chamada “escola de massas” (p. 38). Por seu lado, a escola não soube modificar-se, de forma a acompanhar a heterogeneidade de alunos que recebeu, pelo que a estrutura pedagógica para públicos, até então, homogêneos não se coadunava com o aparecimento de um público heterogêneo a nível académico, social e cultural, com interesses divergentes daqueles defendidos pela escola (Barroso, 2005; Formosinho, 2009).

Para além disso, a escola é um lugar onde professores e alunos representam papéis distintos, muitas vezes antagónicos. Na opinião de Estrela (2002), o professor detém e pode exercer a sua autoridade para controlar o comportamento do aluno, enquanto o aluno deve sujeitar-se a ela, cumprindo as normas estabelecidas.

Desta interligação entre pessoas, poderes e contextos resultam diferentes respostas, uma vez que “a disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar” (Sampaio, 2000, p. 4).

A disciplina está associada ao funcionamento da sala de aula (Estrela, 2002) e ao conjunto de normas que pretendem organizar a vida do indivíduo e a sua interação com os outros, de forma a tornar os comportamentos previsíveis e aceitáveis (Amado & Freire, 2009).

Na opinião de Gotzens (2003), a disciplina aparece associada ao controlo dos comportamentos. Permite assegurar o funcionamento da sala de aula e favorecer o desenvolvimento e o sucesso dos processos de ensino/ aprendizagem dos alunos. No entanto, como lembra Estrela (2002), o termo assumiu um carácter pejorativo por estar associado à noção do cumprimento de regras e ao conjunto de sanções ligadas ao seu incumprimento.

Se os alunos não cumprem as regras estabelecidas gera-se a indisciplina, que integra “todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar” (Jesus, 2001, p. 31).

O autor considera, no entanto, que é difícil conseguir alcançar um consenso entre os professores no que concerne à definição de comportamentos indisciplinados, já que é um conceito que comporta uma certa ambiguidade, variando consoante as conceções dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (Jesus, 2001). Amado (2001) e Carita e Fernandes (2002) partilham da mesma opinião, pois diferentes professores podem entender de modo diferente aquilo que pode ser considerado um comportamento desadequado para a sala de aula. Até o mesmo professor pode reagir a comportamentos de indisciplina de modo diferente, dependendo das circunstâncias e dos elementos envolvidos. Há vários exemplos de comportamentos que são permitidos por uns professores e não o são por parte de outros. As definições resultam das experiências, das circunstâncias, da sensibilidade e do carácter pessoal de cada um.

Na linha de pensamento do incumprimento de regras da sala de aula e do aspeto relacional, a indisciplina pode ser entendida como:

um dos aspectos mais 'notáveis' e 'observáveis' dessa vida na aula enquanto fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade. (Amado, 2001, p. 43)

Na sequência desta afirmação, num estudo posterior, Amado e Freire (2009) consideram três níveis de indisciplina:

- i. o desvio às regras de trabalho na aula, constituída por comportamentos que perturbam o normal funcionamento e o decorrer da aula;
- ii. a indisciplina perturbadora das relações entre pares, presente nas situações que infringem o clima relacional e as regras de trabalho na sala de aula e fora dela, engloba valores como o respeito mútuo, a tolerância, a amizade, a solidariedade, a cooperação, tão necessários à sã convivência, na turma e na escola;
- iii. problemas na relação professor-aluno, que podem pôr em causa as situações de trabalho na sala de aula, através da oposição às regras disciplinares definidas, assim como ao professor, enquanto profissional, detentor de autoridade.

Lourenço e Paiva (2004) adotam o conceito de "comportamento escolar disruptivo", para se referirem ao comportamento que se opõe às regras escolares, danifica o ambiente de ensino, as condições de aprendizagem e prejudica o entendimento entre as pessoas.

A indisciplina pode ainda assumir diversas formas. Isabel Freire (2002) entende que a indisciplina assume um caráter “pedagógico”, se estiver diretamente relacionada com a sala de aula e a pessoa do professor, na forma como este planifica e gere as suas aulas, ou pode assumir um caráter “social”, (p. 135) se relacionado com o desfasamento entre as regras da escola e os contextos familiares.

Ainda na opinião da autora, rir, fazer rir os colegas, balançar-se na cadeira, estar distraído, não trabalhar são alguns dos comportamentos que podem ser causadores de indisciplina na sala de aula. Considera-as, no entanto, formas de indisciplina perturbadoras da relação pedagógica sem que perturbem grandemente as relações interpessoais.

Como referem Carita e Fernandes (2002), as conversas a despropósito, o não trabalhar e fazer outras atividades não relacionadas com a aula, levantar-se do lugar sem autorização podem ser consideradas situações de indisciplina ou não, dependendo das variáveis situação e professor.

3.2.1 A indisciplina: prevalência e etiologia

Em resultado de estudos realizados, Amado e Freire (2009) constataram que os incidentes disciplinares são mais frequentes no sexo masculino, que os alunos com 12 e 13 anos apresentam maiores problemas ao nível da relação entre pares e também a nível das infrações às regras da aula. Amado (2006) concluiu, ainda, que o 2º ciclo e também os 7º e os 8º anos são anos de grande incidência do problema.

Com base em resultados obtidos, Amado e Freire (2009) concluem que o caráter perturbador dos comportamentos provém mais da sua frequência do que da gravidade dos mesmos.

Para além dos alunos e da frequência com que estes infringem as regras, importa ainda perceber como os professores percecionam determinados comportamentos.

Mais uma vez Amado e Freire (2009), baseados em várias investigações, esclarecem que a indisciplina se verifica com todos os professores, mas em graus e frequências diversas. Amado (2001) apontou as variáveis género e tempo de serviço, quando concluiu que as professoras faziam mais participações disciplinares que os professores e que o facto de se ter mais anos de serviço não apontava para uma diminuição considerável das queixas.

Amado e Freire (2009) concluem ainda que, os professores mais afetados por casos de indisciplina revelam falta de assertividade e falta de competências de gestão da sala de aula, pois constata-se que mesmo os alunos mais problemáticos agem de forma

diferente conforme as situações pedagógicas e revelam um comportamento adequado com alguns professores.

Como para qualquer desvio de comportamento, também no caso da indisciplina se podem tentar encontrar as causas, que Amado (2006) considera deverem-se a múltiplos fatores de ordem familiar, social, escolar ou individual, que podem existir isoladamente ou coexistir entre si.

Os problemas com os comportamentos indisciplinados dos alunos podem estar relacionados com a desarticulação entre aqueles que são os valores e as práticas da escola e os valores defendidos na vida familiar (Feliciano Veiga, 2007; Amado & Freire, 2009). O indivíduo pode ir contra a norma estabelecida, porque copia modelos familiares desajustados ou porque os valores e vivências de classe são opostos aos preconizados pela escola.

Fatores pedagógicos relacionados com os métodos e as competências de ensino, as regras na sua aplicação e os estilos de relação, podem ser igualmente uma causa provável.

Por sua vez, os aspetos pedagógicos estão diretamente relacionados com a necessidade de uma aprendizagem de posturas, uma vez que:

partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido da sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocações constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola. Aprendizagem penosa, que se não faz sem resistência e sem libertação de agressividade. (Estrela, 2002, p. 37)

As causas podem ainda residir em fatores individuais, que se prendem com a imagem que o aluno tem de si, o seu sucesso ou insucesso perante as aprendizagens e o seu projeto de vida (Amado & Freire, 2009) que, no caso dos alunos mais problemáticos, está desarticulado face às exigências da escola, o que os leva a terem dificuldades na sua integração e a adotarem comportamentos indisciplinados.

Não só do aluno, mas também os fatores pessoais ligados ao professor, como os valores, as crenças, o estilo de autoridade ou as suas expectativas, podem ser causas possíveis (Amado, 2001).

Barroso (2004) entende que as razões para este tipo de comportamentos estão relacionadas com aspetos familiares e sociais e também com a organização política e económica, fatores que se repercutem na escola sem que esta tenha conseguido alterar os seus modos de organização pedagógica, por continuar vinculada à pedagogia coletiva de classe homogénea.

Apesar de tudo, Feliciano Veiga (2007) considera que a indisciplina pode conter em si um lado positivo, no sentido do apelo à mudança de um sistema de ensino com turmas com demasiados alunos, salas sem condições e conteúdos, por vezes, pouco interessantes.

3.2.2 A indisciplina: estratégias de intervenção

Como lembra Guerra (2005), o ensino trabalha com alunos, um material simultaneamente delicado e difícil, por isso o contacto com os mesmos não é fácil nem previsível, uma vez que “determinada abordagem pode produzir hoje uma reacção e no dia seguinte não ter o mesmo efeito. Além disso, essa mesma abordagem pode ter uma determinada repercussão numa pessoa e ser contrária noutra” (p. 1).

De forma a controlar comportamentos desadequados é necessária a existência de regras (Sampaio, 2000; Amado & Freire, 2009). Cabe à escola o papel de definir a disciplina, enquanto “conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para *aquelas* pessoas, *naquele* contexto” (Sampaio, 2000, p. 5). Considera ainda o autor que “a tónica da acção da escola deverá centrar-se na *prevenção* da indisciplina e não na forma de a *controlar*” (p. 6).

Na opinião de Santo (2009), a indisciplina é um assunto recorrente, que afeta todos quantos estão direta ou indiretamente ligados à escola, em especial os professores, quem sofre mais os seus efeitos.

Como destaca Feliciano Veiga (2007), o aumento dos comportamentos de indisciplina contribuem para o aumento da ansiedade nos professores, não só durante as aulas, mas antes e até depois das mesmas.

Importa, então, perceber que medidas podem ser tomadas, como devem os professores atuar para resolver e, sobretudo, prevenir a problemática da indisciplina.

Prevenção

A ordem e a disciplina assumem-se como necessárias ao funcionamento da aula, embora não no sentido autoritário e hierárquico mas “uma ordem mais profunda e educativa, inscrita no trabalho e no comportamento dos alunos, na assunção dos direitos e das responsabilidades próprios da convivência democrática” (Sebarroja, 2001, p.103).

Na opinião de Sampaio (2000), a partir da definição das “regras *formais*” (p. 5), sob a forma de legislação, que nem sempre está ajustada à realidade das escolas, surgem as “regras *não formais*” (p. 5), adaptadas pela escola para se ajustarem à sua realidade.

Segundo o autor, o Regulamento Interno deveria ser o documento onde estas determinações deveriam constar, enquanto normas a serem tidas em conta para um bom clima de trabalho e relacionamento na escola. Para além disso, as normas deveriam ser dadas a conhecer e, antes da sua aplicação, deveriam ser discutidas com os vários intervenientes.

Por último, as “*regras informais*” (p. 6) que assumem um carácter mais restrito, são determinadas pelo professor para a sua sala de aula, assumindo as mesmas um carácter social, que determina o relacionamento entre professor e alunos.

A propósito do Regulamento Interno, Feliciano Veiga (2007) defende que do mesmo devem também constar as consequências dos comportamentos, não só as punições pelo desrespeito das regras, mas também os louvores pelo cumprimento das mesmas.

Gotzens (2003) defende igualmente que se deve partir das normas definidas no Regulamento Interno para a definição de regras mais específicas, “pois quanto mais contextualizadas, maior será a eficácia que poderá resultar de seu cumprimento” (p. 60). Alerta ainda a autora que as normas de comportamento e funcionamento para a sala de aula devem ser poucas, expressas em termos positivos e devem respeitar os interesses e os valores dos alunos.

As medidas concretas a implementar para a prevenção da indisciplina passam por aspetos ligados à gestão da sala de aula, nas formas de comunicação e planificação.

A literatura apresenta a comunicação como um aspeto essencial a ter em conta na prevenção de situações de indisciplina (Gotzens, 2003; Helena Vieira, 2005; Feliciano Veiga, 2007).

Na opinião de Helena Vieira (2005), a comunicação entre o professor e os alunos deve ser “aberta, positiva e construtiva” (p. 9), dando atenção a todos, usando um tipo de linguagem adequada, numa atitude assertiva, sem intimidar nem mostrar insegurança.

A este propósito, refere ainda a autora que “o professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução do problema e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito” (p. 69).

A planificação das atividades é outro aspeto importante a considerar (Gotzens, 2003; Feliciano Veiga, 2007; Amado & Freire, 2009), a qual deve prever a diversidade adequada às necessidades dos alunos. Estrela (2002) defende algumas técnicas de sala de aula que podem contribuir para o controlo da indisciplina, através de um ritmo de aula que permita ao professor estar atento simultaneamente a diversas situações, cuidando dos aspetos pedagógicos e didáticos que permitam manter o grupo ocupado.

Lourenço e Paiva (2004) constatarem que, a partir de um determinado momento da escolaridade, os professores deixam de definir as regras, porque pressupõem que os alunos já as interiorizaram. Em sua opinião este é um pressuposto errado, pois os alunos não são elucidados sobre as regras, a não ser por alguns professores e só na aula de apresentação e assim o professor torna-se naquilo que Caeiro e Delgado (2005) designam por “maus organizadores” (p. 38) da sala de aula, na medida em que se empregam regras vagas, diretrizes pouco claras, tornando-se ambíguo e inconsistente nas suas respostas.

Nessa definição de regras, Carita e Fernandes (2002) apontam diferentes estratégias relacionadas com os níveis de ensino. Assim, no 2º ciclo a definição de regras deve ser feita pelo professor, ao passo que no 3º ciclo essa definição deve ser feita em conjunto pelo professor e pelos alunos para que, através da discussão em grupo, se consiga uma responsabilização de todos pelo cumprimento das normas.

Na sua contribuição para a questão da prevenção dos comportamentos disruptivos, Feliciano Veiga (2007) defende que a escola deve gerir a distribuição dos alunos pelas turmas, fazer a planificação de atividades que envolvam a escola e os pais. Posição também defendida por Sampaio (2001), que acrescenta ainda uma maior comunicação entre os próprios professores, com vista à definição de estratégias comuns relativamente aos procedimentos a adotar quanto às questões de disciplina.

Fomentar o trabalho de parceria entre os professores é a forma de, envolvendo todos, se criarem as bases no sentido do desenvolvimento de laços e de responsabilidades partilhadas (Jesus, 2001; Feliciano Veiga, 2007).

No entanto, como lembra Garcia (1999), ao contrário do que seria desejável, na profissão de professor predomina a cultura do individualismo e do isolamento, que é preciso ir transformando em práticas de colaboração. Só deste modo será possível criar climas de apoio e mudança, tão importantes na resolução de problemas como é o caso da indisciplina.

Vai nesse sentido a opinião defendida por Feliciano Veiga (2007), ao considerar que a prevenção da indisciplina só se consegue com um trabalho coletivo, pois “num mundo cada vez mais global, a prevenção da indisciplina e da violência requer a família, em primeiro lugar e depois a escola, num apelo a cada um de nós, professores” (p. 9).

Barroso (2004) entende que “a ordem disciplinar é um elemento indissociável do modo de organização pedagógica e dos métodos de ensino utilizados” (p. 12). Em sua opinião fala-se muito em “autonomia do aluno, flexibilização dos currículos, diferenciação das práticas pedagógicas” (p. 15), no entanto pouco muda ao nível da sala de aula, já que não mudam também as estruturas de organização pedagógica e administração escolar.

Remediação

Apesar de todas as tentativas para prevenir as situações de indisciplina, isso nem sempre é possível, pois nem todos os desvios são evitáveis. Por esse motivo, Amado (2001) aponta para essas circunstâncias os procedimentos disciplinares de correção e punição (cf. quadro 2).

Por um lado, os processos corretivos visam ajudar o aluno a interiorizar as regras, através de admoestações ou ameaças verbais e não-verbais, mas as mesmas podem revelar-se de fraca eficácia.

Por outro lado, existem os procedimentos punitivos, que preveem o castigo sob as formas de expulsão da aula ou até de suspensão da escola. No entanto, como Amado (2001) alerta, o castigo tem um efeito temporário e não produz a mudança de comportamento pretendida.

Gotzens (2003) aponta algumas diretrizes para uma aplicação adequada e eficaz do castigo: o aluno deve conhecer as razões pelas quais o seu comportamento será castigado; o castigo deve ser imediato ao comportamento que o provocou; deve ser uma experiência indesejável, mas sem maus tratos físicos ou psicológicos; deve ser consistente e deve ser sempre acompanhado de diretrizes, para que o aluno conheça as formas adequadas de comportamento.

Independentemente da gravidade das situações, é necessário que o professor intervenha, não tanto para pôr cobro às situações mas, sobretudo, para preveni-las. Uma maneira de prevenir os comportamentos indisciplinados poderá passar, como explica Day (2001), pela “síntese entre a cabeça e o coração” (p. 17), ou seja, que o professor desenvolva destrezas intra e interpessoais, que se empenhe pessoal e profissionalmente, uma vez que ensinar é um processo complexo.

Quando se fala em estratégias para lidar com a indisciplina, há que falar da formação de professores, segundo a opinião defendida por Carita e Fernandes (2002), pois quer a formação inicial, quer a contínua não preparam o professor para responder à maioria das situações, o que faz com que se recorra aos procedimentos tradicionais que o professor conheceu enquanto aluno, ou seja, as queixas, as faltas disciplinares e os castigos.

Tendo em conta os problemas de indisciplina com que a maioria dos professores se depara diariamente e tendo em conta a importância da formação contínua como forma de aprender a resolver e ultrapassar problemas deveria existir formação, como Estrela (2002) faz notar, especialmente mais “orientada por princípios de prevenção da indisciplina do que por princípios de correção” (p. 113).

Para uma visão mais detalhada das estratégias apontadas pela literatura, sugere-se a consulta do quadro 2, construído com base nas ideias defendidas por diversos autores.

Quadro 2- Estratégias de resolução da indisciplina

Estratégias de resolução ²		
Prevenção	- Definição de regras para a sala de aula	- Definição de regras de comportamento a nível pedagógico e social, expressas: - em número reduzido - em termos positivos - 2º ciclo: definição de regras feita pelo professor; - 3º ciclo: definição de regras entre professor e alunos
	- Definição de regras para a escola	- Definição de regras no Regulamento Interno, com definição das punições e louvores - Gestão da distribuição dos alunos pelas turmas
	- Gestão da sala de aula - Planificação - Comunicação	- Ritmo de aula que permita manter o grupo ocupado - Atenção simultânea aos aspetos pedagógicos e didáticos - Atividades adequadas às necessidades dos alunos - Utilização de linguagem adequada, atitude assertiva, sem intimidar nem mostrar insegurança
	- Colaboração	- Planificação de atividades que envolvam a escola e os pais - Fomentar o trabalho de parceria entre os professores
Remediação	- Processos corretivos	- admoestações - ameaças verbais e não-verbais
	- Procedimentos punitivos	- expulsão da sala de aula - suspensão da escola

Com vista ao desenvolvimento das melhores estratégias, Sampaio (2001) destaca como fundamental uma formação de professores que contribua para a alteração do clima da escola, através da reflexão sobre as práticas, que permitam experiências pedagógicas diversificadas. Nesse sentido, o trabalho colaborativo assume a sua máxima expressão ao nível das mudanças a implementar e, no caso da indisciplina, é de grande importância, já que como defendem Fullan e Hargreaves (2001), a colaboração contribui para reduzir as incertezas no trabalho dos professores e, como tal, pode contribuir para aumentar o sucesso dos alunos.

² Adaptado de Sampaio, 2000; Amado, 2001; Jesus, 2001; Carita e Fernandes, 2002; Estrela, 2002; Gotzens, 2003; Helena Vieira, 2005; Feliciano Veiga, 2007; Amado e Freire, 2009.

Simão et al. (2009) realçam a necessidade de uma formação contínua contextualizada, baseada “numa identificação constante de necessidades e problemas para, a partir deles, se idealizarem projectos de formação e (re)definirem linhas de acção pedagógica” (p. 64). Segundo os autores, o desenvolvimento do conhecimento através de processos reflexivos de aprendizagem contextualizada reforça a articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação. Por esse motivo, “a formação em contexto implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objectivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las” (Simão et al., 2009, p. 65).

A questão da indisciplina surge como uma necessidade de formação concreta para a qual é necessário pensar respostas eficazes e é isso que se procurará concretizar de seguida, na Parte III, através da conceção de um plano de ação de formação.

Parte III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2010, p. 29)

1. Metodologia

A questão de partida apresentada na presente investigação pretende conhecer de que modo as metas definidas no projeto educativo de escola, no que diz respeito à formação contínua de professores, são articuladas com o plano anual de formação, de modo a dar resposta às necessidades formativas do pessoal docente.

A análise efetuada ao projeto educativo, ao plano de formação e ao relatório de avaliação externa das escolas (cf. apêndice I) possibilitou, por sua vez, a identificação de um problema, para o qual é necessário pensar uma solução. Constatou-se que o projeto educativo apresenta como metas dois aspetos essenciais para a dinâmica da escola: a colaboração entre docentes e o controlo de situações de indisciplina.

O RAEE reforça a necessidade da promoção da colaboração entre os docentes da escola, como forma de melhorar a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem. Por sua vez, este documento classifica as situações de indisciplina, vividas pela escola, como impeditivas de um ambiente favorável à aprendizagem, sendo necessário definir medidas adequadas à prevenção e resolução das mesmas, através de um trabalho que implique a participação e a colaboração de todos.

No que concerne à formação de professores, o RAEE constata que na escola “não estão implementadas práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares nem a utilização do capital humano do Agrupamento” (cf. apêndice I).

Apresenta-se aqui o contexto ideal para a conceção e implementação de uma formação que pode dar resposta a dois problemas em simultâneo: controlar o problema da indisciplina, através do trabalho colaborativo entre docentes.

Como se pode constatar da análise de conteúdo efetuada (cf. apêndice I), os problemas de comportamento são mais notórios na escola sede: “na escola-sede ocorrem casos de comportamentos pouco adequados”, “foram instaurados, no ano 2009/2010, no 2º ciclo, 97 processos disciplinares a alunos maioritariamente do género masculino”, “verificou-se um aumento do número de casos (de 3,7% para 4,5% na escola-sede)”. Deste modo, a proposta de resolução do problema dirige-se concretamente à escola com 2º e 3º ciclos.

A indisciplina em contexto escolar é um dos problemas com que os professores se deparam quase diariamente e ao qual os professores da escola, objeto de análise neste estudo, não são exceção. Assim, projeta-se uma formação como forma de consciencializar os professores para o importante papel que podem desenvolver, enquanto profissionais preparados para lidar com alunos com comportamentos problemáticos.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

A este propósito, Estrela (2002) afirma que traçar um plano de formação no campo disciplinar só faz sentido se este conciliar “as necessidades e objectivos do sistema educativo com as necessidades e objectivos concretos das pessoas em formação” (p.112).

Por um lado, tal como é defendido por Day (2001) importa ter presente a importância que assume “o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira” (p. 17), processo de aprendizagem no qual o professor deverá participar ativamente.

Deste modo, a partir da identificação do problema da indisciplina em meio escolar, projeta-se uma formação dentro da escola e para a escola, atribuindo ao professor um papel central, permitindo o desenvolvimento de hábitos de reflexão sobre as práticas profissionais, com vista ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, que possibilite a construção da tão desejada mudança, com vista à resolução de um problema concreto.

A ação prevista insere-se na modalidade de círculo de estudos. De acordo com o CCPFC (1999), esta modalidade de formação implica uma estreita relação entre os formandos e a realidade que querem ver alterada, a discussão em grupo das questões problemáticas para que, do questionamento e do desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes, resulte a mudança das práticas profissionais, características que melhor respondem aos objetivos propostos e aos fins a atingir por esta formação.

Ao constituir-se como uma modalidade centrada nos contextos escolares e nas práticas profissionais, orientada para a resolução de um problema existente na escola e consequentemente para a melhoria do processo ensino/ aprendizagem dos alunos, como defende o CCPFC (1998), esta formação desenvolver-se-á através de sessões presenciais com apresentação e discussão de conceitos, apresentação e reflexão acerca dos trabalhos de grupo, a realizar nas sessões presenciais.

Serão previstos também momentos para trabalho auto-reflexivo, a realizar entre as sessões de formação, reflexão acerca dos conceitos teóricos abordados, que deverão ser testados através de uma aplicação prática na realidade diária da escola, com vista à posterior partilha dos resultados obtidos a partir da aplicação das estratégias implementadas e ainda à elaboração de um documento orientador para a escola.

Para o desenvolvimento da ação prevê-se, então, uma metodologia de investigação-ação como defende Santo (2009), para que, através das práticas de observação, análise e reflexão seja possível ao professor interligar a formação teórica com a prática, adquirir conhecimentos para mudar a sua atuação.

1.1 Caracterização do contexto

A escola, objeto da presente análise (cf. apêndice I), faz parte de um Agrupamento constituído por seis escolas, cinco escolas básicas e uma escola básica com 2º e 3º ciclos, sendo esta a sede. Este agrupamento de escolas situa-se na margem sul do Tejo, num concelho do distrito de Setúbal.

A oferta educativa desta escola abarca o 2º e 3º ciclos do ensino básico, onde se regista também o apoio da educação especial.

Ao nível da estrutura arquitetónica, a escola é composta por cinco blocos. Os espaços exteriores são amplos, o que possibilita a existência de uma horta pedagógica e espaços propícios para a jardinagem.

O corpo docente do agrupamento possui uma certa estabilidade, facto que pode contribuir para a implementação de práticas colaborativas, que contribuam para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Os alunos distribuem-se uniformemente pelos vários anos de escolaridade com maior incidência no 6º ano.

É também no 2º ciclo que são mais notórios os problemas de indisciplina, conforme já foi mencionado, fazendo com que esta seja uma questão não resolvida, porque as ações desenvolvidas não têm sido eficazes, essencialmente porque não tem sido feito um trabalho de prevenção.

Apesar de ser um problema que importa resolver, o plano de formação não prevê qualquer tipo de ação que permita fornecer aos professores desta escola estratégias comuns de atuação. É, então, para esta situação que se justifica criar um plano de ação de formação contextualizado, com vista à resolução da indisciplina.

1.2 Plano de resolução

Tendo em conta as características de heterogeneidade e diversidade de interesses dos alunos que atualmente frequentam as escolas, já referidas no decorrer deste trabalho, (Barroso, 2005; Formosinho, 2009), é natural que as situações de indisciplina aconteçam cada vez com maior frequência e sob os mais diversos aspetos.

Como bem lembra Barroso (2004), “a disciplina e a aprendizagem são duas faces de uma mesma moeda” (p. 12). Perante esta afirmação percebe-se que a ordem disciplinar está associada, quer aos métodos de ensino, quer à organização pedagógica, de tal forma que a mudança de uma pressupõe igualmente a mudança da outra.

Impõe-se uma mudança na escola, que só se torna possível através de um trabalho de todos (Rui Canário, 1995; Hargreaves, 1998). Hargreaves (1998) defende a colaboração no ensino, como forma de promover a reflexão entre pares e contribuir para que os professores desenvolvam as suas competências num processo partilhado, onde o insucesso e a incerteza podem ser partilhados e discutidos, em busca de ajuda e apoio. É este o princípio que esta formação terá em mente.

Para além deste, um outro princípio deve ser defendido na opinião de Rui Canário (1995), o sucesso da formação reside numa estratégia formativa centrada na escola, através da criação de “dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino” (p. 6).

Assume fundamental importância, como alerta Sampaio (2000), a tipificação de comportamentos aceitáveis, para os alunos, e a definição de modos de atuação, por parte dos professores, uma uniformização necessária como forma de o aluno perceber as fronteiras do seu comportamento e os professores serem assertivos nas respostas a aplicar.

Orientados por estes princípios e na medida em que a indisciplina é o problema que mais afeta o normal funcionamento desta escola em particular, da sala de aula e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos. É a partir desta situação concreta que se irá conceber uma ação de formação contínua que terá como objetivo geral contribuir para a prevenção e resolução de situações de indisciplina na sala de aula e na escola.

A ação designa-se “A indisciplina na nossa escola – como proceder para a mudança?” e os conteúdos a abordar englobam desde conceitos teóricos a conceções de prática, como se pode constatar no quadro 3.

Quadro 3- Conceitos teóricos e concepções práticas

Abordagem teórica e concepção prática

Abordagem teórica

- Conceitos de disciplina, indisciplina
 - Características dos comportamentos indisciplinados
 - Prevalência
 - Causas da indisciplina
-

Concepção prática

- Análise das medidas expressas no Regulamento Interno
 - Análise das infrações às regras
 - Tipificação de infrações disciplinares, tendo em conta a sua gravidade
 - Definição de metodologias de intervenção
 - estratégias de remediação
 - estratégias de prevenção
 - Concepção de atividades/ projetos que envolvam os alunos e os professores
 - Monitorização da aplicação das medidas
 - Criação de um plano para a disciplina com referência a sanções e elogios
-

Esta abordagem suporta-se na opinião defendida por Garcia (1999), segundo o qual “a formação de professores exige a confluência de posições teóricas em propostas de intervenção práticas” (p. 24).

Para a discussão e entendimento dos conceitos teóricos será feita a ligação dos aspetos defendidos na literatura ao contexto específico em análise.

Ainda com vista à compreensão e à intervenção que se pretende conseguir, serão úteis as estratégias de intervenção para a indisciplina definidas anteriormente (cf. quadro 2).

Na sequência dessas estratégias, pensar-se-á em conjunto a realização de atividades que envolvam os alunos e a própria comunidade educativa, assim como projetos que visem a colaboração entre professores e alunos dos vários níveis de ensino, como defendido no projeto educativo da escola. Para tal, podem ser dinamizados os espaços exteriores como a horta pedagógica e as zonas para jardinagem que a escola possui (cf. apêndice I).

Procuraremos, assim, numa reflexão conjunta, realizar um trabalho de identificação dos problemas de comportamento e da procura de soluções, através do esclarecimento de conceitos, caracterização de comportamentos, tipificação de atitudes, identificação de possíveis causas, definição de estratégias e ainda verificação da aplicação de medidas.

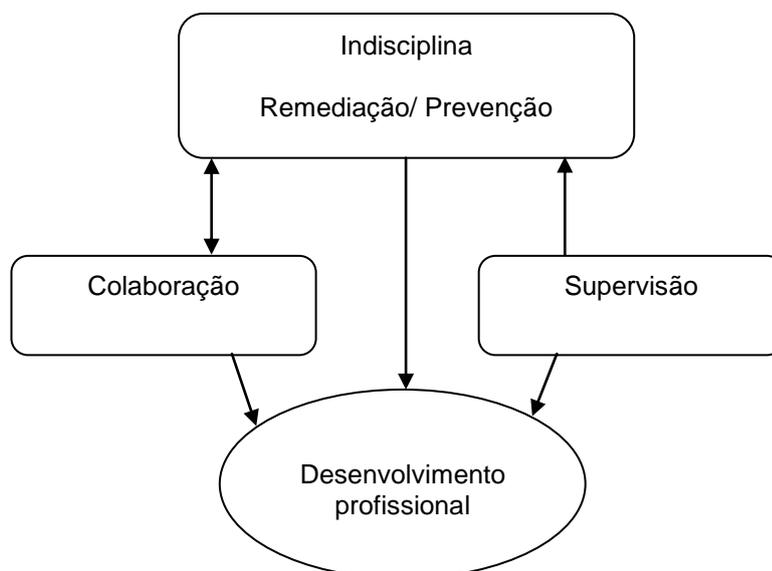
Mais que encontrar certezas, pretendemos discutir e partilhar a incerteza e o insucesso, na procura de ajuda e apoio para cada situação e cada professor, tal como defende Hargreaves (1998), quando se refere às culturas colaborativas nas escolas. Como o autor também defende, estes contextos de trabalho contribuem para desenvolver um sentimento de pertença à escola, de empenhamento e dedicação.

1.2.1 Áreas

Este projeto de formação centra-se essencialmente nas áreas da indisciplina nos campos da remediação e, sobretudo, da prevenção e do trabalho colaborativo entre professores (cf. figura 1). Pretende, por um lado, ajudar a prevenir e a resolver os problemas concretos de indisciplina com que a escola e os professores se deparam. Por outro, procura fazê-lo com a participação de todos os docentes, através da prática de trabalho colaborativo.

Centra-se igualmente na área do desenvolvimento profissional e na supervisão das práticas pedagógicas, na procura pela melhoria das mesmas, e do próprio processo de formação.

Figura 1- Áreas de intervenção



Áreas da indisciplina

A indisciplina surge como a principal área deste plano de formação, a área problemática a resolver. Importa perceber aquilo que a escola e os professores podem fazer e aquilo que podem melhorar para o controlo de comportamentos disruptivos, tanto a nível remediativo como, acima de tudo, preventivo, de forma a contribuir para o sucesso nas aprendizagens e no aspeto relacional.

Área do trabalho colaborativo

Para a resolução da indisciplina que acontece na escola, são pensadas estratégias de atuação comum, pois só do trabalho em equipa e da partilha de experiências resultará uma solução mais uniforme, mais coesa, que se pretende global para que possa revelar-se eficaz.

A colaboração entre professores irá permitir a criação de estratégias que visam o controlo da indisciplina e o tratamento desta situação contribuirá para desenvolver e incentivar a prática do trabalho colaborativo.

Área da supervisão

Na procura pela eficácia, pelo sucesso e pela melhoria, as práticas supervisivas desempenham uma função imprescindível, já que podem funcionar na identificação de problemas, na verificação e controlo de processos que levam à procura de soluções para os mesmos.

Neste caso em particular, a função supervisiva visa acompanhar e facilitar o processo de formação, com vista à melhoria da educação e da escola (Alarcão & Tavares, 2007).

Área do desenvolvimento profissional

Considera-se a área do desenvolvimento profissional como a área que abarca todas as restantes, a meta a alcançar, já que todo o processo de formação contínua deve ter como fim último o desenvolvimento profissional do professor. Assim, as áreas aqui focadas irão culminar num processo de aprendizagem que visa sobretudo informar, formar e melhorar toda a ação do professor.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

O desenvolvimento destas quatro áreas resume-se a uma supervisão da formação contínua, que tem em vista o desenvolvimento profissional dos professores, realizado em contexto de trabalho colaborativo (Alarcão, 2009).

Deste modo, a escola irá definir medidas adequadas ao combate à indisciplina, numa ação de formação com colaboração entre todos os docentes das várias disciplinas e aplicada aos vários níveis de ensino.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos delineados para a ação estão intimamente ligados às áreas anteriormente abordadas (cf. quadro 4). Assim, constituem objetivos específicos desta ação de formação:

Quadro 4- Áreas e objetivos

Áreas	Objetivos
Indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes conceções de comportamentos indisciplinados - Conhecer o nível de gravidade que os professores atribuem a esses mesmos comportamentos - Compreender as causas de indisciplina em sala de aula - Conceber e pôr em prática estratégias de intervenção - Contribuir para a prevenção e resolução de situações de indisciplina na sala de aula e na escola
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver práticas de reflexão e colaboração entre docentes, com vista à definição de estratégias de intervenção - Dinamizar projetos conjuntos que envolvam alunos, professores e comunidade educativa
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a participação de lideranças intermédias - Desenvolver a prática da supervisão colaborativa - Avaliar a eficácia das medidas implementadas
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma aprendizagem contínua - Pôr em prática estratégias de melhoria e mudança no ambiente escolar - Desenvolver metodologias de investigação-ação baseadas em práticas reflexivas

Como constata Santo (2009) “a intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da actividade docente (p. 88). De acordo com o autor, as investigações demonstram, no entanto, que muitos docentes não possuem esta competência, pelo que a formação pode suprir essa falha, contribuindo para uma mudança das práticas a esse nível.

Com esta ação de formação pretendemos contribuir para a aquisição de competências práticas contribuindo, desse modo, para a mudança, ao nível de uma prevenção adequada dos comportamentos de indisciplina.

1.2.3 Ações a desenvolver

Num primeiro momento, será apresentada ao órgão de gestão da escola, a proposta de realização da formação.

Seguidamente, a escola faz chegar a proposta da ação ao Centro de Formação da área a que pertence. Será pedida a sua colaboração para o tratamento do processo de acreditação e creditação da formação, de modo que a mesma releve para efeitos de progressão na carreira. Para tal, como determina o Artigo 30º do DL 207/96 de 2 de novembro, já estão definidas questões como a designação e o programa da ação, a duração, os destinatários, o formador, o local de realização e a forma de avaliação da ação e dos formandos, informações contidas no decorrer desta proposta de resolução do problema.

Com vista à dinamização dos conteúdos da formação, no decorrer das sessões, será utilizado o método de análise das situações em pequenos grupos e posteriormente discutido em grande grupo (cf. quadro 5). Uma vez que é uma modalidade de círculo de estudos, a ação recorre ao método de discussão e estudo de situações, como se lê no documento do CCPFC (1999).

No decorrer da formação, aquando da definição de estratégias preventivas e remediativas para os comportamentos indesejados dos alunos, deverão ser pensadas atividades que possibilitem a rentabilização dos espaços exteriores da escola.

Para além do trabalho dinamizado durante as sessões de formação, haverá lugar ao desenvolvimento de tarefas de estudo entre as mesmas, tendo em vista a aplicação prática das estratégias propostas com vista à mudança das situações.

Prevê-se, ainda, o desenvolvimento de uma prática de “supervisão colaborativa” (Santo, 2009, p. 89), na qual um professor pode ajudar outro através da observação da aula

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

e do feedback posterior, com vista ao apoio na identificação de problemas e possíveis soluções.

Esse aspeto irá ser proposto aos formandos, para que os professores dos vários conselhos de turma possam, se possível, utilizar os seus dois tempos semanais de trabalho de escola para esse fim.

De acordo com o CCPFC (1998, p. 17), nas ações de formação na modalidade de círculo de estudos, o grupo em formação trabalha para encontrar respostas eficazes para os problemas comuns, tornando visíveis as mudanças alcançadas.

Quadro 5- Atividades

Atividades
<p>Durante as sessões presenciais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Esclarecimento de conceitos- Estudo de problemas/ problematização de situações- Identificação de situações concretas da escola- Relatos de situações/ Partilha de experiências/ Troca de opiniões- Análise de textos/ filmes da área em estudo- Criação de documento com definição de regras para a escola e a sala de aula- Conceção de atividades/ projetos com vista à colaboração entre professores e alunos, pais e comunidade educativa- Conceção de atividades/ projetos com vista à rentabilização dos espaços exteriores da escola- Discussão em grupo das situações vividas/ estratégias implementadas/ resultados obtidos- Metodologia de investigação-ação, baseada em práticas de observação, análise e auto-reflexão- Prática de supervisão colaborativa na observação de aulas- Reflexão escrita sobre o impacto da formação nas mudanças operadas na prática letiva- Relatório final com opinião geral sobre a formação e apresentação de propostas de melhoria <p>Nos momentos entre as sessões presenciais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aplicação prática dos conteúdos- Auto-reflexão sobre as situações vividas e resultados alcançados- Reformulação de procedimentos/ estratégias

1.2.4 Espaços

A ação terá lugar nas instalações da escola, possivelmente no centro de recursos, o local que apresenta as melhores condições, em termos físicos e de recursos materiais, para o trabalho a desenvolver e decorrerá em horário pós laboral, já que é a melhor forma de garantir a participação de todos.

1.2.5 Recursos

Para esta ação de formação serão selecionados professores da escola, de todas as áreas disciplinares, de 2º e 3º ciclo, pela ordem de inscrição, num máximo de 15 participantes, como determina o CCPFC (1999).

No entanto, tendo em conta o número máximo de participantes e os objetivos a atingir, opta-se preferencialmente pela seleção de formandos pertencentes a um mesmo conselho de turma, o que perfaz um total de 10 ou 13 formandos, consoante pertençam ao 2º ou ao 3º ciclo.

Em relação ao formador, contaremos com a colaboração do centro de formação para a escolha do professor mais qualificado da escola, já que faz parte da política defendida pelo centro de formação apostar no desenvolvimento de dinâmicas com as escolas, através da criação de bolsas de professores/ formadores, que podem ser selecionados e preparados pelo próprio centro. Caso não exista nenhum professor melhor qualificado, assumiremos o lugar de formador, com base nas habilitações e no trabalho de pesquisa efetuado sobre a temática em causa. Assumiremos, assim, o papel do supervisor que pode desempenhar diversos papéis, o de formador (Gonçalves, 2009), o de colega (Sergiovanni & Starrat, 1986) ou o de facilitador (Alarcão & Tavares, 2007), apoiando os formandos em processos colaborativos e reflexivos.

Com esta iniciativa, procura dar-se resposta a um dos pontos fracos identificados no relatório de avaliação externa das escolas, analisado na categoria supervisão (cf. apêndice I), segundo o qual a escola não tem possibilitado a introdução de mudanças, com vista a uma maior cooperação entre os docentes, não fomentando igualmente a participação das lideranças intermédias no que se refere à organização e prestação do serviço educativo.

1.2.6 Calendarização

Esta formação projeta-se para 35 horas de trabalho presencial e não presencial, a decorrer durante 12 semanas, com sessões semanais que variam entre as 3 e as 4 horas de formação, a decorrer entre início de janeiro e final de abril de 2013 (cf. quadro 6).

Quadro 6- Sessões de formação

Sessões	Duração
Sessão 1	3h
Sessão 2	3h
Sessão 3	3,5h
Sessão 4	3,5h
Sessão 5	4h
Sessão 6	4h
Sessão 7	4h
Sessão 8 – sessão não presencial	6h
Sessão 9	4h

O facto de a formação ter lugar semanalmente tem como objetivo dar a oportunidade aos formandos de, em simultâneo, porem em prática os conhecimentos teóricos. Antes da última sessão e da apresentação e discussão das conceções práticas realizadas e dos resultados obtidos preveem-se 3 semanas de pausa na formação presencial, para dar a oportunidade de colocar em prática as estratégias definidas na formação e conseguir identificar resultados.

Uma vez que se pretende uma mudança para a escola, é essencial que possam usufruir da mesma todos os professores da escola que assim o entenderem. Desse modo, de acordo com o número de formandos inscritos, a mesma formação poderá ser dinamizada em dias diferentes, para diferentes grupos de formandos, com vista a ir desenvolvendo o mesmo trabalho abrangendo, até final do ano letivo, todos os professores interessados.

1.2.7 Avaliação

A avaliação de qualquer atividade desenvolvida na área educativa é um fator de grande importância, pois só a partir dela se pode conhecer o impacto na mudança das práticas.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

No caso da formação proposta, a avaliação dos formandos será contínua, através do trabalho efetuado nas sessões presenciais, resultante da participação individual e dos contributos para a discussão em grande grupo.

A avaliação terá também em conta a reflexão efetuada sobre as sessões não presenciais, onde se põem em prática e se analisam os resultados, que serão depois dados a conhecer ao restante grupo. Aqui, como afirma Silva (2000), os espaços e os tempos da formação e do trabalho sobrepõem-se, na medida em que aquilo que se adquire na formação passa a estar presente e a ser aplicado no trabalho diário.

De acordo com o exposto no documento do CCPFC (1998), a avaliação é “um momento fundamental de prática reflexiva e investigativa sobre as limitações sentidas na prática profissional e sobre os processos para a sua superação” (p. 24).

No final da formação será também elaborada uma reflexão escrita acerca da importância/ contributo da formação para as alterações implementadas em sala de aula e respetivos resultados, tendo em vista conhecer o impacto da formação na melhoria dos comportamentos dos alunos.

A partir das estratégias de intervenção definidas pelos vários formandos ou grupos de formandos em formação, será construído um plano de ação para o controlo da indisciplina, posteriormente divulgado a toda a escola, para poder ser implementado e para que se trabalhe no sentido da uniformização de critérios, na definição de regras para a escola e para a sala de aula, na implementação eficaz das mesmas.

A avaliação final deve permitir comparar as finalidades inicialmente previstas com os resultados realmente alcançados e deve, ainda, prever formas de ultrapassar possíveis insucessos ainda existentes (CCPFC, 1998).

Por último será realizado um relatório final onde constem a opinião geral sobre a formação, pontos fortes e aspetos a melhorar, de forma a aferir da utilidade da mesma e perceber em que medida a sua frequência e a consequente implementação de medidas contribuiu para a melhoria da situação (cf. apêndice II).

Síntese reflexiva

Este projeto de investigação, e mais concretamente os temas nele abordados, teve por base situações decorrentes da auto-reflexão biográfica. Na autobiografia abordámos a problemática da indisciplina que, de forma mais ou menos consistente, esteve presente ao longo do percurso profissional. Destacámos, também, a participação em diversas formações, entre elas o presente Mestrado, como forma de atualização de conhecimentos e práticas, que nos permitissem estar na profissão de forma mais consciente e preparados para enfrentar a realidade das nossas escolas, nas suas diversas áreas.

Enquadrado na área da formação e da supervisão, o projeto educativo e o plano de formação imprimiram forma a este projeto, o qual foi pensado e desenvolvido com o propósito de investigar de que modo as metas definidas no projeto educativo, relativamente à formação contínua de professores, eram articuladas com o plano de formação, para dar resposta às necessidades de formação dos docentes.

Para tal, era ainda importante perceber de que modo eram identificadas no projeto educativo essas necessidades de formação, de que modo as mesmas eram posteriormente articuladas com o plano de formação, para se constituírem como uma resposta formativa eficaz e ainda averiguar da existência de práticas de supervisão para a formação contínua, com vista a assegurar o cumprimento das metas do projeto educativo.

Da investigação realizada para o enquadramento teórico destacamos o valor da educação, como princípio fundamental presente no desenvolvimento do indivíduo, interligando aprendizagens e valores, contribuindo para o seu desenvolvimento e, simultaneamente, da sociedade em que se encontra inserido.

Educação e formação, como vimos ao longo deste trabalho, são conceitos próximos, se entendermos a formação como um desenvolvimento profissional contínuo, associada às situações de trabalho, tendo subjacente uma perspetiva de aprendizagem e mudança associada.

As mudanças nos conhecimentos e nas práticas resultam do desenvolvimento de capacidades reflexivas e de um trabalho colaborativo, que irão possibilitar a construção de uma identidade profissional do professor, que será construída ao longo da carreira (Marcelo, 2009).

Para o desenvolvimento destes papéis, é determinante a função do supervisor, entendido como um facilitador no apoio ao desenvolvimento profissional, cujas funções se enquadram perfeitamente no contexto da escola reflexiva, de acordo com Alarcão e Tavares (2007), entre elas a dinamização de projetos, as capacidades de comunicação para a gestão de conflitos e também a dinamização de formação. Oliveira (2000) considera o

supervisor como um formador, mas defende formação específica nessa área, para o desempenho das funções.

Na escola reflexiva enquadra-se o projeto educativo, concebido com base na autonomia da escola, que ajuda a alicerçar a sua identidade, que depende da colaboração de todos, na definição de metas e na procura da melhoria da qualidade (Costa, 2003).

Para além disso, o projeto educativo ao pensar soluções para a escola, potencia a implementação de processos formativos concretos, para respostas concretas. Assim, as necessidades de formação serão as dos professores e da própria escola. A partir das necessidades de formação é concebido o plano de formação, o qual deve ser construído com base no projeto educativo (Rui Canário, 1995).

A identificação da necessidade de formação deve ter um propósito concreto em vista, a resolução de um problema da escola e dos professores (Nóvoa, 2002; Simão et al., 2009). O sucesso das ações de formação contínua reside na capacidade da escola conceber e desenvolver coletivamente projetos de formação, que respondam às suas necessidades concretas, que sejam suportadas por um trabalho coletivo, baseado na partilha e no diálogo Nóvoa (2007a).

Depois do tratamento do problema enquadrado pela literatura, para obter informação relativa aos objetivos delineados, optámos pela análise de conteúdo do projeto educativo, do plano de formação e do relatório de avaliação externa das escolas.

Para essa análise foram importantes os contributos de Esteves (2006) e sobretudo de Bardin (2009), na orientação para a análise categorial realizada.

Da análise efetuada aos documentos, destacamos a descrição da escola e os seguintes temas:

Visão

A visão reside na defesa de valores de inclusão, na aceitação da diferença e no respeito e atenção concedida aos alunos com necessidades educativas. A escola tem dedicado atenção a este aspeto através do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e da criação de uma unidade de multideficiência, com atividades promotoras da inclusão.

Metas

No que diz respeito às metas da escola, destacam-se o trabalho colaborativo entre docentes e o controlo da indisciplina. No projeto educativo reconhece-se a necessidade de desenvolver projetos que permitam um trabalho de colaboração entre os docentes. Quanto à indisciplina, limita-se a referir as ocorrências disciplinares, destacando-se um problema da escola de 2º e 3º ciclos, que incide sobretudo nos alunos do género masculino, do 2º ciclo.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

O relatório de avaliação externa das escolas destaca a necessidade de definir estratégias preventivas dos comportamentos problemáticos, mas fazendo-o também com base no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os docentes.

Missão

A missão desta escola passa concretamente pelos alunos e pela necessidade de promover a qualidade das suas aprendizagens. Constata-se em Alarcão e Tavares (2007) que a missão da escola se deve centrar na qualidade da educação que transmite aos seus alunos.

Outra categoria enquadrada na missão da escola é a supervisão, que visa a melhoria dos processos de ensino/ aprendizagem, dos alunos, mas também dos professores e de toda a escola (Alarcão & Tavares, 2007). Nesta escola, o processo de supervisão só é mencionado no relatório de avaliação externa das escolas, o qual verifica que não estão implementadas práticas de supervisão pedagógica e, para além disso, também não há lugar à participação das lideranças intermédias.

Seguidamente, a categoria formação de professores, a que o projeto educativo faz referência, mas somente baseado nas suas finalidades, visando um melhor desempenho, promovendo a inovação, sem que se conceba qualquer formação em concreto.

Relativamente à categoria de plano de formação, sabemos que o levantamento das necessidades de formação é realizado anualmente e posteriormente esboçado um plano de formação. No entanto, na subcategoria articulação sabemos, pelo relatório de avaliação externa das escolas, que não existe uma articulação do plano de formação com os restantes documentos estruturantes.

Apresenta-se, agora, o momento para relembrar aqueles que constituíam os objetivos subjacentes a este estudo e aos quais importa dar uma resposta concreta.

1. Verificar de que modo é feita a identificação das necessidades de formação do pessoal docente no projeto educativo.

O projeto educativo refere-se simplesmente a objetivos gerais que a formação deve ter em mente, como sejam, a promoção da melhoria do desempenho e da qualificação dos docentes na procura pela inovação. Não há qualquer referência a necessidades de formação do pessoal docente.

2. Averiguar da existência de práticas de supervisão para a formação contínua. Apenas o RAEE se refere à supervisão, para constatar que não estão implementadas práticas de supervisão e que a própria gestão da escola não tem

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo criado as condições para a participação de lideranças intermédias, que possam contribuir para um clima de maior colaboração entre todos.

Logo, como não estão implementadas práticas de supervisão, elas não acompanham o processo da formação contínua, na sua definição ou na sua concretização.

3. Averiguar da existência de articulação entre o projeto educativo de escola e o plano de formação.

Como já constatámos, o PE não faz referência à formação. Apenas o RAEE refere que o levantamento das necessidades de formação é realizado anualmente, daí resultando a definição do plano de formação, “ainda não articulado com os demais documentos estruturantes” (cf. apêndice I).

Passemos agora àquele que foi o nosso objetivo geral, o qual pretendia verificar se existia uma supervisão da formação contínua que assegurasse o cumprimento das metas do projeto educativo.

Já demos resposta anteriormente à questão da inexistência de práticas supervisivas, conforme consta do RAEE, que sejam “estratégias promotoras do desenvolvimento profissional” (cf. apêndice I).

Quanto às metas presentes no PE, a colaboração entre docentes e o controlo da indisciplina, apesar de se reconhecerem como áreas a que é preciso dedicar mais atenção, não há qualquer referência concreta à necessidade de formação nestas áreas para ultrapassar as dificuldades sentidas.

A escola define as metas a alcançar, mas não prevê nenhuma ação de formação contínua concreta que permita dar respostas às metas definidas, o controlo da indisciplina dos alunos e a promoção do trabalho colaborativo entre docentes.

A esse propósito o relatório de avaliação externa das escolas defende que se definam estratégias de prevenção para os comportamentos, numa atitude colaborativa e aponta como ponto fraco precisamente o facto de o agrupamento não ter implementado práticas de formação que promovam a partilha e a utilização dos seus recursos humanos.

Foi tendo por base esta orientação que concebemos um plano de ação de formação para, através da metodologia de investigação-ação baseada na prática reflexiva e colaborativa, pensar estratégias preventivas para pôr em prática, com vista a conseguir a mudança nos comportamentos dos alunos. Simultaneamente procurámos a transformação das práticas pedagógicas e didáticas do professor, fruto do processo de formação empreendido.

Desta proposta de resolução do problema consta a delimitação das sessões de formação, os conteúdos a tratar e as ações a desenvolver, assim como as áreas a abordar, os objetivos a alcançar, as estratégias a pôr em prática e a avaliação de toda a ação, sem esquecer a caracterização do contexto e a definição da metodologia a adotar.

Seguindo a metodologia de círculo de estudos, projetámos uma formação contextualizada, que prevê a discussão de uma situação concreta existente na escola, através de um trabalho de colaboração, orientado para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, não só pelo desenvolvimento profissional que se irá alcançar, mas também pela prática de supervisão colaborativa que temos em mente desenvolver.

Deste trabalho de investigação realizado, destacamos como contributos o conhecimento da realidade de uma escola em particular que permitiu, por sua vez, a conceção de um projeto de formação para responder a um problema específico.

Destacamos, ainda, a abrangência de temáticas tratadas, que nos permitiram adquirir conhecimentos importantes para entender as dinâmicas escolares.

Quanto às limitações, prenderam-se com a seleção dos documentos para análise documental. À medida que a investigação foi tomando forma, considerámos que uma análise documental do projeto educativo e do plano de formação seria suficiente para obter os dados que responderiam aos objetivos delineados. No entanto, a análise destes dois documentos acabou por se revelar pouco consistente nas respostas que fornecia e, como tal, decidimos analisar o relatório de avaliação externa das escolas, que nos forneceu uma informação mais detalhada e as bases para delinear o projeto de formação concebido.

No entanto, este estudo não se esgota aqui. Tendo em conta que as temáticas da formação contínua de professores e do projeto educativo de escola se prestam a múltiplos estudos, pensamos que novas e profícuas investigações podem e devem ser realizadas, pois como lembra Alarcão (2001), o processo de investigação deve estar assente na produção de novos conhecimentos, a partir de uma investigação rigorosa que permita a comunicação dos resultados e a discussão dos mesmos, para que dessa discussão possam resultar novas investigações.

Assim, na sequência do estudo que foi realizado, podem surgir outras perspetivas que permitam, por exemplo, alargar o âmbito da investigação a um grupo de escolas, para averiguar da manutenção ou alteração dos dados aqui obtidos.

Ao concluir este projeto queremos recordar que é o processo de formação que irá permitir a transformação do indivíduo (Bragança, 2011), é o projeto educativo o grande impulsionador das mudanças que ocorrem na dinâmica escolar (Costa, 2003; Grade, 2008) e essas mudanças podem começar pela dinamização de processos de formação centrados nas próprias escolas (Nóvoa, 2009).

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Antunes, M. (2005). *Obra Completa do Padre Manuel Antunes. Tomo II: Educação e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Azevedo, R., Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L., et al. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2003). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In J. Correia & M. Matos (Org.), *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Asa Editores.

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canário, M. B. (1999). *Construir o projecto educativo local – relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Costa, J. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

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

Estevão, C. (1999). *Gestão estratégica nas escolas*. Cadernos de organização e gestão curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, N. (1999). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à acção*. São Paulo: Cortez Editora.

Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I. (2002). Indisciplina e contextos escolares: duas escolas vistas por dentro. In.: A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Indisciplina e violência na escola* (pp. 132-143). Actas do XI Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar. O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gama, S. (1971). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa: Ática.
- García, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gotzens, C. (2003). *A Disciplina escolar – Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Grade, A. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar*. Lisboa: Colibri.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw- Hill de Portugal.
- Holly, M. (2007). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa Editores.

- Josso, M. C. (2009). A interculturalidade em questão. Ou como o trabalho biográfico baseado em relatos de formação de si pode contribuir para um conhecimento intercultural recíproco e propor uma concepção alargada da interculturalidade. In E. Lechner (Org.), *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Afrontamento.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores, & A. Simão, (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Lisboa: Pedago.
- Lechner, E. (2009). Introdução: o olhar biográfico. In E. Lechner (Org.), *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Afrontamento.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Loureiro, J. (1990). *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção escolar- estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. (2007). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Lisboa: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Lisboa: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhout, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, Â. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, D. (2001). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (2000). *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1986). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo: EPU.

Simão, J., Santos, S. & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência, a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina Editora.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Presença.

Vieira, R. (2009). Histórias de vida e interculturalidade: projectos de vida e metamorfoses da identidade. In E. Lechner (Org.), *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Afrontamento.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Zabalza, M. (2002). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Acedido em 12 de abril de 2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Amado, J. (2006) Escolas pouco aptas a lidar com violência e indisciplina. Acedido em 7 de outubro de 2012 em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=12F2AB3DED463A3AE0440003BA2C8E70&opsel=1&channelid=0#anchor>

Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica. Acedido em 15 de outubro de 2012 em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/387/422>

Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Acedido em 3 de março de 2012 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>

Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Acedido em 13 de janeiro de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29828102.pdf>

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1999). Caracterização e regulamentação das modalidades de formação contínua. Acedido em 10 de setembro de 2012 em http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Acedido em 10 de setembro de 2012 em http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

Costa, J. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. Acedido em 12 de julho de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Acedido em 2 de dezembro de 2011 em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Estrela, M. T. & Freire, I. (2009). Formação de professores. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. Acedido em 6 de novembro de 2011 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/189/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf?sequence=1

Freitas, D. & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional. Acedido em 3 de março de 2012 em http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/52826_6189.PDF

Galvão, C. (2005). Narrativas em educação - Narratives in education. Acedido em 3 de março de 2012 em <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=251019516013>

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Guerra, M. (2005). É preciso caminhar contra a corrente. Acedido em 3 de outubro de 2012 em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10791/Doc/Página_10791.pdf

Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje...Formar professores num mundo em mudança. Acedido em 20 de dezembro de 2011 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1171/117112615002.pdf>

Leite, C. (2003). A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha. Acedido em 29 de junho de 2012 em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Acedido em 18 de maio de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931005>

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Acedido em 12 de junho de 2012 em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

Nóvoa, A. (2007a). Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida - O regresso dos professores. Acedido em 6 de dezembro de 2011 em <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>

Santo, J. (2009). Formação de professores para a prevenção da indisciplina. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Saveli, E. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. Acedido em 3 de março de 2012 em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>

Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Acedido em 29 de junho de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>

Vasconcellos, C. (2007). Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. Acedido em 22 de julho de 2012 em http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/Celso_Vasconcellos_Artigo.pdf

Veiga, I. (2010). Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. Acedido em 3 de março de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1935/193514392011.pdf>

Vieira, F. & Moreira, M. (2011) Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Acedido em 10 de novembro de 2011 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

3. Legislação

Constituição da República Portuguesa de 25 de abril de 1976.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. Regime Jurídico da Autonomia da Escola.

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro. Regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Modelo de direção, administração e gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro. Regime Jurídico da Formação Contínua do Pessoal Docente.

Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro. Alteração da constituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro. Alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Regime jurídico da formação contínua de professores e o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo

Despacho Normativo nº 18038/2008, de 4 de julho. Operacionalização dos planos de formação.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho. Estatuto da carreira docente.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

APÊNDICES

Apêndice I – Grelha de categorização

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Unidades de contexto	Unidades de enumeração
Escola/ Agrupamento	Estrutura física	Espaços letivos	“cinco blocos” “Polivalente” “Gimnodesportivo” “Campo de Jogos”	“O edifício escolar é composto por cinco blocos, um Polivalente, um Pavilhão Gimnodesportivo e um Campo de Jogos”.	(Projeto Educativo 2010-2013, p. 7)
			“Centro de Recursos”	“O Bloco C é formado por (...) um Centro de Recursos”.	(PE, p. 7)
	Oferta educativa	Espaços exteriores	“Horta Pedagógica” “espaço destinado ao lazer/merendas” “zonas para a jardinagem”	“A área descoberta da Escola é bastante vasta e possui zonas arborizadas diversificadas. Dela fazem parte uma Horta Pedagógica, um espaço destinado ao lazer/merendas e várias zonas para a jardinagem”.	(PE, p. 8)
			“quatro Escolas Básicas com Jardins de Infância” “uma Escola Básica com 1º ciclo” “uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos”	“O Agrupamento é constituído por 6 escolas das quais quatro são Escolas Básicas com Jardins de Infância, uma Escola Básica apenas com 1º ciclo e uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos, sendo esta a sede”.	(PE, p. 7)
	Corpo docente	Caraterização	“52% exercem a sua atividade no 2º e 3º Ciclos”	“Do total dos docentes, 52% exercem a sua atividade no 2º e 3º Ciclos”.	(PE, p. 18)
“estabilidade do corpo docente”			“...é de salientar a estabilidade do corpo docente deste agrupamento.”	(PE, p. 18)	
Alunos	Caraterização	“1786 alunos” “618 o 2.º ciclo” “105 o 3.º ciclo”	“Frequentam o Agrupamento ... 1786 alunos, dos quais...618 o 2.º ciclo e 105 o 3.º ciclo”.	(Relatório de Avaliação Externa das Escolas-2012, p. 2)	

			“6º ano ... maior prevalência”	“Os discentes distribuem-se pelos vários anos de escolaridade com algum equilíbrio, à exceção do 6º ano que apresenta uma maior prevalência...”	(PE, p. 15)
Visão	Inclusão	Escola	“espaço de referência” “Escola Inclusiva”	“Um espaço de referência nas respostas dadas aos discentes, procurando ser uma Escola Inclusiva tendo na diversidade a sua riqueza”.	(PE, p. 20)
		Alunos	“ética” “corresponsabilidade” “tolerância” “inclusão” “Clube dos Alunos Terapistas” “desenvolvido a entreajuda” “consciencialização socioafetiva” “construção de uma cidadania esclarecida” “inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”	“...pautando-se pela ética, integridade, corresponsabilidade, rigor, disciplina, respeito mútuo, tolerância e inclusão”. “...ações, como o <i>Clube dos Alunos Terapistas</i> , da unidade de multideficiência da escola-sede, têm desenvolvido a entreajuda e promovido a consciencialização socioafetiva, com implicações certas na construção de uma cidadania esclarecida”. “...a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é assegurada pela ação de professores especializados”.	(PE, p. 20) (RAEE, p. 3) (PE, p. 17)
Metas	Colaboração	Docentes	“melhoria na articulação entre os Docentes”	“Promover a melhoria na articulação entre os Docentes dos vários níveis de educação e ensino”.	(PE, p. 21)
			“Dinamizar projetos”	“Dinamizar projetos que envolvam Docentes e Discentes dos vários níveis de educação e ensino”.	(PE, p. 21)
			“necessidade de reforçar o trabalho cooperativo entre docentes”	“É reconhecida a necessidade de reforçar o trabalho cooperativo entre docentes (...) de modo a melhorar a prestação do serviço educativo e os resultados”.	(RAEE, p. 5)

Metas	Controlo da indisciplina	Evidências	“casos de comportamentos pouco adequados” “não favorecem um ambiente ... propiciador das aprendizagens”	“...na escola-sede ocorrem casos de comportamentos pouco adequados, os quais não favorecem um ambiente calmo e de respeito, propiciador das aprendizagens”.	(RAEE, p. 3)
		Ocorrências	“dificuldade do Agrupamento em resolver bem a indisciplina”	“Estes casos são vistos pelos diferentes elementos da comunidade educativa como uma dificuldade do Agrupamento em resolver bem a indisciplina”.	(RAEE, p. 3)
	Estratégia	Ocorrências	“2º ciclo, 97 processos disciplinares” “alunos ... género masculino”	“Foram instaurados, no ano 2009/2010, no 2º ciclo, 97 processos disciplinares a alunos maioritariamente do género masculino.	(PE, p. 17)
		Ocorrências	“aumento do número de casos” “fraco enfoque na prevenção”	“...verificou-se um aumento do número de casos (de 3,7% para 4,5% na escola-sede), sendo, por isso, uma questão não resolvida e para a qual as ações desenvolvidas, com fraco enfoque na prevenção, não têm sido eficazes”	(RAEE, p. 4)
Missão	Sucesso escolar	Estratégias	“definição de medidas” “estratégia partilhada” “prevenir e resolver (...) situações de indisciplina”	“Definição de medidas adequadas e adoção de uma estratégia partilhada por todos os profissionais, para prevenir e resolver com eficácia as situações de indisciplina”;	(RAEE, p. 10)
			“identificação dos fatores determinantes do sucesso”	“Identificação dos fatores determinantes do sucesso, essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem...”	(RAEE, p. 10)
			“prémios de mérito”	“Atribuir prémios de mérito aos alunos”.	(PE, p. 32)

Missão	Supervisão	Propósitos	<p>“qualidade das aprendizagens dos discentes”</p>	<p>“...promover a qualidade das aprendizagens dos discentes, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável numa sociedade complexa, exigente e globalizante”.</p>	(PE, p. 19)
			<p>“Saberes, cidadania, hábitos saudáveis e consciência ecológica”</p>	<p>“O Agrupamento pretende ser um espaço que tem como finalidade o desenvolvimento das seguintes competências: saberes, cidadania, hábitos saudáveis e consciência ecológica, na formação de cidadãos responsáveis”</p>	(PE, p. 20)
			<p>“condições pedagógicas, didáticas e instrumentais” “percursos de vida”</p>	<p>“...proporcionar aos discentes todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que adquiram competências que os irão tornar participantes, empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida”.</p>	(PE, p. 19)
		Mudança	<p>“práticas de... supervisão pedagógica” “desenvolvimento profissional” “sucesso educativo”</p>	<p>“... não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo”.</p>	(RAEE, p. 6)
			<p>“gestão” “maior cooperação e debate” “lideranças intermédias” “tomada de decisões atinentes à organização”</p>	<p>“... esta forma de gestão não tem possibilitado a introdução de algumas mudanças (...) que promovam um clima de escola de maior cooperação e debate, com impacto na participação das lideranças intermédias na tomada de decisões atinentes à organização e à prestação do serviço educativo”.</p>	(RAEE, p. 7)

Missão	Formação de professores	Avaliação	“projeto de autoavaliação” “planos de melhoria”	“Criação de um projeto de autoavaliação (...) conducente à construção de planos de melhoria, que garantam a sustentabilidade do progresso”.	(RAEE, p. 10)
		Desempenho	“melhorar o desempenho / promover o sucesso”	“assumindo como objetivo melhorar o desempenho / promover o sucesso, primando pelo rigor, participação e reflexão”.	(PE, p. 20)
		Inovação	“promover a qualificação dos docentes” “inovação”	“Proporcionar/promover a qualificação dos docentes... na procura de inovação”	(PE, p. 20)
		Diversidade	“qualidade da formação assente na diversidade”	“Esta Escola projeta-se como um espaço de referência na qualidade da formação, assente na diversidade...”	(PE, p. 19)
		Colaboração	“práticas de formação ... partilha entre pares ... capital humano do Agrupamento”	“Não estão implementadas práticas de formação que rendibilizem a partilha entre pares nem a utilização do capital humano do Agrupamento”.	(RAEE, p. 8)
	Plano de formação	Necessidades de formação	“levantamento das necessidades de formação” “plano de formação”	“O levantamento das necessidades de formação é realizado anualmente, sendo esboçado um plano de formação”	(RAEE, p. 8)
		Articulação	“não articulado com os demais documentos estruturantes”	“plano de formação ainda não articulado com os demais documentos estruturantes, que sistematiza as propostas do pessoal docente”.	(RAEE, p. 8)
		Cumprimento do plano	“nível interno” “ações de formação ... alguns parceiros do Agrupamento”	“Ao nível interno, apenas se realizaram ações de formação esporádicas, dinamizadas por intermédio de alguns parceiros do Agrupamento na educação especial e na educação para a saúde”.	(RAEE, p. 8)

Missão		Oferta formativa	“disponibilidade do Centro de Formação” “profissionais ...por iniciativa própria”	“A formação realizada decorre da disponibilidade do Centro de Formação do M... e A... e dos profissionais que, por iniciativa própria, realizam formação em instituições vocacionadas para o efeito”.	(RAEE, p. 8)
			“áreas didáticas e científicas específicas”	“No caso dos docentes, tem incidido em áreas didáticas e científicas específicas”.	(RAEE, p. 8)
			Matemática História Português	“Novas práticas no ensino da Matemática” “A História ao vivo – uma metodologia para o ensino da História” “Do texto dramático à expressão dramática – uma metodologia para o ensino do Português”	(Plano de Formação - 2011, p. 1)
			“utilização das TIC” “processos de ensino-aprendizagem”	“A utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem”	(PF, p. 1)
			“Cif... Avaliação das necessidades educativas especiais”	“Cif: Um novo paradigma de avaliação das necessidades educativas especiais”	(PF, p. 1)
		Colaboração	“Dislexia” “intervenção na escola”	“Dislexia: sinais de alerta e a intervenção na escola”	(PF, p. 2)
			“Moodle”	“Moodle – plataforma de gestão da aprendizagem e trabalho colaborativo”	(PF, p. 1)
			“Projecto Educativo”	“(Re)construir o Projecto Educativo”	(PF, p. 2)

Apêndice II – Plano da ação de formação

Ação: “A indisciplina na nossa escola – como proceder para a mudança?”

Sessões	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Avaliação
Sessão 1 - 3h	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos formandos - Expetativas relativamente à formação - Conceitos de disciplina, indisciplina - Identificação de situações de indisciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de conceitos - Troca de opiniões/ partilha de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua <ul style="list-style-type: none"> . do trabalho individual/ trabalho grupo nas sessões presenciais . da reflexão sobre a implementação de medidas e respetivos resultados . da reflexão final sobre: <ul style="list-style-type: none"> . resultados esperados/ resultados alcançados . pontos fortes/ pontos fracos/ aspetos a melhorar
Sessão 2 – 3h	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterísticas dos comportamentos indisciplinados - Prevalência - Causas da indisciplina <ul style="list-style-type: none"> . fatores individuais/ familiares/ sociais/ pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos e visualização de filme em trabalho individual e de grupo 	
Sessão 3 – 3,5h	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das medidas expressas no Regulamento Interno - Análise de situações de infrações na escola - Tipificação de infrações disciplinares, tendo em conta a sua gravidade: ligeira, grave, muito grave 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de medidas, trabalho de pares - Apresentação e discussão em grupo 	
Sessão 4 – 3,5h	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de metodologias de intervenção <ul style="list-style-type: none"> . estratégias de remediação . estratégias de prevenção - Início da criação de um plano para a disciplina <ul style="list-style-type: none"> . para a escola/ sala de aula . com referências a sanções e elogios 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um documento com definição de regras, trabalho de pares 	

Sessão 5 – 4h	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da criação do plano para a disciplina <ul style="list-style-type: none"> . conceção de atividades/ projetos que envolvam alunos e professores, pais e comunidade educativa . conceção de atividades que dinamizem os espaços exteriores da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de medidas em trabalho de pares 	
Sessão 6 – 4h	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da criação do plano para a disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e análise de situações de sala de aula, atitudes do aluno/ resposta do professor - Apresentação de resultados sobre a eventual experiência de supervisão colaborativa <ul style="list-style-type: none"> . Discussão em plenário 	
Sessão 7 – 4h	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de situações concretas - Monitorização da aplicação de medidas - Reformulação de estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço para auto-reflexão, análise das situações e reformulação de medidas 	
Sessão 8 - 6h Não presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de medidas - Auto-reflexão sobre medidas aplicadas/ resultados obtidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão em grupo das situações vividas/ estratégias implementadas/ respetivos resultados 	
Sessão 9 – 4h	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados obtidos no controlo da indisciplina - Avaliação da formação - Reflexão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma reflexão escrita sobre o impacto da formação para as mudanças operadas na prática letiva - Realização de uma reflexão final sobre a formação com pontos fortes/ fracos/ propostas de melhoria 	

Apêndice III – Autorização

Exmo. Sr. Diretor

do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

[REDACTED], 15 de junho de 2012

Alice do Carmo Óca Correia, professora do quadro de nomeação definitiva, do grupo de recrutamento 910, a exercer funções neste Agrupamento de Escolas vem, por este meio, solicitar a Vossa Excelência, autorização para realizar uma análise de conteúdo de alguns documentos centrais da vida do Agrupamento como é o caso do Projeto Educativo e do Plano de Formação, respeitando sempre as condições de anonimato de todos os dados recolhidos.

Estes procedimentos fazem parte de um projeto de investigação intitulado “A supervisão da formação contínua de professores para o cumprimento das metas do projeto educativo”, inserido no Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, cuja finalidade é, entre outras, verificar se existe uma supervisão da formação contínua que assegure o cumprimento das metas do projeto educativo.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Subscrevo-me, com os melhores cumprimentos,

(Alice do Carmo Óca Correia)



Declaração

Para os devidos efeitos se declara que foi autorizado à docente Alice Correia a utilização do Projeto Educativo e do Plano de Formação, assim como os demais documentos necessários deste Agrupamento de Escolas, para a realização de Tese de Mestrado, na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

[Redacted] 19 de junho de 2012

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
O Diretor
[Handwritten signature]
[Redacted name]
[Redacted address]

Rua dos [Redacted]
[Redacted] 318 [Redacted]
Contribuinte n.º 600 [Redacted]

Tel.: [Redacted] Sec.: [Redacted] Fax: [Redacted]
E-mail: [Redacted]@escolas@gmail.com