

Relatório de Actividade e de Desenvolvimento Profissional

Paula Maria Ferreira de Matos Correia

Relatório de actividade e desenvolvimento profissional destinado à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica



INSTITUTO SUPERIOR DE

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

NOVEMBRO DE 2015

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Actividade e de Desenvolvimento Profissional

Autor: Paula Maria Ferreira de Matos Correia

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Novembro de 2015

ONDE E QUANDO:

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
PROFESSOR**

Índice

RESUMO	5
ABSTRACT	5
INTRODUÇÃO	6
I. CARGOS, FUNÇÕES E ACTIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	12
1.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL	12
1.2. CARGOS DESEMPENHADOS/FUNÇÕES E ACTIVIDADES NO ÂMBITO DO EXERCÍCIO DE CARGOS.....	15
1.2.1. DELEGADA DE GRUPO.....	15
1.2.2. DIRECTORA DE TURMA	16
1.2.3. ASSESSORA DO CONSELHO EXECUTIVO PARA OS CURSOS NOCTURNOS	16
1.2.4. PROFESSOR/COOPERANTE OU ORIENTADOR/COOPERANTE	17
1.2.5. FORMADORA EM CURSOS PROFISSIONALIZANTES.....	19
1.2.6. PROFESSOR TITULAR	19
1.2.7. PROFESSORA DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA.....	21
II – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE DETERMINADOS ASPECTOS DA VIDA PROFISSIONAL/FUNÇÕES AO NÍVEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	22
2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
2.2. SUPERVISÃO. TENTATIVA DE COMPREENSÃO DO CONCEITO.....	22
2.3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA	24
2.4. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	28
2.5. RECONCEPTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO. FACTORES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM. VALORIZAÇÃO E CONSTRANGIMENTOS.....	29
2.6. ANÁLISE DE ALGUNS MODELOS DE SUPERVISÃO	31
2.7. RECONCEPTUALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR	44

III - REFLEXÃO CRÍTICA	46
3.1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL. SOCIALIZAÇÃO.....	46
3.2. BREVE ANÁLISE DA SITUAÇÃO DO ENSINO EM ANGOLA	52
3.3. QUEM É, NESTE QUADRO ESTA JUVENTUDE ANGOLANA QUE SE PRETENDE EDUCAR?.53	
3.4. ILACÇÕES DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUPERVISÃO.....	56
CONSIDERAÇÕES GERAIS	73
BIBLIOGRAFIA	76

Definição

O corpo é onde
é carne:

o corpo é onde
há carne
e o sangue
é alarme.

O corpo é onde
é chama:

o corpo é onde
há chama
e a brasa
inflama.

O corpo é onde
é luta:

o corpo é onde
há luta
e o sangue
exulta.

O corpo é onde
é cal:

o corpo é onde
há cal
e a dor
é sal.

O corpo
é onde
e a vida
é quando.

RESUMO:

Com este relatório pretendo reflectir sobre desenvolvimento profissional enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma que, como professora me defino a mim mesmo e aos outros, tendo em conta a actividade e a formação profissional em Portugal desde 1975, como aluna do ensino superior e depois docente do ensino secundário até 2010, (ano, “*onde*” por razões meramente pessoais pedi a rescisão, depois de 26 anos como professora do quadro de nomeação definitiva do Ministério da Educação e de uma carreira dedicada exclusivamente ao ensino) relacionando esse período com a actividade e formação profissional a partir de 2010, ano “*quando*” em Angola iniciei uma experiência completamente nova, colaborar nos Institutos Politécnicos Superiores, considerando esta etapa o culminar da realização pessoal e profissional.

É uma construção do *eu* profissional, que tem vindo a evoluir ao longo da minha carreira e foi influenciado pelo exílio, pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para ensinar e aprender, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensino e como as ensino, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O que justifica que a minha perseverança e empenho na primeira etapa tenha valido a pena, pois sem ela não teria conseguido ser a profissional competente e realizada que me sinto, ou melhor me faz sentir a comunidade em que estou inserida.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão (Nóvoa,1992, p.13).

Palavras-chave: Motivação, felicidade, perseverança, socialização, dignidade profissional, desenvolvimento profissional.

Abstract

With this report, it is my intention to make a reflection about my professional development, harmonizing it with the search of a professional identity, in a way that, as a teacher, I define myself and the others, having always in mind, my activity and professional formation in Portugal since 1975, first as a student in college, and later as a high school teacher until 2010 (the year that, “where”, for personal reasons, I ended my career after 26 years totally devoted to teaching).

So, it is my intention to relate this period with my activity and professional formation after 2010, the year “when” I began a completely new professional experience, teaching in college, considering this new stage as the top of my personal and professional fulfillment.

It’s a construction of the professional “self”, which was developed through my career, and that was influenced by different factors, such as my expatriation, school as a student and as a teacher, all the several reforms and political contexts that I have experienced. All this integrates my personal commitment and willingness to learn and teach, my values and beliefs, my knowledge about the subjects I teach and how I teach them, my life experience, and my own professional vulnerability.

This justifies that all my commitment at the first stage was worth it, because without it I would never had become the competent and fulfilled professional I am or, to be more accurate, that my community makes me feel.

The moment a retrospective evaluation about personal and professional path is made, it’s the moment in which one produces its own life and, for teachers, that also means to produce their job (Nóvoa, 1992,p.13).

Keywords: *motivation, happiness, perseverance, socialization, professional,*

dignity, professional development.

INTRODUÇÃO

O objectivo deste trabalho é (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo apropriar-me dos meus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Sendo um discurso - práticas da educação, “o seu sentido depende de textos que estão relacionados ainda com outros textos. A intertextualidade de discursos e práticas constitui e estrutura os nossos mundos social e educacional” 1988, Cherryholmes, (Nóvoa, 2001, p. 139).

No resumo do presente relatório frisei que atingira em Angola o ponto mais alto da minha carreira, evidente que me estava a referir à satisfação pessoal e profissional no sentido de eudaimonia (“todas as acções humanas visam uma finalidade com o propósito de obter um bem. Aristóteles considera o bem como uma finalidade própria do homem, que busca alcançar a felicidade”), (Amaral, Silva, & Gomes, 2011, p.14).

Felicidade como fim ético de poder ser útil ao meu País, ao meu povo, abrindo-lhes, com os ensinamentos que lhes possa transmitir, a possibilidade de inclusão na cidadania e participação no desenvolvimento. Felicidade por sentir que crescerei profissionalmente a cada ano que passa, neste laboratório de educação, com problemas tão complexos e inéditos que mobilizarão constantemente a pesquisa, a reflexão, a intercomunicação, o estudo, e a experimentação. Não pois, no sentido de ter atingido o máximo do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para o professor de excelência, a sua profissão, mais do que um emprego, é uma carreira. Em que procura, ao longo dela, reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos. Assim, acredita que faz parte de uma comunidade de educadores em que todos têm o maior orgulho na sua profissão. Sabe que crescerá profissionalmente a cada ano que passa e que, num mundo em constante mudança, só uma actualização permanente o poderá fazer singrar. Sabe, também, que só com muito trabalho poderá ambicionar ser um bom professor. Está, por isso bem preparado, está apaixonado pelo que faz e, sobretudo será sempre muito perseverante (Cardoso, 2013, p.65).

Assim, na qualidade de professora do ensino superior em Angola, com uma experiência de cinco anos em quatro Institutos Superiores Politécnicos (três privados e um

público) na Província de Benguela (Região Académica II; Decreto 5/09 de 7 de Abril) integrada portanto no Subsistema do Ensino Superior ⁽¹⁾ a grande preocupação é a actualização permanente, para poder corresponder aos seus, (do Subsistema do Ensino Superior) objectivos, nomeadamente preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; (art.nº4 al. C. do Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro) e (co)-responsabilizar-me na gestão do subsistema do ensino superior numa forma mais esclarecida e competente. O Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro Art. Nº12, al.O, diz que são atribuições do Governo no domínio do ensino superior, assegurar a participação dos professores, investigadores, estudantes, trabalhadores e sociedade civil na gestão do subsistema de ensino superior.

Significa isto dizer, que como profissional da educação e cidadão responsável (interveniente no Subsistema do Ensino Superior) tenho de ajudar a implementar as políticas e reformas que o Governo e bem, de acordo com os especialistas a seguir nomeados, tem vindo a implementar:

(Zengo, 2012):

Estou acompanhando com alegria o tímido mas progressivo desenvolvimento do ensino superior em Angola. Faltam ainda políticas estruturantes gizadas com base no tipo de país que queremos ser; falta ainda uma agenda de discussão especializada das opções compatíveis com a capacidade nacional de realizar (registra-se um certo encantamento, distraído ou inculto, com modelos alheios avançadíssimos como bons e exequíveis para adopção.) (s.p.).

1- O Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro define no Art. 3º:O subsistema de ensino superior: é o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.

(Pepetela, 2011):

Pois bem, o autor de *Do Tsunami Económico à Solução Utópica* tem a sua explicação para os sustos que vivemos e a ousadia de propor uma solução, que ele próprio intitula de utópica. Como sabem, sou um adepto incondicional de utopias e costumo dizer que procurar o impossível permite encontrar o possível. É esse o papel da utopia. Mostrar um caminho, apontar para uma luzinha azul lá no fundo do horizonte que faça os homens caminhar, encontrem ou não mel no fim da sua busca [...] associado ao trabalho, vem o esforço exigido no crescimento e melhoria constante da qualificação profissional e, portanto, da educação (pp. 211-213).

(Carvalho & Cafussa, 2012) :

Olhe que está a haver grande crescimento ao nível *da educação*, há mesmo um verdadeiro *boom* nesse sector (saúde e educação). Está a haver crescimento nesses sectores. O que falta é qualidade, falta aposta na qualidade dos serviços. E aqui respondo à sua pergunta: o verdadeiro problema está na falta de qualidade. Temos de inverter esse quadro, de modo que todos, independentemente da posição social, possamos ter acesso a ensino de qualidade[...]. A instrução primária era aquela onde havia ainda boa qualidade, que se perdeu com a introdução da monodocência. A monodocência consiste em haver um só professor para todas as disciplinas, até ao 6º ano de escolaridade. Se anteriormente isso ocorria até à 4ª classe e se esperava que diminuísse, o Ministério da Educação decidiu fazer o oposto, fazendo a monodocência abranger 6 anos lectivos (pp. 195-202).

Para isso, devo actualizar-me. Isto é fazer um esforço redobrado para continuar a aprender com confiança, compromisso e motivação.

Segundo Marcelo muito se tem escrito sobre a influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente, tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os

professores - da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões - se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p.9).

Zabalza (2000) afirmava que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (Marcelo, 2009, p.8).

Relatórios internacionais recentes têm destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Vai neste sentido o título do relatório publicado pela OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). No título diz-se que os professores têm que ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino.

Nesse relatório afirma-se que:

Actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (Marcelo, 2009, p.8).

Recentemente, no âmbito da II Reunião Intergovernamental do Projecto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, que se celebrou em Buenos Aires nos dias 29 e 30 de Março de 2007, apresentou-se um documento de discussão sobre políticas educativas, no qual se afirmava que os docentes são actores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região.

Em paralelo com o estudo da OCDE, a prestigiada Associação Americana de Investigação Educacional (AERA) tornou público o relatório que tenta resumir os resultados da investigação que se tem feito em Formação de Professores, bem como propor políticas educativas que tenham em conta esses resultados. Afirma-se que: “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith & Fries), (Marcelo, 2009, p.9).

Na mesma linha, Darling-Hammond (2000) afirmava que a aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer (Marcelo, 2009, p.9).

Com vista a estes objectivos, colocou-se-me a questão da escolha de um bom programa de “formação de professores” face à grande quantidade de cursos oferecidos.

A primeira oportunidade surgiu no Paraguai. Juntamente com alguns colegas, (os professores angolanos, comprometidos com a reforma do ensino, anseiam por se actualizarem e aprenderem, deslocando-se a expensas próprias a Universidades estrangeiras que beneficiam desse comércio) frequentei o curso de mestrado em Saúde Pública durante um mês. Por dificuldades na língua e por achar que não representava uma melhoria significativa da minha capacidade pedagógica, mas mais um fardo na minha vida já tão sobrecarregada desisti.

A perseverança é uma virtude do professor, virei-me então para Portugal e aconselharam-me o ISEC (Instituto Superior de Educação e Ciências). Face aos motivos que invoquei para me actualizar como docente, nas actuais condições político-sociais em que estou inserida, será convictamente uma opção, que trará uma mais-valia no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa, (1995) afirma que mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional (p. 18).

Os seres humanos possuem aptidão para consciencializar as suas relações com o mundo e a partir daí direccionar o seu processo de desenvolvimento. A vida em sociedade espelha e fecunda essa exigência pessoal, projectando-a no horizonte da cidadania com todas as suas mediações interpessoais e institucionais necessárias (Baptista, 2011, p.7).

Candidatei-me então, nessa organização ao curso de pós graduação para obtenção de grau de mestre em Supervisão Pedagógica. Após análise sumária do meu currículo, fui aceite sem reservas.

No primeiro contacto com meu orientador, fui incumbida de apresentar um Relatório de Actividade e de Desenvolvimento Profissional, bem como proceder a uma reflexão crítica sobre determinados aspectos da vida profissional ligados à Supervisão da Prática Pedagógica.

Perante esta incumbência, para que possa cumprir adequadamente a obrigação de a realizar (acção) devo desde já reflectir na finalidade da mesma do ponto de vista do avaliador. Pretendendo-se o que se pretende (auto-reflexão escrita) o que se pretende avaliar? O próprio nome do *Relatório* indica: ...de “*Actividade*” (experiência, praxis, actividades, cargos, papéis, etc.) e de “*Desenvolvimento*” (reflexão, percepções, sentimentos, conhecimentos, crenças, saberes, contextos, relações interpessoais, etc.) numa palavra a minha pessoa (Nias,1991) “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992, p. 13).

“Só uma vida examinada é considerada digna desse nome, como ensinava Sócrates, o filósofo grego introdutor da maiêutica ou arte de gerar conhecimento, através do diálogo reflexivo consigo próprio” (Baptista, 2011, p. 7).

Nietzsche (1886) disse, não basta ter-se talento: é preciso ter-se o vosso assentimento para o possuir - não é verdade, meus amigos? (aforismo 151, p.90).

I. Cargos, funções e actividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica

1.1. Formação Profissional

As acções de formação possibilitaram-me aperfeiçoar a prática docente, através da interacção entre os participantes. Foram momentos chave da socialização e da configuração profissional, mais do que um lugar de aquisição de técnicas.

Havia partilha e discussão e daí o surgimento de novas estratégias que melhor se adequassem ao ensino na sala de aula, superando dificuldades e melhorando a prática.

Os professores podiam ainda trocar materiais didácticos e adaptá-los às necessidades das aulas e dos alunos.

Ao longo destes anos em que desempenhei vários cargos e exerci várias funções frequentei algumas formações no âmbito da formação contínua dos docentes (modelo funcional).

Passo então a enumerar e a comentar algumas dos mais relevantes que contribuíram para a minha experiência profissional.

- Em Julho de 1989, frequentei, no âmbito das actividades de Formação Contínua para o ensino básico, o programa “Informática de Aplicações”.

- Em Março de 1990 frequentei a “Formação de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico- Curso Nocturno”.

- Em Abril de 1990 durante 3 dias frequentei as Terceiras Jornadas Técnico-Pedagógicas promovidas pelo Centro de Formação Profissional para o sector das Pescas-Forpescas.

-De Junho a Novembro de 1990, frequentei a Acção de Formação de Formadores- Forpescas, com a duração de 175 horas.

Objectivos desta acção : dotar os participantes de conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes à função de Formador, nomeadamente no processo de aprendizagem.

-Relação Pedagógica, Metodologia e Operacionalização da Formação e na área de programação Pedagógica da Formação.

Os principais temas tratados foram:

- Sistemas de Formação Profissional.

-Processo de Aprendizagem.

- Condições e factores de Aprendizagem.

- Comunicação.
- Dinâmica de Grupos.
- Liderança.
- Função Formador.
- Métodos Pedagógicos.
- Objectivos Pedagógicos.
- Avaliação.
- Análise de Trabalho.
- Elaboração de Programas de Formação.
- Planeamento de Sessões.

Realizações- Práticas Efectuadas:

- Autoscopia.

-Em 1992 frequentei a acção de formação “Avaliação dos alunos.”

- Em Novembro de 1992 frequentei as “V Jornadas Técnico-Pedagógicas subordinadas ao tema Forpescas – Uma estratégia de Formação, promovidas pelo Centro de Formação Profissional para o Sector das Pescas.

- No ano lectivo 1992/1993 frequentei, na Universidade do Algarve no âmbito da Formação Contínua de Professores e ao abrigo do Programa Foco, o Curso de Formação:

“Ensino das Ciências no Ensino Básico”, com a duração de 220 horas e nível de aprofundamento, com a classificação de Muito Bom.

- Em Janeiro de 1993 frequentei as Jornadas Pedagógicas promovidas pelo Sindicato de Professores da Zona Sul sob o tema “ A Avaliação dos Alunos.”

- Em 1993 frequentei o “Encontro de Formadores da Formação Geral” durante 2 dias em Lisboa.

- Em Março de 1994 frequentei a acção de formação “Higiene e Segurança no Trabalho” com a duração de 60h.

- Em Novembro e Dezembro de 1996 frequentei os módulos específicos da “Formação de Formadores para o Sistema da Aprendizagem” (Sistema de Aprendizagem e Formação de Jovens) tendo sido dada equivalência à componente pedagógica.

Os módulos frequentados foram:

- I- Sistema de aprendizagem.
- II- Formação de Jovens.

- III- Objectivos Pedagógicos.
- IV- Métodos Pedagógicos.
- V- Comunicação.
- VI- Avaliação de Formandos.
- VII- Plano e Desenvolvimento da sessão.
- VIII- Autoscopia.

- Em Julho de 1997, frequentei na Universidade do Algarve, Escola Superior de Tecnologia, Área Departamental de Engenharia Alimentar, o Curso de Formação ao abrigo do Programa Foco “TLB (Técnicas Laboratoriais de Biologia): A Água, características Microbiológicas e Químicas, seu Impacto Ambiental.”

- Em Outubro de 1997, obtive o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), ex-CAP, certificação que habilita legalmente qualquer profissional a exercer a actividade de Formador, concedido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. É um Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, autorizado pelo IEFP.

A emissão do CCP obedece a um conjunto de requisitos, quer para empresas homologadas que leccionam os cursos de formação inicial pedagógica, quer para profissionais que desejem abraçar a profissão de formador.

É uma qualificação de nível superior, que implica uma formação científica, técnica, tecnológica, prática, consistente e adequada à exigência das intervenções específicas de cada formador.

- Em Dezembro de 1998, frequentei o Curso de Formação “ A Informática ao Serviço do Director de Turma” com a duração de 50 horas.

- Em Outubro de 2000 frequentei a “Acção de Formação de Sensibilização/Preparação de formadores para o programa de Mundo Actual nível III.”

- Em Novembro de 2000, frequentei uma acção de formação, na modalidade de Curso “O Procedimento Administrativo, os Particulares e a Escola-I” num total de 50 horas.

- Em Novembro de 2001, frequentei uma acção de formação “Educação Sexual no 2º e 3º ciclo e Secundário” num total de 50 horas.

- Em Outubro de 2001, frequentei “II Encontro de Professores de Geociências do Algarve.”

- Em Novembro de 2003 frequentei a acção de formação contínua “Os novos programas de Biologia – uma abordagem ao 10º ano.”

- Em Maio de 2003, frequentei a acção de formação “Cidadania” organizada pelo centro de Informação Europeia Jacques Delors, na modalidade de Curso com os seguintes conteúdos:

Módulo I - Os conceitos de nacionalidade e Cidadania.

Módulo II - Os Direitos Fundamentais no Plano Internacional. Textos de Referência.

Módulo III - O Projecto da União Europeia, da Europa e dos Cidadãos. Textos Fundamentais. Cidadania e Sociedade de Informação.

Módulo IV - Cidadania Europeia: Direitos dos Cidadãos.

Módulo V - Cidadania Europeia: Dever de Participação.

Módulo VI - Educar para a Cidadania.

- Em Novembro de 2004 frequentei a acção de formação contínua “Os novos programas de Biologia – uma abordagem ao 11º ano.”

1.2. Cargos desempenhados/funções e actividades no âmbito do exercício de cargos.

Neste percurso de entrega e de trabalho árduo exerci vários cargos e funções:

1.2.1. Delegada de grupo

Além de ser membro activo do Conselho Pedagógico, muitas outras tarefas foram cumpridas: orientação e coordenação da actuação pedagógica dos professores da disciplina, promovendo a sua formação contínua, auxílio e apoio a todos os colegas, presidência de reuniões orientando a tomada de decisões e/ou votações, coordenando a planificação das actividades pedagógicas, esclarecimento de questões metodológicas, de questões de avaliação, coordenando, desenvolvendo e avaliando actividades curriculares e extracurriculares decididas quer no grupo disciplinar, quer no Conselho Pedagógico, entre muitas outras actividades.

O ano lectivo de 1992-1993 foi também o ano inicial da implementação de novos programas publicados para o ensino básico a todas as disciplinas, de nova legislação sobre avaliação, da definição de objectivos gerais e específicos, exigindo, por parte dos professores e das escolas, a definição de objectivos mínimos, adequados às disciplinas e às dificuldades dos alunos.

Estas competências e funções, intimamente ligadas à supervisão pedagógica e ao trabalho colaborativo, não pretendem vigiar, fiscalizar, corrigir ou indagar o que cada professor produz no seu trabalho pedagógico mas sim orientar e coordenar pedagogicamente os professores do grupo, verificar o grau de adequação e correcção científica dos instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes do seu grupo, coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, promovendo momentos de reflexão periódicos. Este cargo reveste-se de grande importância também no apoio a professores com menos experiência profissional, muitos deles com pouca ou nenhuma experiência na leccionação.

1.2.2. Directora de turma

O cargo de director de turma, um dos cargos mais desafiantes e extenuantes, exigindo do professor uma atenção constante a problemáticas tão diversas como dificuldades de integração, dificuldades/facilidades de aprendizagem, problemas familiares, económicos, alimentares, de saúde, de abandono escolar, tendo o DT o dever e a obrigação de comunicar situações que ponham em risco a vida, a integridade física e psíquica ou a liberdade da criança/jovem, servindo de elo de ligação, de comunicação e partilha de responsabilidades entre a escola, a família e a comunidade educativa envolvente.

Sá, analisando a legislação que determina o perfil profissional do DT, refere:

“Da análise do conjunto dos requisitos parece-nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional” (Sá, 1997, p. 53).

1.2.3. Assessora do Conselho Executivo para os Cursos Nocturnos

Este cargo tinha como principais funções:

- Gestão do Ensino Recorrente por módulos capitalizáveis.
- Organização de provas e exames.
- Outras competências que fossem atribuídas na gestão dos cursos nocturnos (matrículas/ inscrições, casos de indisciplina).

Os cursos nocturnos do ensino recorrente eram destinados aos indivíduos, com mais de 18 anos, que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tinham assim acesso ao ensino secundário.

No caso os cursos tecnológicos além da equivalência ao 12º ano também obtinham a qualificação profissional de nível III.

Este ensino atribuía os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo que, as formas de acesso, os planos e os métodos de estudos, eram organizados de modo distinto tendo em conta, os grupos etários a que se destinavam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrado.

As disciplinas estavam organizadas por módulos, na mesma sala os alunos poderiam estar em módulos diferentes, consoante o seu ritmo de aprendizagem e requeriam o exame do módulo, quando quisessem, para passar ao módulo seguinte. Os alunos tinham assim possibilidades de fazer o 12º ano consoante o ritmo de cada um.

1.2.4. Professor/Cooperante ou Orientador/Cooperante

Colaborar, na prática pedagógica do 4º ano dos Cursos de Formação Inicial de Professores do Ensino Básico - 2º ciclo da Escola Superior de Educação do Algarve, foi uma tarefa aliciante que conjugou inúmeras facetas que entram em jogo no conceito educativo de supervisão.

Foram-me assim destinados no ano lectivo 92/93 um grupo de estagiários, constituído por dois elementos, que nunca tinham tido experiência no ensino. O estágio era realizado nas turmas atribuídas ao supervisor/cooperante e compreendia as actividades que o estagiário desenvolveria nessas turmas.

O número de aulas que os estagiários leccionavam bem como o número de aulas a que assistiam foi estabelecido pela Escola Superior e Educação.

Os estagiários participavam apenas como observadores em algumas reuniões dos órgãos da escola e nas reuniões de avaliação.

O professor cooperante ou orientador cooperante era, eu própria, um professor do ensino não superior, sem formação específica para o exercício da função que exerci.

“É reconhecido por muitos autores [...] que há uma ausência generalizada no país de formação específica para o exercício da função supervisora, não obstante o investimento que as instituições do Ensino Superior têm vindo a fazer nesta área de formação” (Caires, 2011, p. 60).

“Tal ausência pode ser explicada em grande parte, pelo estatuto menor que a prática pedagógica tem assumido no projecto inicial de professores, (Alarcão,1996), aliado ao crescente panorama do desemprego que se vive actualmente em Portugal” (Caires, 2011, p. 60).

O facto de não lhes serem atribuídas turmas pelas quais são totalmente responsáveis, diminui o processo de intervenção pedagógica e o empenho dos estagiários, não se valorizando a formação em grupo, nem o sentido de co-responsabilização, pois o grupo é entendido, apenas, como laboratório da multiplicação da observação das competências em treino. Nas turmas onde os estagiários esporadicamente dão aulas, os alunos são cépticos e críticos em relação ao nervosismo, à diferença de comportamento, estratégia e postura entre o supervisor e o estagiário. Eles consideram o professor supervisionado o aprendiz de professor.

A questão de não serem confrontados directamente com a avaliação dos alunos, participando apenas com opiniões, contribui mais ainda para a instabilidade criada na turma além de que, não lhes permite ganhar uma maturidade suficiente perante os alunos.

Em 94/95 repeti a experiência, desta vez um grupo de estagiários, constituído por três elementos, dos quais um já tinha experiência no ensino.

Ao reflectir sobre esta função que exerci, acho que em relação ao meu processo de indução (estágio integrado) era uma novidade, porquanto eu tinha responsabilidades de avaliação e controlo da turma, sendo apenas vigiada para avaliação, pelas orientadoras de estágio, (superior hierárquico) quais inquisidoras medievais entravam de rompante na minha sala e assistiam inquisitoriamente ao desenrolar do meu trabalho que decorria sob investigação de crime de usurpação de funções.

Considero que foram funções que, apesar de exercidas sem consciência da importância da prática supervisiva e do modo como deve ser exercida, não senti no meu desempenho dificuldades não superáveis, sabendo gerir com prudência, as relações com os estagiários, bem como com os supervisores da universidade com quem tive trocas de

qualidade, que contribuíram para o desenvolvimento de competências reflexivas pedagógicas e didácticas.

1.2.5. Formadora em cursos profissionalizantes

Munida do C.C.P. (Certificado de Competências Pedagógicas) colaborei durante treze anos no Instituto de Emprego e Formação Profissional para o sector das Pescas, Forpescas, como formadora em cursos profissionais que têm uma ligação mais estreita com a vida activa do que os cursos tecnológicos que existiam nas escolas secundárias.

Estes cursos surgiram devido à entrada de Portugal na C.E.E. e à carência de mão-de-obra qualificada, tinham como objectivo qualificar o formando para o mercado de trabalho e para a sua rápida integração. Por terem uma estreita ligação com a vida activa o seu sucesso pode ser considerado mais significativo do que no caso dos cursos tecnológicos onde o insucesso é significativo. Os formandos, neste caso ligados às pescas, indústria conserveira, aquacultura, processamento do pescado etc. conquistavam um certificado profissional com garantia de estágio numa empresa privada, que recebia do estado uma verba por cada estagiário. As empresas também recebiam uma verba por cada funcionário que era obrigado a frequentar um curso da sua área profissional que muitas vezes era ministrado nas instalações da empresa que negociava os horários com a escola. O certificado profissional em alguns cursos como por exemplo, aquacultura também dava equivalência à escolaridade obrigatória.

Havia professores nessa escola profissional que não tinham habilitações para leccionar nas escolas secundárias, mas foi na interacção com eles, bem como com os formandos, profundos conhecedores da prática profissional que consegui aprender a ensinar ou melhor ensinar e aprender.

1.2.6. Professor titular

A 19 de Janeiro de 2007, entrou em vigor o Decreto-lei nº15/2007, que limitava a carreira docente a uma estrutura de forma hierarquizada em duas categorias a de professor e de professor titular. Para este concurso consideraram-se como parâmetros de selecção o efectivo desempenho de funções na escola, valorizando o exercício de funções lectivas o desempenho de cargos de direcção, coordenação e supervisão, a formação académica acrescida, bem como a ponderação dos níveis de cumprimento do dever

de assiduidade e ainda o trabalho desenvolvido pelos docentes no exercício de funções dirigentes e técnico-pedagógicas.

A lei decretava na introdução:

A categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes. (DL n.º 200/2007 de 22 de Maio).

O propósito do Governo foi o de dotar as escolas de um corpo de docentes qualificado, com mais experiência, mais formação e mais autoridade, que assegure as funções de organização das escolas, para a promoção do sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Sem muita convicção concorri, pois havia a promessa-ameaça de quem não o fizesse seria impedido no futuro de ocupar cargos de gestão passando a desempenhar um papel pouco interventivo e sem poder decisivo, assim sendo, a categoria de professor titular estava aberta apenas a um terço do corpo docente dos quadros das escolas.

Em 2007 fui nomeada, professora titular do 11º grupo B da escola onde exercia funções há vários anos. Por motivos de saúde não assumi nunca este cargo, em que me ficariam reservadas as funções de coordenação e supervisão, mas acompanhei o mal-estar entre a classe docente, pois alguns com muitos anos de serviço não conseguiram ser titulares. Esta situação provocou grandes divisões e um ambiente de desconfiança mútuo inqualificável, numa profissão cuja virtude tem sido a visão democrática da partilha de cargos, de materiais, estratégias e conhecimentos. No mesmo diploma foi estabelecido um novo regime de avaliação de desempenho. A responsabilidade pela avaliação foi atribuída aos coordenadores de departamentos ou dos conselhos de docentes, bem como aos órgãos de direcção executiva das escolas e era baseada na observação de aulas, nos resultados escolares dos alunos, etc. Da avaliação destes critérios dependia a progressão na carreira docente. A ligação recíproca estabelecida entre supervisão e avaliação fez reviver as conotações negativas que no passado eram associadas à supervisão. As conotações de autoritarismo, de poder e de controlo foram então potenciadas pelos

sentimentos de injustiça e iniquidade, causadas pela divisão da carreira que muitos docentes consideraram artificial e que gerou uma forte contestação na classe.

Formosinho e Machado (2010) sustentam que “a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira” (citado em Neves, 2014, p.16).

Embora aquela situação tenha sido revista com o Decreto-lei 75/2010 de 23 de Junho, acabando-se com a distinção entre *professores* e *professores titulares* e passando a carreira a estruturar-se numa única categoria, “a associação entre avaliação e supervisão constituiu um retrocesso na percepção dos professores sobre esta última” (Neves, 2014, p. 17).

1.2.7. Professora do ensino superior em Angola

A partir de 2010, em Angola iniciei uma experiência completamente nova, professora do ensino superior em Benguela.

II – Reflexão crítica sobre determinados aspectos da vida profissional/funções ao nível da supervisão pedagógica

2.1. Enquadramento teórico

Nesta reflexão, irei abordar o conceito de supervisão, sua evolução e analisar alguns modelos, pois a supervisão tem como função principal promover a construção sustentada do desenvolvimento profissional e da reflexividade intrínseca ao seu percurso.

2.2. Supervisão. Tentativa de compreensão do conceito

Até à segunda década do século XX, nos Estados Unidos bem como noutros países, havia uma estreita ligação entre o conceito de supervisão e a ideia de inspeção e controlo externos exercidos sobre as escolas. “Pretendia-se sobretudo avaliar a forma como eram concretizadas as políticas educativas definidas a nível macro (central), após o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino” (Lima, 2001), (citado em Neves, 2014, p. 9).

Começo por referir este entendimento original do conceito de supervisão, pois considero que é o entendido em Angola, por motivos óbvios ligados à complexidade agravada do nosso sistema educativo e da imaturidade da democracia emergente que ora se pretende construir.

Em Portugal o termo nunca foi utilizado com este sentido de controlo externo.

O conceito de supervisão em Portugal ocorreu pela primeira vez em 1974, na revista *O Professor*, e referia-se à orientação da prática pedagógica de professores estagiários. A autora do artigo, Júlia Jaleco, salienta porém “as características fiscalizadoras, avaliadoras e hierarquizadoras do processo” (Alarcão, 2001, p. 13).

É dessa época, portanto, a associação da palavra a conotações negativas de poder, controlo e sujeição que ainda hoje persiste, ainda que de forma atenuada. Disso mesmo nos dão conta Alarcão e Tavares:

“Supervisão era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos

valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 3).

Etimologicamente a palavra supervisão é composta pelo prefixo *super* (sobre) e pelo nome *visão* (acção de ver) assim, o significado da palavra é *olhar de cima*, o que pode acarretar a ideia de “visão global” (Trindade, 2007) ou ainda ser interpretado como o acto de dirigir, orientar ou inspeccionar “a partir de uma posição superior”. Foi esta a noção que perdurou durante os anos 80. De facto, o processo de supervisão foi associado, no início, à ideia da autoridade de um mestre que, sendo hierarquicamente superior e dotado de uma longa experiência e de um saber irrefutável, transmitia univocamente esse saber, servindo de modelo a um formando que o devia imitar de uma forma passiva (Sá-Chaves, 2000), (citado em Neves, 2014, p. 10).

A partir desta época a supervisão ganhou relevância, num processo gradual, embora lento. Esta visão tradicional de supervisão, “ pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interacção em sala de aula assente exclusivamente na imitação de um modelo, de cariz controlador e circunscrita a um período curto de formação, não se adequa de modo algum às exigências da escola moderna” (Neves, 2014, p. 10).

Cedo os investigadores reconheceram a incapacidade de definir um bom professor sem tomarem em conta as variáveis que interactivam no processo ensino/aprendizagem.

Desviar a investigação para o estudo científico do processo de ensino/aprendizagem e das variáveis que interactivam nesse processo, em vez de a basear na observação descritiva dos professores seria o caminho para conceber novos modelos de ensino cujas componentes e suas inter-relações pudessem ser estudadas na prática do ensino.

Caído por terra o mito do método único, é necessário descobrir qual o método que funcionava e em que circunstâncias (com que alunos, com que professor).

Como refere (Alarcão & Tavares, 2003) “este espírito heurístico de investigação científica sobre o processo de ensino/aprendizagem veio influenciar a orientação da prática pedagógica” (p. 18).

Foi a “consciência desta situação em Portugal uma das razões que levaram à criação dos ramos educacionais nas Faculdades de Ciências nos anos 60 e pouco mais tarde nos anos 70 e ao modelo integrado de formação de professores dos ensinos preparatório e secundário que se consagrou nas Universidades Novas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 19).

A este cenário ou esta abordagem chama Alarcão e Tavares cenário da aprendizagem pela descoberta guiada a que farei referência adiante.

2.3. Evolução histórica

O primeiro grande impulso deu-se nos anos 80 e teve continuidade na década de 90, quando surgiu a formação especializada na área, com a abertura dos primeiros mestrados em supervisão pedagógica, primeiro na Universidade de Lisboa, e mais tarde nas Universidades do Algarve, Minho e Évora.

A realização de encontros científicos (1º Congresso sobre Supervisão e Formação- Universidade de Aveiro-1977), bem como a legislação sobre formação especializada publicada igualmente em 1997.

Também a literatura científica sobre o assunto ganhou relevo, tendo acompanhado as mudanças que o conceito foi sofrendo a nível internacional.

São várias as perspectivas e definições que acompanham o termo supervisão ao longo do tempo e que têm subjacentes diferentes concepções de formação, de escola e de sociedade.

Para Alarcão e Tavares (2003) por exemplo, a supervisão é entendida “[...] 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. 9).

Vieira, (2009) define “Supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto” (p. 199). Esta definição abrange práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada.

“Schon entende que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formula-

ção de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam” (Vieira, 2009, p. 199).

“Esta perspectiva prende-se com a natureza infável da pedagogia, a qual obriga o educador a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que (não) torna a sua acção “pedagógica” (Vieira, 2009, p. 201).

Para a autora, as actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Na auto-supervisão, isto é sempre que um educador regula a sua acção, as duas actividades são indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Contudo na supervisão pedagógica acompanhada (supervisor, orientador, coordenador pedagógico, etc.) as duas actividades tendem a distinguir-se dada a assimetria funcional e estatutária dos actores do acto supervisivo, o que segundo a autora tem justificado, no contexto português, um estudo mais aprofundado entre teoria e prática da supervisão, o que justifica que a sua emergência e afirmação como área de conhecimento se associa fortemente à orientação da prática pedagógica em estágio e que a criação de cursos de pós graduação em supervisão pedagógica se tenha alicerçado na necessidade de formar supervisores para as escolas que recebem os estagiários das instituições de ensino superior.

Para a autora a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática, isto é dotá-los de capacidade de (re) conceptualizarem o seu saber pedagógico, participando individual ou colectivamente na construção da pedagogia escolar.

“Leal e Henning (2009) aplicam termos na supervisão pedagógica (ou escolar, como lhe chamam) como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar, contrariando a evolução do conceito [...]” (Ricardo, 2010, s. p.).

Referem que existiu uma primeira fase mais autoritária e uma segunda fase (a actual) mais humanizada, mas na defesa tal concepção de supervisão e daqueles termos que reconhecem poderem ser vistos como profundamente negativos recorrem a Foucault (2006) citando-o: “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objectos e rituais de verdade” (Ricardo, 2010, s. p.).

Em qualquer área, o termo supervisão está, certamente, conotado “com inspecção e controlo ao contrário de como pretende ser percebido nas escolas: uma espécie de coach numa perspectiva de ajudar o supervisionado a trilhar o seu próprio caminho de desenvolvimento. Sugere ainda, numa análise ligeira, uma relação hierárquica entre o supervisor e o supervisionado” (Ricardo, 2010, s.p.).

Ao longo dos anos a situação alterou-se para uma supervisão mais reflexiva e democrática, participativa focada no supervisionado para que este procurasse soluções, investigando, atingindo assim os objectivos pela identificação e interpretação das distintas situações através da sua própria análise.

A emergência de novos paradigmas científicos, as mudanças sociais, o reconhecimento da ineficácia da escola traduzida no insucesso e abandono escolar, exige que a cultura profissional individualista que caracterizava o professor de outros tempos seja substituída por uma cultura participada e colaborativa.

Alarcão e Tavares redefinindo o objecto da supervisão apontam para “o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (2003, p. 144).

A supervisão é uma função da escola com importância na sua organização porquanto dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interacção aberta e contínua.

Alarcão e Tavares (2003) referenciam que “na reconceptualização da função dos supervisores na escola reflexiva podemos atribuir-lhes a função de 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 que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (p. 149).

A supervisão tem assim como função principal promover a construção sustentada do desenvolvimento profissional e da reflexividade intrínseca ao seu percurso.

Em síntese, embora inicialmente a supervisão estivesse ligada apenas à orientação de docentes em início de carreira, posteriormente a supervisão passou a ter uma intervenção mais alargada, abrangendo não só a formação contínua de professores mas também o funcionamento da escola no seu todo. Adquiriu, portanto, uma dimensão colectiva e o seu exercício passou a visar a qualidade de toda a escola. Esta reconceptualização do conceito de supervisão terá necessariamente de ser acompanhada de uma reconceptualização da função de supervisor que exigem deste a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que facilitem não só o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente em particular, mas de todo o grupo e da escola enquanto organização.

Como ensinam Alarcão e Tavares, (2003) em 1987 o termo supervisão começou a ser usado como alternativa à designação *de orientação da prática pedagógica* com muitas reacções adversas, principalmente pela não compreensão da conceptualização que o sustentava. A sua conceptualização foi acompanhando as novas abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência da necessidade de formação contínua e pela evolutiva conceptualização dos processos de desenvolvimento profissional, ganhando uma dimensão auto-reflexiva e auto formativa que aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola com a sua progressiva autonomização e responsabilização.

O conceito de supervisão evoluiu ganhou abrangência, passando-se de uma visão restrita de contexto da sala de aula, para a visão alargada da escola enquanto organização. “De igual modo, o vínculo à formação inicial de professores, que não se perdeu e continua a ter uma importância fundamental, é agora complementado com o elo à formação contínua (Vieira, 1993), condicente com a noção de *aprendizagem ao longo da vida* (Sitoe, 2006; Dale, 2008)” (Neves, 2014, p. 13).

Também Alarcão é de opinião que há “uma nova forma de estar na profissão e de a viver” que perante “a constante mudança e a exigência de contextos de actuação a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável” (Alarcão, 2001, p. 13).

A formação ao longo da vida, como um processo contínuo da aprendizagem, visa melhorar o desempenho dos docentes.

Requer uma contínua interacção entre professores, requer troca de experiências e partilha de saberes, ou seja, implica que a acção individual (re-conceitualizando-se o saber pedagógico de cada um) se transforme, através da reflexão, em acção colectiva para mudar a escola, tendo como objectivos comuns o desenvolvimento de todos e de cada um e o desenvolvimento da escola no seu todo, conseguindo-se assim atingir o objectivo último, que é a aprendizagem dos alunos.

2.4. Enquadramento legislativo

Descrita sumariamente, a evolução do conceito, vamos agora perceber de que modo esta evolução foi acompanhada no discurso legislativo.

O termo foi utilizado pela primeira vez em 1988 na legislação portuguesa, para designar actividades relacionadas com a formação e desenvolvimento profissional. Tal aconteceu no Decreto-lei 287/88 de 19 de Agosto, que regulamentava a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário. A referência à supervisão ocorreu depois no Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de Abril, que estabeleceu o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], em seguida o Decreto-lei 95/97 de 23 de Abril, estabelece o Regime Jurídico da Formação Especializada, para fazer face à necessidade de qualificação de professores para o desempenho de determinadas funções educativas com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma e posteriormente o decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro (a que já me referi a propósito do cargo de professor titular) .

A alusão a esta área (supervisão) continuou nos diplomas que foram progressivamente alterando o regime de autonomia das escolas e nas alterações ao estatuto da carreira docente. Em alguns diplomas legais é estabelecido o critério da preferência para o exercício de determinados cargos a quem tenha formação especializada na área. (cf. Decreto Regulamentar 10/99, Decreto-Lei n.º 15/2007, Decreto-Lei n.º 75/2008 e Decreto-Lei n.º 137/2012).

Deste novo regime de autonomia nasceu a possibilidade de as escolas elaborarem instrumentos normativos próprios (projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades, projectos curriculares) que lhes conferem autonomia nas decisões tomadas nos planos pedagógicos, administrativo, financeiro e organizacional. Deste modo, as

escolas podem estabelecer metas e objectivos, e construir percursos mais adequados aos contextos em que estão inseridas.

À luz desta legislação, as funções supervisivas foram-se cimentando, especialmente as ligadas aos cargos de gestão intermédia. Estes cargos estão representados nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que são fixadas nos regulamentos internos das escolas. Entre outros, contam-se os cargos de coordenador de departamento curricular, coordenador de ciclo, coordenador de directores de turma, coordenador de curso, etc.

2.5. Reconceptualização do conceito de Supervisão. Factores que mais contribuíram. Valorização e constrangimentos

De uma forma sintética, podemos dizer que as novas exigências que se colocaram à escola em virtude da democratização do ensino, da globalização, da emergência de novos paradigmas científicos, etc., do movimento da profissionalização dos docentes e da autonomia das escolas, bem como o alargamento do âmbito da supervisão (da formação inicial à formação contínua, do contexto da sala de aula ao contexto mais abrangente da escola) foram os factores que mais contribuíram para a reconceptualização do conceito de supervisão.

Oliveira-Formosinho (2002) investigando o primeiro *Handbook of Research on School Supervision*, que reúne cinquenta artigos de setenta autores, dá conta das grandes mudanças que têm ocorrido na supervisão e que terão influência também no futuro:

- 1-A ênfase da supervisão é transferida do indivíduo para o grupo.
- 2- A preocupação com a avaliação e a inspecção dão lugar à preocupação com o desenvolvimento profissional.
- 3- A conceptualização do contexto de supervisão passa de uma dimensão micro para uma dimensão macro.
- 4- A supervisão tem um papel central na criação de comunidades de aprendizes ao longo da vida.

“As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão, para a valorização de uma cultura colaborativa, de partilha de conhecimentos e para a exaltação de uma atitude reflexiva com efeitos muito positivos no desenvolvimento dos profissionais e da organização” (Neves, 2014, p. 17).

Alarcão & Roldão,(2008) elaboraram um projecto com o objectivo de sistematizar o conhecimento proveniente das investigações realizadas em Portugal sobre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores no contexto de formação inicial. Através da análise dos estudos empíricos realizados, constataram a existência de vários indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos: estímulo ao pensamento, partilha de experiências, desenvolvimento da autonomia profissional, flexibilidade de estratégias, bom relacionamento interpessoal, etc.

Nos estudos sobre formação contínua, constataram que os docentes revelam um certo mal-estar perante as constantes mudanças oriundas e impostas do exterior, que coartam a autonomia profissional e a autoformação.

Como conclusão do estudo, mencionam a valorização da supervisão ao nível da formação inicial, mas verificam, pelo contrário, que não há referência à supervisão na formação contínua, “que se apresenta como autogerida e sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos” (Neves, 2014, p. 18).

Os professores já experientes consideram-se autónomos e rejeitam qualquer acção supervisiva sobre o seu trabalho. Tal situação que dispensa a formação contínua, conduz a uma manutenção inalterável das práticas, legitimadas pelo facto de estarem licenciados para o exercício da profissão por uma instituição reconhecida e de serem actores de uma experiência que consideram fonte maior da aprendizagem para o correcto desempenho da docência.

Em conclusão, “embora as investigadoras enfatizem a emergência, na literatura, de um conceito de professor reflexivo, que investiga as suas próprias práticas, reconhecem haver ainda uma grande distância entre a teoria e a prática” (Neves, 2014, p. 18).

Para melhor compreensão do modo como evoluíram as concepções de supervisão, abordarei de seguida de forma sucinta alguns modelos de supervisão.

2.6. Análise de alguns modelos de supervisão

Referirei os mais relevantes para a temática deste relatório, nomeadamente aqueles que têm subjacentes as ideias de desenvolvimento profissional e organizacional.

Alarcão e Tavares falam-nos em nove cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e cenário dialógico. É sobre estes que vai recair a minha atenção.

As autoras “não têm a pretensão de incluir nestes nove cenários todas as formas de supervisão, mas apenas agrupar por necessidades de sistematização as várias facetas mais significativas da praxis da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

Segundo as autoras referidas, todos os modelos existentes, permitem fazer uma leitura mais técnico-científica da realidade prática da supervisão, pois realçam premissas que complementando-se nos ajudam a construir próprios caminhos.

1- *Cenário de imitação artesanal*

“Baseia-se segundo as autoras no conceito de autoridade do mestre, da imutabilidade do saber e na ideia de que a demonstração e imitação são a melhor forma de ensinar e de aprender”. Perante este cenário, o futuro professor é colocado junto do mestre que sabe como fazer, e transmite a sua arte ao aprendiz. “Estamos perante a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura, era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, socializado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

Como referem as autoras é um cenário onde, por se tratar de uma perspectiva assente no saber experiencial e na personalidade do mestre supervisor e não em teorias científicas ou técnicas ou em reflexões profissionais, dificilmente haverá espaço para a inclusão das características formativas únicas e exclusivas.

Deriva um tipo de formação de carácter transmissivo, valorizando muito pouco a aprendizagem cooperativa. O formando tem um papel de passividade em todo o processo.

O supervisor assumia a responsabilidade de certificar, formar e de avaliar dirigindo críticas ao formando.

Na opinião destes autores, o desenvolvimento que ocorreu nos vários domínios do saber, em que se inclui o da educação e também a exigência cada vez mais premente em todas as áreas, de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, vieram pôr em causa este modelo de formação de professores. Sentiu-se a necessidade de encontrar novos métodos, especificamente na área educativa.

Este primeiro cenário segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesanal e procura profissionalizar o professor de acordo com a actuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente, sem discussão.

Os modelos seguintes que analisarei de seguida, reconhecem ao futuro professor um papel activo na aplicação dos princípios que regem o ensino/aprendizagem, na análise do seu contexto e na inovação pedagógica.

2- Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Como antes referi, caído por terra o mito do método único, é necessário descobrir qual o método que funcionava e em que circunstâncias. Isto provocou uma série de investigações sobre as características do professor. A investigação mais conhecida é de Ryans (1960).

A imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18).

Este cenário de formação de professores pressupunha:

1º - que o professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos.

2º- tivesse oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito.

Este modelo não se apresenta isento de problemas sendo um deles a integração da teoria e da prática.

As autoras sem querer estabelecer uma ligação directa entre este cenário e a filosofia de Dewey afirmam que o espírito que o informou traduz bem, nalguns aspectos, essa filosofia, a que farei referência ao abordar o cenário reflexivo.

3- *Cenário behaviorista* ou abordagem comportamentalista

Tinha como referencial teórico a psicologia behaviorista.

Segundo Alarcão, (2001) baseava-se “numa concepção positivista da ciência, a cujos resultados se chegava por meio de experimentações e generalizações, seguia-se a racionalidade científica e técnica e concebia-se o ensino como uma ciência aplicada ou técnicas que os professores deveriam aprender a dominar independentemente dos contextos de actuação” (Neves, 2014, p. 20).

Este cenário desenvolveu-se com o propósito de colmatar as dificuldades experimentadas pelo modelo da aprendizagem descoberta guiada, nomeadamente as que estão relacionadas com as diferentes dificuldades do formando: conteúdos a ensinar, o modo como ensiná-los, a maneira de disciplinar os alunos e o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as “regras” da escola, etc.

Surge uma nova linha de pensamento que visa desenvolver as competências de maior utilidade para o formando, através do treino, pela observação da sua actuação em práticas de micro-ensino que o preparariam para o estágio. No entanto, “parece dar-se maior ênfase ao modo como se ensina do que propriamente ao conteúdo a ensinar, não valorizando o empenhamento do formando na aquisição de conhecimentos sobre os quais deve assentar a sua prática. Baseia-se assim na identificação das técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21).

Alarcão baseou este cenário num estudo feito por investigadores da Universidade de Stanford na Califórnia nos anos 60, que utilizaram uma técnica psicopedagógica, o micro-ensino, que assenta na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas. “Através da análise seria possível identificar algumas, analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 21).

Envolve técnicas de micro-análise das competências, bem como a imitação de modelos, seguido de feedback correctivo/formativo, muitas vezes ocorrido em situações de simulação. O grupo é entendido, apenas, como uma mais-valia ao nível da multiplicação da observação. Não se valoriza a formação em grupo, nem o sentido de co-responsabilização.

Mais uma vez Alarcão adverte que “o conteúdo a ensinar aparece em segundo lugar, como se o modo como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 23).

Mas como o modo como se ensina também é muito importante, este modelo tem sido utilizado como auxiliar em outros modelos.

4- *Cenário clínico*

A grande inovação é a mudança em relação aos papéis assumidos, quer pelo formando, quer pelo supervisor. O formando é encarado como agente dinâmico da sua própria formação, cabendo-lhe um papel activo na planificação, análise e interpretação das práticas e na avaliação dos resultados obtidos. O supervisor, tem por missão coadjuvá-lo, num espírito de colaboração, nesse processo de investigação sobre as práticas em sala de aula, tendo em vista a mudança e o melhoramento dessas práticas. A base deste modelo é, pois, a colaboração permanente entre supervisor e formando. Havendo a preocupação de se estabelecer a relação entre a teoria e a prática o seu objectivo principal consistia pois, em melhorar a prática de ensino dos professores. Aqui, “a chamada “clínica” é tomada como o ponto de partida sobre o qual se procede a uma análise conjunta, realizada pelo professor e pelo supervisor acerca dos fenómenos ocorridos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24).

Caracteriza-se pela “colaboração entre o supervisor e o professor, na observação e análise de situações reais do ensino”. O professor era encarado como um técnico de ensino, um executivo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). O *feedback* correctivo assumia particular importância. O que se pretendia era a aplicação directa, na escola, do saber aprendido nas universidades ou noutros institutos de formação. Era, na perspectiva de Alarcão (2001) “uma formação telecomandada pelo poder da ciência e dos educadores teóricos” (Neves, 2014, p. 21).

Alarcão & Tavares, (2003) baseou este cenário no modelo desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson da Universidade de Harvard nos finais dos anos 50, o objectivo principal consistia em melhorar a prática do ensino na sala de aula. Este modelo envolve uma grande colaboração por parte dos intervenientes e uma actividade continuada, onde se abrange a planificação, observação, análise e avaliação. “O supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando. No caso dos professores, a clínica é a sala de aula”(p. 25).

Mais tarde em 1980 Goldhammer e outros desenrolam o ciclo da supervisão em cinco fases e Colgan em oito, que no entender de Alarcão não passam de subdivisões de Goldhammer, são elas: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós observação e análise do ciclo da supervisão. Estes ciclos têm que ocorrer num clima de confiança e cordialidade para que o professor adquira segurança e supere as dificuldades.

É de salientar os três elementos básicos deste modelo: planificar, interagir e avaliar.

A base deste modelo é, pois, a colaboração permanente entre supervisor e formando.

5- Cenário psicopedagógico

A ideia principal deste modelo é que, fazer supervisão é ensinar, logo “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28).

“Ensinar, é sempre ensinar um conteúdo. Mas é perfeitamente possível que o conteúdo a ser ensinado, em um dado momento seja o próprio acto de ensinar, ou a própria “habilidade” de ensinar. O ensino seria o próprio conteúdo do ensino a fim de permitir a regulação da qualidade da pedagogia” (Chaves, 2002, p.16).

Neste caso, o conteúdo é a arte ou habilidade de ensinar. Quem ensina, ensina algo a alguém. Vamos analisar então os três componentes básicos: alguém que ensina (digamos professor supervisor) alguém que é ensinado (digamos o candidato a professor ou professor) e algo que o primeiro ensina ao segundo, digamos o conteúdo (habilidade ou arte de ensinar), ou corpo de conhecimentos (teóricos ou práticos) que possam dar uma resposta à pergunta como se aprende a ensinar?

A novidade reside no facto de que para Stones o conteúdo a ser ensinado, corpo de conhecimentos teóricos ou práticos serem deri-

vados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam:

O mundo da relação ensino /aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e o mundo da relação ensino /aprendizagem que se estabelece entre o professor ou candidato a professor e os seus alunos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29).

Desde que ensinar é ensinar alguma coisa a alguém é necessário que quem ensina conheça ou leve em consideração a condição de seus alunos, (a idade, o grau de desenvolvimento, o nível intelectual, etc.) sendo que nesta relação em que aquele que aprende é um professor ou candidato a professor, aquele que ensina (professor mais experiente, supervisor) tem de levar em consideração, além da condição do supervisionado, (“a relação entre supervisor e professor é uma relação mais próxima, mais dialogante entre adultos”) a condição daquele com os seus alunos. (“O supervisor através do seu ensino deve ter uma influência directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste uma influência indirecta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”).

“Existe um corpo de conhecimentos partilhado pelo supervisor e pelo professor, cuja aplicação por um ou por outro, só varia na medida em que a relação do supervisor com o professor é diferente da relação do professor com os alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 29).

Segundo as autoras, Stones entende que o objectivo final do processo ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes e que a tomada de decisões conscientes e resolução de problemas devem assentar num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes. Na sua opinião há um denominador comum a todos os professores de natureza psicopedagógica. Princípios psicopedagógicos que derivaram das teorias propostas pelos autores que estudaram as leis do desenvolvimento e da aprendizagem (Piaget, Bruner, Vygotsky e outros). Com base nos seus escritos enunciavam-se princípios de actuação pedagógica.

Este modelo de Stones, “na medida em que propõe uma relação de ensino /aprendizagem baseada na identificação e resolução de problemas da prática docente, aproxima-se do modelo clínico”, apesar deste se centrar no estágio pedagógico propria-

mente dito e o de Stones abranger além da problemática da prática pedagógica em si mesma também a relação com a componente psicopedagógica de índole teórica” (p.30).

Stones considera o *skill*, o “*saber fazer*” como o lado funcional e pragmático de uma mesma realidade: o saber. “Ou seja o saber-fazer é um desenvolvimento ou aplicação do saber” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 30).

Para passar do “saber” (aquisição de conhecimentos ou conhecimentos sobre o acto pedagógico) ao “saber-fazer” (a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer) é necessário que se interponha uma fase observação de actuações pedagógicas ao vivo para permitir ao futuro professor aprofundar os conceitos antes de os tentar pôr em prática.

“ Segundo Stones, o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste em três etapas: A-preparação da aula do formando; B-discussão da aula do formando; C- avaliação do ciclo da supervisão. As duas primeiras etapas por sua vez subdividem-se em duas fases uma de planificação e outra de interacção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 31).

Sabendo-se que é difícil o desenvolvimento do professor como profissional sem que haja também desenvolvimento do professor enquanto pessoa, e dando grande relevância a este último, o cenário seguinte assume um papel relevante.

6 - *Cenário Pessoalista*

Neste cenário Alarcão integra programas de formação de professores que sofreram influências de várias correntes (da filosofia existencial, fenomenologia, antropologia cultural, psicanálise, da psicologias diferencial, cognitiva, do desenvolvimento, etc.). Todos os programas de formação partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor.

Há que realçar a relação existente entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica investigada por vários autores (Combs, Glassberg, Sprinthall,, Hunt, Joyce, Murphy , Brown, Oja, Parker, Fuller, etc.).

Combs, influenciado pela psicologia cognitiva, propõe um programa de tipo humanista baseado no auto conhecimento e no auto desenvolvimento.

Fuller propõe um programa baseado nas dificuldades, necessidades e preocupações sentidas pelo estagiário.

Glassberg e Sprinthall partem das teorias de desenvolvimento de Piaget, Kohlberg e Loevinger e (re) afirmam que sendo o comportamento humano determinado pela estrutura cognitiva do sujeito os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica dos formandos.

Investigações realizadas nomeadamente por Hunt e Joice (1967) Murphy e Brown (1970) e Glassberg e Sprinthall (1980) confirmam efectivamente a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

Mas numa outra investigação que pretendeu estudar a relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional de estudantes de educação de infância, realizada em Portugal, verificou-se que é possível um indivíduo com um menor grau de desenvolvimento pessoal, revelar um nível mais elevado de competência profissional.

Neste estudo de Ralha-Simões (1995) “a investigadora considera que importa criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também e principalmente de desenvolvimento profissional, dado que estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser como profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

Nesta perspectiva a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos, deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. “É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (p. 33).

Neste sentido a observação de modelos exteriores não é importante pois cada um é modelo de si próprio. “A preocupação exagerada pela objectividade na observação do comportamento do professor cede lugar a uma observação objectiva-subjectiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e causas externas, mas também a percepção que dele têm os intervenientes e a sua integração no contexto da situação” (p. 34).

O professor deve assim utilizar as técnicas de observação de tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico para além da utilização de instrumentos de observação do tipo quantitativo.

7- *Reflexivo* ou abordagem reflexiva

Foi baseado na filosofia da educação de Dewey, que advertia para o perigo do professor começar muito cedo a sua actuação pedagógica, achando que o professor devia observar vários professores em interacção com os seus alunos com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um com o outro, assim propunha que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual “até à responsabilidade total pelo ensino praticado, actividade que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto-crítica”(Alarcão & Tavares, 2003, p. 20).

Dewey distinguia dois objectivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvessem as ferramentas/conhecimentos necessários à execução da profissão” (p.19).

A principal inovação consistiu no modo como se acedia ao saber profissional. Tendo como referenciais teóricos Dewey, Schon e Zeichner, este modelo assenta na importância que é dada à reflexão *na* e *sobre* a acção, tendo em vista a construção do conhecimento profissional. Esta reflexão deve incidir não só sobre a sala de aula, mas também sobre a escola ou, ainda, na perspectiva de Alarcão, sobre a política educativa, a que os professores devem estar permanentemente atentos.

Foi impulsionado por Schon que defendeu a abordagem reflexiva na formação dos professores, baseado no princípio da reflexão na acção, sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção, por ele denominada de “Epistemologia da Prática”. Esta abordagem consiste “na tomada de consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional, assim como na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Aqui a ênfase do processo combina a acção, experimentação e reflexão sobre o observado e experimentado, conduzindo a uma construção activa do conhecimento, baseado na prática reflectida. A reflexão é o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se estende ao longo da carreira do professor, ao qual está inerente a formação contínua, a reflexão constante e sistemática das práticas docentes, o empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa.

Esta prática reflexiva tem de ser acompanhada pelo supervisor no sentido de orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar. O supervisor ajuda o estagiário a compreender as situações, a agir em conformidade e a sistematizar o conhecimento que emerge da interacção entre a acção e o pensamento. Utilizando expressões Shonianas : “o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Dewey antecedeu Schon e o seu trabalho sobre a Teoria da Investigação inspirou Schon. Ambos acreditavam que as pessoas aprendem fazendo, com a diferença que Dewey propôs que o conhecimento é obtido na reflexão sobre a acção após o acontecimento, e Schon defendia que o conhecimento é adquirido durante a acção, ou seja, no momento em que estamos a reflectir na acção. A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, para chegar às soluções.

Neste cenário, segundo Alarcão, tem que haver um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. O supervisor no seu modo de ensinar deve ter um papel de explorador das capacidades de aprendizagem dos estagiários e de encorajador nas múltiplas interacções que se geram.

Os conhecimentos profissionais formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação, são essencialmente pragmáticos, voltados para a solução de situações problemáticas concretas. Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, exigem quase sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objectivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. É o que Schon (1983) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumen-

tal do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias (Tardif, 2000, p. 7).

8 - *Cenário ecológico ou abordagem ecológica*

Foi concebida por Alarcão e Sá-Chaves em 1994 e mais tarde Oliveira-Formosinho (1997) com base no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, segundo o qual esse desenvolvimento se processa “por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa pelo sujeito em desenvolvimento”(Neves, 2014, p. 22).

Neste cenário, “na senda de aprofundamento da supervisão de cariz reflexivo e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e sócio- construtivista, em ambiente interinstitucional interactivo, as autoras definem a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor no estudo da interacção mútua e progressiva entre, por um lado o indivíduo activo, em constante crescimento e por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Neves, 2014, p.22).

“Neste cenário a supervisão como processo enquadrador da formação assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados, facilitar a ocorrência de transições ecológicas que possibilitem aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

Aspectos importantes, neste cenário, que as autoras destacam:

- Homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e educador e o desenvolvimento das crianças que ele educa;
- Excepcionais condições de articulação entre formação inicial e formação contínua;
- A articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica (no seu relacionamento ecológico e inserido em contextos alargados, promovem o desenvolvimento e a aprendizagem institucionais).

Considerando “o processo formativo deste cenário conjuga-se o desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo, aprendendo a interagir com o meio para o respeitar e nele intervir” (p. 39).

9 - *Cenário dialógico* ou abordagem dialogante ou dialógica

Concebido por Waite “são valorizados a linguagem e o diálogo crítico” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

“A sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão”. Numa perspectiva baktiniana o “self” define os seus contornos no discurso com os outros (p. 40).

O desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo.

Este cenário assume aspectos do cenário pessoalista e desenvolvimentista acentuando a dimensão política, emancipatória da supervisão, baseada em Waite (1995). “O autor concebe os professores como agentes sociais com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e assume a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (p. 40).

Neste cenário os actores são fundamentalmente os professores, “sendo mais considerados no seu colectivo do que na sua individualidade, no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (p. 40).

A estes nove cenários “subjazem diferentes concepções relativas à relação entre a teoria e a prática ; à formação e investigação; à noção do conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, aos papéis do supervisor ou professor, às noções de educação e de formação de professores ou supervisores, à

assunção da escola como centro de formação ou como mera estação de serviço à formação”(Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

Acreditando que estes modelos representam um potencial para o campo da supervisão, o uso que fazemos deles, pode bloquear outras perspectivas e limitar a reflexão e nada impede os supervisores de chamarem a si abordagens mais consentâneas com a evolução das sociedades actuais.

10- *Cenário Integrador*

Para além dos cenários aqui descritos de forma breve, Alarcão e Tavares apresentam ainda algumas linhas que visam orientar um outro cenário possível a ter em conta, no qual se distinguem três ideias que devem acompanhar a supervisão pedagógica:

- a) a ideia de que o professor é um adulto em desenvolvimento com um passado de experiências próprias e um futuro de possibilidades;
- b) a ideia de que no processo de ensino-aprendizagem, o professor também se encontra em desenvolvimento, numa situação de aprendizagem;
- c) e por fim a ideia de que o supervisor, um adulto também em desenvolvimento, tem por missão ajudar o professor em formação a aprender e a desenvolver-se e de seguida influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que são indirectamente o foco da acção do supervisor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 42).

Neste sentido, aprendizagem e desenvolvimento são dois conceitos que trabalham em conjunto e que não devem jamais separar-se, uma vez que exercem acção um sobre o outro.

A aprendizagem deve ser adequada ao nível de desenvolvimento do aluno, cabendo ao professor a responsabilidade de lhe oferecer a possibilidade de atingir um nível de desenvolvimento maior e mais complexo. Paralelamente ao desenvolvimento do aluno, também o professor tem os seus níveis de desenvolvimento, cabendo agora ao supervisor o papel de propor e gerir determinadas tarefas de aprendizagem ao professor que é também responsável pelo processo, tal como os alunos, mas a um nível superior.

O objectivo do supervisor neste processo é actuar com o professor para através do desenvolvimento deste contribuir para o processo de desenvolvimento dos alunos.

O supervisor é aqui pensado como um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor criando “junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (p. 43).

A este cenário, cujas primeiras referências vêm já da primeira edição do livro de Alarcão e Tavares (1987), designou Sá-Chaves (2002) *por cenário integrador*, que definiu como um modelo “algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Importa, uma vez mais realçar que cada um destes cenários apresentam dinâmicas supervisoras diferentes e que cada um valoriza aspectos significativos da prática da supervisão, mas em conjunto demonstram a exigência da sua tarefa. A supervisão pressupõe desenvolvimento quer humano, do sujeito enquanto pessoa, quer profissional e independentemente do modelo ou modelos a seguir, a supervisão como processo de formação tem como principal e grande objectivo a melhoria da educação nas escolas.

2.7. Reconceptualização da função de Supervisor

A já referida reconceptualização do conceito de supervisão (ligada não apenas à orientação de docentes em início de carreira, mas abrangendo não só a formação contínua de professores mas também o funcionamento da escola no seu todo) terá necessariamente de ser acompanhada de uma reconceptualização da função de supervisor, cuja actuação não poderá continuar apenas focalizada nos jovens professores e na interacção em sala de aula.

Alarcão (2002) apresenta este novo supervisor como um líder a quem compete facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades aprendentes no interior da escola. Estas novas funções exigem do supervisor a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que facilitem não só o desenvolvimento pessoal e profissional de cada docente em particular, mas de todo o grupo e da escola enquanto organização (Neves, 2014, p. 24).

Tendo em conta estes pressupostos, o trabalho do supervisor deve ter um enfoque quer nas necessidades individuais, quer nas institucionais. O supervisor deve perspectivar o processo supervensivo de modo abrangente, holístico.

Ultrapassada a perspectiva “prescritiva” (o supervisor figura de autoridade, de mestre que dá lições ao supervisionado e a quem serve de modelo) na perspectiva “colaborativa”, (o supervisor, alguém com mais experiência que orienta, aconselha e ao mesmo tempo cria um ambiente favorável a uma relação interpessoal, aberta, cordial, solidária, empática e colaborativa) deve ter subjacente um conceito de supervisão e uma atitude supervensiva que promova um constante questionamento face ao saber, a detecção e resolução de problemas, a construção e reconstrução do conhecimento através de uma atitude reflexiva, num constante diálogo entre a teoria e a prática.

Vieira (1993) diz que com estes objectivos a atingir no exercício da sua função, do supervisor se exige competências alargadas, que Vieira divide em *atitudes* (abertura, disponibilidade, sentido crítico, saberes científicos e experienciais) e *capacidades* (descrição, interpretação, comunicação, negociação).

Estas atitudes e competências são essenciais para as cinco funções fundamentais do supervisor que a autora identifica: i) *Informar*, porque o supervisor deve fornecer aos formandos informações actualizadas no âmbito das áreas da didáctica, da reflexão e da experimentação; ii) *Questionar*, porque o supervisor deve problematizar a prática do dia-a-dia, deve reflectir atentamente sobre a realidade, sobre o trabalho realizado e sobre as direcções e trajectórias a tomar no futuro, enfim, deve assumir-se, também ele, como um profissional reflexivo, encorajando os outros docentes a assumirem a mesma postura; iii) *Sugerir* ideias, soluções para os problemas encontrados e para a realização de projectos futuros e inovadores; iv) *Encorajar*, contribuindo deste modo para equilíbrio emocional do professor e para a sua postura positiva face à formação e face à profissão; v) *Avaliar*, no sentido formativo do termo (Neves, 2014, p. 26).

III - Reflexão Crítica

3.1- Desenvolvimento profissional e pessoal. Socialização.

Supervisão tem como função principal promover a construção sustentada do desenvolvimento profissional e da reflexividade intrínseca ao seu percurso. É pois um instrumento indispensável para o desenvolvimento quer humano, do sujeito enquanto pessoa, quer profissional.

O acto de nos vermos e reconhecermos individualmente e de portanto nos constituirmos (até certo ponto e de dado modo) em objecto - supõe uma ex-centração, uma linguagem, e até a conjugação de vários códigos (ou para-códigos), verbais, perceptivos e outros, sem os quais faltaria o ponto de vista necessário à ex-centração. Simultaneamente, contudo, não seria possível acordarmos para a evidência da nossa solidão, ou para a nossa identidade e individualidade, se os códigos (para-códigos) de comunicação e de representação não entrassem em crise, crise entre si, e crise em relação a apetências e àquilo que lhes resiste ou as poderia satisfazer. A gente só dá por uma parte do corpo ou da alma (ou pelo respectivo todo) quando eles doem, ou são incomodados (Lopes, 1990, p.102).

No ano de 2005, por razões de saúde, submetida a alguns tratamentos, comecei a acordar para a evidência da minha solidão ou para a minha identidade e individualidade. Porque de baixa médica, pude então ficar mais tempo em Angola, revisitando os meus amigos e colegas de liceu, muitos alunos da minha mãe que me falavam dela com o reconhecimento que nos merece quem nos ensina algo de útil para a vida. Quase todos ocupando cargos importantes e comprometidos com os papéis que representam na sociedade, na luta pelo paz e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Todas as pessoas sofreram com a guerra, umas mais outros menos, umas ricas, outras mais pobres, mas o que as caracteriza a todas é a felicidade, a vontade de viver com alegria sem medo de mudanças ou da morte. Morte que lhes levou familiares e amigos.

Com a guerra, o medo espalhara-se entre todos, o temor de morrer ou tornar-se inválido, objecto de tortura ou prisioneiro. A falta de tudo, alimentos, medicamentos, médicos, professores, escolas, policias, juizes. A guerra colocara todos na mesma situação de degradação. A organização colectiva, o diálogo com o outro, são a única forma de superar o caos. Vivem uma relação dialógica que conduz à comunhão. Quando se despediam

diziam: estamos juntos. Forma de saudação que ainda hoje é usada carinhosamente pelos angolanos.

A necessidade comum a essas pessoas despojadas de recursos tecnológicos, de bens de consumo, do conhecimento científico para curar doenças é a união de sentimentos, capazes de gerar algum tipo de ordem que pudesse tirá-las daquela condição indigna.

Foi essa empatia que me ajudou a reflectir sobre a condição humana no meu país destruído pela guerra e a relacioná-la com a minha condição de professora em Portugal e com a minha frágil saúde.

Era imperioso regressar e ajudar a construir o país, onde a necessidade da educação é ostensivamente chamativa. E eis-me aqui a estudar e reflectir neste humilde relatório sobre o que posso aprender para o melhor fazer.

A identidade individual é portanto parte da identidade colectiva pois está circunscrita a uma relação de reciprocidade com o grupo ao qual pertence. Ao observarmos o indivíduo há que levar em conta os grupos e sobre grupos nos quais ele está inserido como ser humano. Assim, entrelaçam-se as identidades individuais e colectivas as quais se concretizam quando se auto identificam. Essa concretização não entra em contradição com a metamorfose que é constituinte da identidade, pois as acções da vida individual ou colectiva vão constantemente alterando o ser e o grupo na relação com o outro.

As pessoas, possuem uma identidade, mas representam papéis diferentes no âmbito da família, do trabalho e da vida social. Ou seja, a identidade individual, as nossas ideias, concepções e o que construímos sobre nós mesmos e os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.) são dois processos distintos que se relacionam entre si.

Cada comunidade, conforme as suas condições históricas e materiais, pode favorecer ou não a metamorfose do indivíduo, no sentido de colocá-lo em consonância com o grupo.

No meu caso o gatilho da metamorfose foram os meus amigos e por causa deles o olhar atento para a realidade de pobreza, comparando-a com a realidade europeia de

pobreza. Certas coisas sentem-se com o coração. “Deixa falar o teu coração, interroga os rostos, não escutes as línguas” (Umberto Eco). Tenho hoje novos olhares sobre a educação e sobre a sociedade. E esta é, como diz Proust, a verdadeira viagem da descoberta, que não consiste em encontrar novas paisagens, mas em adquirir novas maneiras de ver e de pensar. São essas novas maneiras de ver e pensar que são o cerne da minha transformação, como pessoa e profissional.

“Três factores - actividades, papéis, relações interpessoais- são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. Os contextos assumem na perspectiva *brofenbreneriana*, uma importância capital” (Alarcão & Tavares, 2003, pp.37- 38).

A ponderação sobre o meu percurso profissional de mais de 30 anos, incide sobre a mudança que encetei com o regresso definitivo a Angola e que mais do que qualquer formação me fez crescer profissionalmente e também como pessoa.

Para a compreensão desta afirmação, tendo em conta a importância do processo de personalização do professor para a sua actividade como educador, continuarei a analisar os três factores referidos, invocando as crenças, os preconceitos mas enfatizando as matrizes que moldaram a natureza dos contextos e as suas relações.

“A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 33).

Licenciei-me em Biologia no ramo educacional na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, nos anos conturbados após a revolução de Abril.

Vim de Angola, minha terra, em 1975, com o 7º ano do Liceu passar a licença graciosa da minha mãe, professora do ensino médio em Benguela e acabei por ficar, dada a situação de guerra que eclodira em Angola.

Portugal era para mim, na definição de (Augé, 2003) “um não-lugar”, um espaço onde o homem não consegue realizar ou partilhar a sua identidade cultural, pois falta, para isso, o convívio necessário com outras pessoas, razão porque não é possível

estabelecer um vínculo de relação ou de vivência histórica. Os não-lugares são marcados pelo isolamento, pela frieza e pela impessoalidade, ou então pela artificialidade, pela simulação da cordialidade (p.53).

É preciso salientar que sob determinados aspectos, um espaço pode ter requisitos necessários, para ser um local antropológico, sob outros não.

Quando reflecto sobre a mudança de país, dos contactos interpessoais impregnados de preconceitos de grupo, [por preconceitos de grupo (Heller, 1972) “entende todos os juízos falsos que se referem a todo um grupo, independentemente do critério para sua homogeneização ser essencial ou secundário, trata-se de preconceitos contra os membros de um grupo tão-somente pelo facto de serem membros desse grupo” (p. 56)], que embora desagradáveis me fizeram crescer profissionalmente e também como pessoa, imediatamente me lembro de Pessoa.

(o Fernando).

Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa seja viva, que sinta e pense como ele, mas haverá sempre um elemento anónimo da diferença, uma desvantagem materializada. Há figuras de tempos idos, imagens, espíritos em livros, que são para nós realidades maiores que aquelas indiferenças encarnadas que falam connosco em cima dos balcões, ou nos olham por acaso nos eléctricos, ou nos roçam transeuntes, no acaso morto das ruas. Os outros não são para nós mais que paisagem e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida (Livro do desassossego).

É o exílio que, funcionando como consciencialização da perda, definirá a posição do sujeito sempre oscilando entre presente, por um lado, e passado/ futuro por outro.

Para entrar, na faculdade de Medicina, minha primeira escolha, tive de fazer um ano de serviços cívicos (educação de adultos) numa aldeia friorenta e remota, sem água corrente. Aqueles momentos não foram umas aulas. Foram lições que sucederam do mesmo modo como vivemos as coisas mais profundas: aprendemos, sem saber que estamos aprendendo. A experiência foi-me imposta, pela ideologia da época. “Todos somos professores mesmo que não o saibamos” (Mia couto).

Nada sabia de pedagogia, didáctica ou supervisão pedagógica, mas “pus tudo quanto sou, no mínimo que fiz”, como ensina Pessoa.

Em 1976, em Coimbra, entrei e frequentei com bom aproveitamento, o curso de Medicina, mas quando comecei no 4º ano, as práticas hospitalares, achei que não tinha vocação para lidar com os males do corpo e mudei para Biologia.

Foi assim nesse meio social, psicológico e político a que vagamente me referi, com as crenças e preconceitos resultantes da minha origem, do facto de ser filha de uma professora disciplinadora, rigorosa e exigente no sentido dos termos em educação tradicional e com o facto de na minha formação ter optado por ciências, isto para dizer que a história da educação, o fim da educação, bem como os seus fundamentos filosóficos e políticos, não eram temas a que prestasse especial atenção – (compartimentalização ou especialização disciplinar) com o conseqüente desconhecimento de história, sociologia e humanidades, que fiz o estágio no ano de 1983/84.

Abordada assim a socialização primária (Berger e Luckman, 1973), responsável por comportamentos e crenças relativamente ao que somos e ao que antecipamos nos outros, passemos então para a socialização antecipatória (Musgrave, 1984) que projecta o aluno, durante a sua formação para professor, para um contexto real de ensino (Ponte, Galvão, Trigo-Santos, & Oliveira, 2001, p. 8).

Fiz o estágio na Escola C+S Eugénio de Castro, Coimbra.

Tive duas orientadoras de estágio, uma na disciplina de Matemática e outra na de Ciências da Natureza.

A seguir ao estágio, estive um ano na Escola C+S de Ansião como agregada e no ano seguinte concorri para o Algarve, onde efectivei e leccionei em duas Escolas C+S tendo depois transitado para a Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão até 2010.

Reflectindo sobre a transição de aluna para professora, portanto de indivíduo para a subcultura docente, não posso deixar de ver o Supervisor/orientador de estágio como uma autoridade do pensamento, fornecendo lições de bom profissionalismo e visto pelo estagiário como um modelo a seguir (o supervisor dos anos 80 orientava o estagiário com atitudes directivas, condicionando as suas acções e estabelecendo critérios).

Como referi, no meu processo de indução (falo de indução a propósito da supervisão, em situação de estágio) tive duas orientadoras, avaliadoras, ou se quisermos chamar agora supervisoras. Não se falava de supervisoras, nem de supervisão, mas no exercício da minha actividade docente em Portugal durante 26 anos fui-me familiarizando com o termo e a sua evolução, não só através das acções de formação em que participei, como no desempenho de determinados cargos em que exerci a função de supervisora, como já foi referido.

Vencida a batalha contra a doença e integrada na nova comunidade educacional, sinto-me como se tivesse acabado agora a licenciatura e ingressasse pela primeira vez na actividade docente com a mesma motivação com que o fiz da primeira vez nos anos oitenta do século passado. Renasci de certa forma como pessoa e profissional considerando o meu percurso em Portugal um estágio, uma formação inicial que, porque prolongada e exigente me deu a possibilidade de estar bem preparada e portanto segura para ingressar na nova carreira docente com um bom conhecimento da prática, para a prática e na prática.

O desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber, do ser e do saber-fazer profissional, de saber viver e conviver com os outros, numa palavra saber-estar.

Implica, também ressaltar que a formação inicial é apenas o primeiro momento, como o nome já diz, de preparação inicial, que tem sua importância, mas que precisa ter continuidade, ficando com o professor, como afirma Nóvoa, “a responsabilidade de se assumir como produtor da sua profissão” (Nóvoa, 1992, p.17).

Corroboro a opinião de Vieira:

A transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção-reflexão profissional. E é aqui que o contributo da supervisão acompanhada pode ser crucial: promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia, apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças, interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito, orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade, questionando os interesses aos quais a escola serve, mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação (2009, p. 202).

São de acordo com esta perspectiva as considerações que desenvolverei no Título seguinte. Assim numa abordagem dialógica, em que se atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado na construção da cultura e do conhecimento pró-

prio dos professores como profissionais, bem como apropriando-me dos ensinamentos da abordagem ecológica desenvolvida por Alarcão que definem a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor no estudo da interacção mútua e progressiva entre, por um lado o indivíduo activo, em constante crescimento e por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, vou tentar a desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da minha profissão.

3.2. – Breve análise da situação do ensino em Angola

Para o professor reflexivo, integrado numa determinada sociedade, tem de compreender profundamente como as relações de poder se processam e qual é o pano de fundo de ideias e conceitos, que permitem que elas se realizem de facto, até mesmo por uma questão de sobrevivência material e pessoal.

Zeichner (1993) deu também um grande contributo na abordagem reflexiva realçando o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor no exercício da auto-supervisão evidenciando os professores como profissionais e “acentuando as dimensões ética e política específicas destes agentes sociais” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36).

Nessa constante busca de actualização de informações e de conhecimentos, permanece a necessidade de interagir com os colegas, trocar experiências, reflectir e tirar dúvidas, a fim de identificar, compreender a contextualização do ser humano com o seu tempo e o mundo e a escola, num país parido de uma guerra fratricida violenta, tentando ganhar rumo numa democracia emergente, imposta e legitimada do exterior para exploração das suas riquezas naturais e de mão de obra barata e servil.

Como já referi acima, a guerra colocara todos na mesma situação de degradação.

A organização colectiva, o diálogo com o outro, são a única forma de superar o caos. Vivia-se numa situação dialógica que conduz à comunhão. É opinião corrente que a educação, com base nas experiências do quotidiano, que ocorreu nessa situação, em que os jovens tinham a superproteção (física e moral) dos adultos (todos) e educadores, sempre numa relação de diálogo e entre ajuda, resultou numa preparação para a vida, para o conhecimento e para aprender, qualitativamente maior se comparados com os jovens educados pós paz, que não estudaram debaixo da acácia, sentados em pedrinhas

ou em banquinhos que transportavam, junto com o caderninho enebado e com o estômago a dar horas.

É conhecido o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do parque educacional angolano, com a afectação de verbas que antes eram destinadas à defesa. Temos escolas equipadas com todos os meios pedagógicos ultras modernos, com professores melhor preparados e é opinião corrente à qual dou o meu aval que estes alunos e falo ao nível superior, não dominam os conhecimentos básicos elementares, desde a escrita, interpretação e aritmética, como o dominam os seus colegas que fizeram o médio no tempo de guerra e que só hoje tiveram oportunidade de ingressar na universidade.

Seria um tema interessante para investigação, nomeadamente comparando-o com o sistema de educação cubano, mas não cabe no âmbito deste relatório. No entanto, basta atentar no que dizem os nossos psicólogos, sociólogos e educadores que atribuem os males da juventude ao desinteresse e falta de diálogo dos pais durante a infância e adolescência. Com o advento da paz e da democracia emergente e a transição para uma economia de mercado, onde o capitalismo estendeu as suas presas, o diálogo com o outro que como se disse conduzia à comunhão, rapidamente passou a competição pelas coisas, pelo dinheiro, pela exploração capitalista.

3.3. - Quem é, neste quadro esta juventude angolana que se pretende educar?

Joel Birman alerta-nos que o conceito de juventude é uma categoria eminentemente histórica e não um conceito pronto acabado. “O conceito de juventude foi recentemente subvertido, de maneira evidente, de forma que aquilo que era descrito outrora por juventude, não pode ser retomado *ipsis litteris* na actualidade” (e eu acrescento, muito menos na nossa sociedade africana) “isto porque a temporalidade da juventude se alterou de maneira substantiva, seja na transformação da infância que a precede, seja na idade adulta que a sucede” (Birman, 2005, p.1).

Ao analisar a realidade brasileira, no período histórico actual, o autor considera que a adolescência teria sofrido um processo de alongamento, começa mais cedo e prolonga-se pela época de vida que antes se considerava idade adulta. A adolescência nos anos sessenta representa o modelo antigo e é responsável pelas transformações necessárias para dar origem ao modelo novo. Os jovens desse tempo subverteram as relações com o corpo e sexualidade, enunciaram que era proibido proibir, conjecturaram para si a posse

do poder político, buscaram freneticamente aventura, impulsionaram a cultura do risco e rebeldia. Podemos somar a isso o facto de que a sociedade se deslocou do campo para a cidade, tornando-se eminentemente urbana e industrial. O espírito contestador desse tempo, levou os jovens a romperem com a dependência que tinham dos pais, passando cedo para a idade adulta. Birman (2005) destaca as seguintes características, presentes na sociedade de hoje (Brasil e Europa) que influenciam a juventude: aumento da exigência da performance imposta aos jovens, crianças preocupadas com o futuro precocemente, configuração de um mundo que enfatiza a realidade, ausência da presença dos pais, por conta do mercado de trabalho, sentimento de abandono por parte dos jovens, juventude entregue à cultura de televisão, etc. numa palavra o desamparo é que caracteriza a juventude de hoje, inserida num contexto social de falta de horizonte para o futuro.

Ora se isto parece ter lógica para a sociedade ocidental, para a nossa juventude, não colhe, porquanto entre nós, nem nos anos 60, se alongou a adolescência, começando mais cedo, nem se alongou, passando mais cedo para a idade adulta. Angola, nesse tempo colónia portuguesa, isolada do mundo, a generalidade dos jovens, nem sequer tinha adolescência, começando cedo, a ser auto suficientes e a trabalhar para seu sustento, quer na agricultura familiar de subsistência, quer na venda da sua força de trabalho. (Um dos mais importantes costumes tradicionais de Angola é o rito da puberdade - *Iniciação da Puberdade*). Neste rito rapazes e raparigas que chegam à idade apropriada (11-12 anos) são iniciados na fase adulta das suas vidas. Isto para dizer que só com o advento da paz e da democracia emergente e com a deslocação da sociedade do campo para a cidade, bem como importação em massa, da cultura ocidental, quer pela televisão e internet, quer pelo acolhimento de grande número de imigrantes (ocidentais e asiáticos) e de retornados ocidentalizados, (emigrantes) auto considerados senhores do conhecimento [invoco aqui o conto de Herbert George Wells, “Em terra de cegos (...)”] se começou a falar de um alongamento da adolescência, (alongando-a até mais tarde, para a idade adulta) com isso importou-se também a cultura “neocolonialista” e com ela os problemas que também se pretendem globalizar.

[...] o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros "ausentes", localmente distantes de qualquer situação dada ou interacção face a face [...] isto é, os locais são completamente penetrados e moldados

em termos de influências sociais bem distantes deles (Giddens,1991), (Setton, 2005, p.2).

A desestabilização das identidades individuais e colectivas no nosso país, atendendo à sua especificidade histórica, política, económica e social (colonização, independência recente, guerra, socialismo monopartidário, democracia, capitalismo, diversidade étnica e cultural, etc.) é resultante da auto-identificação dos indivíduos na contemporaneidade, isto é pela dificuldade de se constituir uma auto imagem diante das rápidas mudanças da nossa sociedade e da complexidade que envolve a vida das pessoas (a pressa, a competição, as frustrações ou angústias decorrentes das necessidades materiais ou afectivas). Somos assim um corpo social repleto de contradições económicas, éticas, morais e culturais que gera o desequilíbrio entre a identidade individual e colectiva. Esse desequilíbrio é visto, como um conflito entre o indivíduo e a sua sociedade. Surgem novas identidades que fragmentam o indivíduo.

Os nossos jovens e com isto refiro-me à grande generalidade, não subverteram as relações com o corpo e a sexualidade, apenas enunciam que à sexta-feira à noite é proibido proibir, não conjecturaram para si a posse do poder político, a não ser em relação ao colonialismo, não buscaram freneticamente aventura, ou impulsionaram a cultura do risco e rebeldia, portanto isso não explica a degeneração dos jovens na nossa sociedade.

No que respeita à relação jovens e educação, no nosso país, ou melhor na Província de Benguela, realidade em que estou inserida, não percebo fragilidade e insegurança nos nossos jovens que sempre aprenderam a ser adultos muito cedo, nem desinteresse de alunos e professores, nem falta de estruturas escolares, nem questões existenciais de docentes e discentes e o que mais me encoraja e me dá alento é a visualização de possibilidades futuras, através da escolarização.

São portanto jovens, a construir a sua identidade no novo país, (a relação entre a visão do mundo de cada um deles e a relação dialógica entre o eu e o outro em que estamos incluídos nós professores serão certamente pontos importantes a compor tais identidades) com uma enorme vontade de dialogar e estudar para se desenvolverem como profissionais e técnicos que possam ocupar os cargos de chefia e responsabilidade que hoje ocupam os estrangeiros em quase todas as empresas do ramo da indústria, comércio, agricultura, hotelaria e turismo, que tem apenas de angolano o sócio capitalista e a mão-de-obra não qualificada e para se desenvolverem, como homens e mulheres deste país que pretendem construir com a sabedoria e a filosofia que outros entendem

como cegueira, um País verdadeiramente, diferente, livre e independente, pese embora as dificuldades no domínio da língua e a falta de preparação para o ingresso no ensino superior.

Neste enquadramento vejo o desenvolvimento pessoal e profissional “como um processo ecológico inacabado, dependendo da capacidade das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber- fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39).

3.4.- Ilacções da experiência portuguesa na formação de professores: supervisão

Nóvoa, em relação à realidade portuguesa do ensino na década de oitenta, refere:

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores.

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço (1992, p. 23).

Pode-se aplicar *mutatis mutandi* à realidade angolana, quer a nível do ensino médio, quer do superior, duas décadas depois.

Mas vamos ficar só com o exemplo do ensino superior, deixando de lado a expansão muito mais dilatada do primário e secundário. Como ensina Carvalho a Universidade Agostinho Neto (UAN) foi *partida* em 7 universidades de âmbito regional, mantendo-se a UAN a funcionar em Luanda e na província do Bengo, enquanto as faculdades, institutos e escolas superiores localizados nas demais províncias passaram a ficar afectos às demais seis novas universidades estatais (2012, pp. 51-58).

O número de docentes no ensino superior registou um aumento em 58,4% no período 2000-2005, enquanto no período 2005-2011 esse aumento foi de 313,8%.

Enquanto até 2005 o ritmo de crescimento do número de docentes do ensino superior era de 9,6% ao ano, de 2005 a 2011 esse ritmo passou para 26,7%. Isso quer dizer que o ritmo de crescimento do número de docentes quase triplicou nos dois períodos analisados. Este facto demonstra a crescente aposta no ensino superior por parte do governo de

Angola, particularmente a partir de 2006 (quatro anos após o término da guerra civil em Angola) seja com o aumento do orçamento dedicado ao ensino superior, seja através da abertura de instituições privadas de ensino superior, que são consideradas parceiros do Estado em relação a este serviço público.

O grande *boom* no acesso ao ensino superior em Angola ocorreu com o término da guerra civil em 2002 e com o incremento da verba orçamental destinada ao ensino superior. A expansão do ensino superior, pelas diferentes províncias do País, veio contribuir para o acesso a esse nível de ensino por parte de um número cada vez maior de jovens.

Isto para dizer que, comparativamente a Portugal, na década referida por Nóvoa, a principal preocupação não era logicamente a qualidade.

Carvalho questiona: Neste momento, a pergunta que se impõe é: será que a expansão e o crescimento do ensino superior em Angola se têm feito acompanhar da preocupação com a qualidade de ensino? Neste momento, pela minha experiência, começa a haver preocupação pela qualidade do ensino. Como é lógico no momento de expansão quantitativa, “contratando-se professores sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas”, (Nóvoa, 1992, p.23), lógico que a preocupação era alargar a rede do ensino a todo o país, construindo escolas e muitas escolas e pondo-as em actividade.

É isto que está a ser feito é a grande diferença entre o ontem e o hoje: a possibilidade de realizarmos obra, não só física mas também a de reconciliação nacional, do investimento no ser humano [...] Hoje temos 17 Universidades públicas, sem contar com as privadas, espalhadas por regiões no País. Há poucos países que podem dizer que em tão pouco tempo tenham conseguido fazer isso. Porque? Porque é a aposta no Homem, na formação. «Ah, mas nenhuma delas está ainda no Top 100 das melhores de África» - dizem. E eu respondo: Ok. Mas temos que ter Universidades para chegarmos lá. E vamos chegar. É essa a nossa aposta (Galiano, 2015,s.p.).

Como resposta à pergunta pelo próprio formulada acima, diz que não é possível responder peremptoriamente a essa pergunta, porque não está feita qualquer avaliação a instituições de ensino superior em Angola.

A Universidade Agostinho Neto (que funcionou durante muitos anos como única instituição de ensino superior) nunca se preocupou com a avaliação ao serviço que prestava. Ultimamente, tem sido o organismo do estado encarregue pela execução de políticas públicas no domínio do ensino superior que vem preparando legislação que vai obrigar as instituições de ensino superior (estatais e privadas) a submeterem-se a avaliação externa, depois certamente

de vários processos de avaliação interna que venham aí a ocorrer (Carvalho, 2012, p. 53).

Porque ainda não há, nem nunca houve elementos qualitativos de avaliação das instituições de ensino superior, o autor não pode responder categoricamente à pergunta que formulou, mas peremptoriamente afirma que de um modo geral, (com base em elementos que isoladamente o atestam e que se transcrevem abaixo) tudo indica que a qualidade de ensino seja globalmente baixa nas instituições de ensino superior em Angola, sem ter em conta os esforços que se fizeram e hoje mais do que nunca se fazem, para melhorar a qualidade.

1-Os elementos que isoladamente o atestam são os seguintes, segundo (Carvalho, p. 54):

- a. Má qualidade de ensino em níveis inferiores, que conduzem ao acesso ao ensino superior por parte de estudantes que obtêm avaliações negativas no exame de admissão [cf. Vera Cruz 2008];
- b. Tentativa de aplicação de modelos de gestão importados do exterior, sem grande preocupação com a realidade local
- c. Quase total ausência de investigação científica, havendo casos individuais que demonstram que se chega mesmo a ignorar quem pretenda promover a investigação [cf. Silva 2012];
- d. Despreocupação com a publicação dos poucos estudos que são feitos nas instituições de ensino superior;
- e. Ausência de aposta na edição de livros e de revistas científicas, havendo a registar muito poucas excepções a esta regra [vide Silva 2012: 203];
- f. Deficiente aposta em bibliotecas e laboratórios, havendo mesmo a assinalar a criação de faculdades sem haver a preocupação com a criação destas infra-estruturas e sem a aquisição de meios de trabalho indispensáveis a docentes e estudantes;
- g. Deficiente aposta na formação e actualização dos docentes;
- h. Promoção de docentes considerando critérios subjectivos e o tempo de serviço, sem atender grandemente aos demais critérios objectivos que a legislação vai já fixando;
- i. Inadaptação curricular às reais necessidades do mercado de trabalho angolana;
- j. Promoção de uma cultura da facilidade, que faz com que bom número de estudantes considere que devem ser admitidos a exame estudantes com zero valores, com que se promova uma “cultura do 10” e com que se admitam trabalhos de licenciatura em grupo;

- k. Promoção impune da fraude académica, podendo aqui mencionar os casos de docentes cujas aulas consistem em ler um livro em voz alta e de trabalhos de licenciatura sem o mínimo de rigor metodológico;
- l. Promoção da corrupção, que está organizada e se manifesta das mais variadas formas – desde a exigência de pagamento para admissão até ao pagamento para elaboração de trabalhos de licenciatura, passando por pagamento para passagem em várias disciplinas
- m. Combate organizado a quem exige rigor e a quem faz investigação científica em instituições de ensino superior.

“Para inversão do actual quadro, de aposta no crescimento sem preocupação com a qualidade de ensino, é preciso apostar na superação das lacunas acabadas de enumerar” (Carvalho, 2012, p. 54).

Com o devido respeito pela douta opinião, entendo que o actual quadro já é história e que terá consequências nefastas durante muitos anos, mas o devir será construído por todos os angolanos, especialmente por nós professores e escolas, que conscientes das nossas limitações teremos de apostar mais no desenvolvimento profissional, na construção da nossa identidade pessoal e profissional individualizadora baseada na ética, na humildade, nos valores democráticos, patrióticos e humanísticos, no respeito pela pessoa humana e no diálogo e colaboração com os nossos pares, fonte maior da formação de professores e da construção da personalidade e da identidade nacional.

Considero de fundamental interesse para todos os professores angolanos, a reflexão sobre a problematicidade do ensino em Angola, enumerada magistralmente por Carvalho (Carvalho, 2012, p. 54), pois são uma ferramenta indispensável para determinar o sentido da formação dos professores em Angola, tendo em conta o horizonte ético da profissão, cuja consciencialização é muito mais importante que os conhecimentos técnico-científicos que o professor deva dominar e que poderá promover com base numa aprendizagem ao longo da vida.

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o

seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (Freire, 2002, p. 18).

Na opinião de Nóvoa transição para os anos 80 teve aspectos que tiveram consequências nefastas ao longo de 20 anos:

“A continuidade de uma visão centralizada do sistema de ensino [...] onde as referências à descentralização e autonomia das escolas [...] foram de uma enorme timidez” e por outro lado “a incapacidade de romper com uma concepção burocrática e administrativa do trabalho docente” (Nóvoa, 1992, p.19).

Numa perspectiva comparativa, vislumbra-se em Angola a continuidade de uma visão centralizada do sistema de ensino e a continuidade de uma visão burocrática (“A estrutura burocrática constituía a base da organização e funcionamento do aparelho estatal e partidário, tendo sido herdada do estado colonial. O que pode causar estranheza é o facto de o regime socialista instituinte, que se dizia contrário ao modo de organização burocrático, ter consentido na manutenção desta estrutura por si condenada à nascença.”) (Silva, 2004, p.452) e administrativa do trabalho docente compreensível *a fortiori ratione*, tendo em conta o desenvolvimento político-social de ambos os países e que terá consequências nefastas no futuro da educação em Angola.

“Durante muito tempo, promoveu-se no ensino superior em Angola a ideia segundo a qual a competência dos docentes estaria aliada à sua formação pedagógica, como se os cursos de formação pedagógica então promovidos (ao invés de servirem apenas de complemento à formação de base) pudessem superar as deficiências de formação dos docentes” (Carvalho, 2012, p. 56).

Nóvoa (2001) ensina, comentando o facto de ser entendido por muita gente, que a formação de professores é uma das principais responsáveis pelos problemas da educação que, apesar de ter havido uma revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para pôr em prática concepções e modelos inovadores. O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Diz que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate

das experiências pessoais e colectivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e colectiva das práticas. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um.

“Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação” (Nóvoa, 2001, p.14).

Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afectos. A escola precisa de mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos a nossa actividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A actualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

Ora se num país como Portugal, inserido na Europa, com estabilidade sócio-política, a formação de professores ainda deixa muito a desejar, o que esperar da formação de professores em Angola?

Um país que comemora este ano os 40 anos da independência, com pouco mais de 10 anos de paz e que herdou da administração colonial o seguinte quadro que documenta o estado da educação, na então Província Ultramarina com mais de 90% de analfabetismo que se registava entre a população indígena.

Em 1950 existiam em Angola: 2 liceus (Luanda e Sá da Bandeira); 1 escola agro-pecuária (secundária); 1 escola prática de pesca e comércio (secundária); 1 escola de magistério rudimentar; 7 escolas elementares de artes e ofícios (sobre este tipo de escolas, ver Santos, 1998:625); 71 escolas primárias com 186 professores e 8

regentes escolares; 49 postos escolares (escolas de aldeia). (Santos (id.:333). A população escolar estava estimada em 12685 alunos de um universo populacional de 6 milhões de habitantes. (Ferreira & Marcelino, 1996:285). Em 1960 podem ser registados: 1844 escolas de todos os tipos (primárias, secundárias, comerciais e industriais, liceus e escolas técnicas) e 91086 professores. “Estas escolas estavam implantadas na sua maioria nas zonas de grande interesse económico ou de fixação de população não africana” (id., ibid.). De qualquer das formas estes números não correspondem ainda às reais necessidades da população angolana em matéria de educação escolar, registando-se em 1973 apenas uma cobertura de 50% em relação às crianças em idade escolar e que deviam estar no ensino primário. Esse número subiu para 1026291 alunos da instrução primária e pré-primária no ano de 1976 que pode ser considerado o primeiro ano escolar de Angola como país independente. No ensino secundário (da 5ª à 11ª classe) o nº de alunos passou de 72 mil em 1973 para 105 mil em 1976. (Teses e resoluções do I Congresso do MPLA, 1978:42-43). No ensino superior, os alunos passaram de 4176 em 1974 para 1109 em 1977, pois a grande maioria era constituída por filhos de portugueses que deixaram Angola na fase da independência (Silva, 2004, p. 158).

Um crescimento, em termos qualitativos muito demorado, tendo em conta para essa previsibilidade critérios do século passado (Paradigma Cartesiano-Newtoniano). Ou atendendo ao tempo em que vivemos, independência política e social, pós-modernidade ou transição paradigmática, o imediatismo gerado pelas novas tecnologias, ou o desenvolvimento de um novo paradigma que já vai sendo enunciado de diversas formas, talvez num fechar e abrir de olhos.

Assim entendo que se quisermos avaliar o nosso (Angolano) crescimento qualitativo na educação, temos de questionar na nossa perspectiva *o paradigma cartesiano newtoniano* que foi construído pela civilização ocidental e que directa ou indirectamente nos afectou e continua a afectar.

Ocorre que esse modelo científico, que tem as suas raízes históricas no período conhecido como “Revolução Científica, que ocorreu nos séculos XVI, XVII e XVIII, tendo como expoentes Nicolau Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton, tem sido questionado nos seus pressupostos epistemológicos e nas suas consequências para a sociedade e para educação. Se a ele se devem grandes avanços na história das civilizações, devido ao acerto de algumas pressuposições nomeadamente o desenvolvimento científico-tecnológico, *há muitas transformações questionáveis que nos empobreceram permitindo que a técnica e a tecnologia que tanto*

ajudaram na libertação do homem acabem escravizando-o, pela sua acção devastadora sobre o meio ambiente. Esse facto coloca em risco não apenas a vida humana, mas todo o planeta, em razão do agravamento da poluição que vem provocando sérias ameaças ao bem-estar comum” (Vitkowski, 2004, p.11).

O autor refere na frase engrifada acima que há muitas transformações questionáveis que nos empobreceram, referindo-se “o nós” à civilização ocidental. A nós Angolanos, a técnica e a tecnologia sempre nos escravizaram, mas só agora pela acção devastadora que teve sobre o meio ambiente é que somos incluídos no “nós”.

Afirma o autor referido que o paradigma cartesiano newtoniano, tem sido questionado nos seus pressupostos epistemológicos e nas suas consequências para a sociedade e para educação. Da mesma forma refere-se à sociedade e educação dos países ocidentais.

Temos portanto a obrigação de o questionar nos seus pressupostos epistemológicos e nas suas consequências para a educação nacional, pois as consequências para nós foram diferentes e mais gravosas quer enquanto povo sob administração estrangeira, quer como povo independente, que pretende recuperar o atraso na educação que lhe foi negada historicamente.

A complexidade dos problemas é muito maior, logo a busca de soluções, muito mais difícil e morosa, neste círculo vicioso de docentes que tem de aprender a pensar para contribuírem para a superação do referido paradigma e concomitantemente contribuírem para a construção de um novo paradigma que resolva os nossos problemas educacionais e sociais.

Vive-se um período de transição, de grandes problemas e dificuldades nos diferentes espaços-tempo da vida humana, dentre eles, o da educação. No nosso espaço-tempo educação Angolana, os problemas e dificuldades são agravados, tomando como certas as considerações acima produzidas sendo a nossa inquietude de certa forma mais intensa. Daí a necessidade de (re) formular algumas perguntas cujas respostas possam trazer alguma luz às nossas preocupações.

No “Discurso sobre as Ciências e as Artes”, Rousseau procura responder a uma pergunta que lhe havia sido feita pela Academia de Dijon: o restabelecimento (leia-se o progresso) das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou para corromper os costumes? Eis o que é preciso examinar (Rousseau, 1978, p.341). Para elaborar a resposta Rousseau fez outras perguntas, nada elementares como as que seguem: existe alguma razão para substituímos o conhecimen-

to vulgar (o senso comum) que temos da natureza e da vida pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Será que a ciência poderá contribuir para diminuir as distâncias crescentes na sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, entre dizer e fazer, ou (como dizemos frequentemente) entre a teoria e a prática? A estas perguntas Rousseau respondeu, taxativamente, com um vigoroso *não!* (Vitkowski, 2004, p.10).

O modelo científico da racionalidade é colocado em crise (trata-se de uma crise gerada dentro da própria ciência) na pós-modernidade. A crise referida é a constatação do aumento de uma multiplicidade de condições sociais e teóricas interactivas como a degradação ambiental, o aumento populacional e o aumento das desigualdades sociais, como resultado do grande avanço do conhecimento que o paradigma proporcionou.

Proporcionou a quem?

Qual conhecimento científico?

A quem foi transmitido? Porquê?

Será que só foi transmitido a alguns para perpetuar a nossa condição de colonizados?

Quem são os “proprietários do conhecimento”?

Será que a nossa transição para a economia de mercado e o desenvolvimento económico que o preço do petróleo proporcionou contribuiu para aprimorar ou para corromper os costumes?

Será que essa efémera experiência que a baixa do preço do petróleo e crise internacional prematuramente pôs termo, não deve ser estudada nas suas consequências?

Será que não criou entre nós mais desigualdades sociais, tendo incutido em muitos uma concepção de sociabilidade fundada na crença do progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento económico e tecnológico?

Será que a nossa dependência externa não bule com a nosso conhecimento adquirido com a conquista da nossa emancipação e autonomia?

Será que vamos continuar apenas guias e motoristas de cientistas estrangeiros que vêm estudar os nossos riquíssimos ecossistemas?

Será que não queremos educar os nossos filhos e torná-los homens dignos e autónomos, herdeiros dos valores sociais e humanistas dos que morreram para nos dar um futuro de dignidade?

Questiona-se, ainda, os êxitos alcançados pelo paradigma industrial do ocidente, que geraram, directa ou indirectamente, a maioria dos problemas críticos de ordem social e global, presentes na humanidade. Os modelos contemporâneos de desenvolvimento e a própria sociedade supervalorizam tudo o que é quantificável, ou seja, a aquisição de bens materiais, a expansão, a competição, etc. O importante são os lucros obtidos, os bens materiais, com pouquíssima preocupação com o carácter social desses bens.

Somos um País jovem, o desenvolvimento da história da nossa sociedade está marcada por movimentos, acontecimentos, factos, períodos, todos gerando um grande número de informações. O tratamento dado a estas informações transformaram-nas em conhecimento, que passa de geração a geração. Este conhecimento popular, com o passar do tempo, vem dar lugar a um saber elaborado, exigido pela evolução social e que se manifesta pela necessidade de explicar mais e melhor o que existia, comprovando, justificando, experimentando as informações, de forma a dar-lhes valor e respeito. Para transformar este saber difuso em sistematizado precisamos de estudá-lo organizadamente por meio de métodos que validem esses conhecimentos.

[...] falta ainda um quadro de especialistas devotados à ciência e à causa da *educação*, capazes de inscrever o tema na agenda fundamental do Estado angolano; falta-nos ainda, enfim, uma certa atitude política de vincular a *educação* na estratégia de luta contra o subdesenvolvimento humano dos angolanos, por um lado, e na estratégia de engrandecimento e dignificação da nação [...], (Zengo, 2012, s.p.).

Dos estudos que existem sobre a formação da Nação Angola, recheados de emoção, a luta, a mudança, a formação tem preocupações de carácter prevalentemente social. Se é certo que a nossa efémera experiência de desenvolvimento económico que se julgava ilimitado supervalorizou o ter, é verdade que devido à pouca idade da nossa independência, com muitos patriotas ainda vivos, nota-se que não perdemos por completo as preocupações de carácter social.

Não se construíram por todo o país escolas e hospitais?

Não se construíram centralidades de carácter social em todas as Províncias?

Não se aumentou o bolo destinado à educação?

Não se democratizou o ensino?

Não se concederam bolsas de estudo (quer nacionais quer internacionais) aos mais desfavorecidos?

Não se elaborou a Estratégia Nacional de Formação de Quadros ⁽¹⁾ que decorre da Estratégia Nacional de Longo Prazo (Angola 2025) que, em matéria de educação, visa “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa Educação e aprendizagem ao longo da vida para todos” e o Programa do Governo 2012-2017?

Questiona-se hoje, por exemplo, a perspectiva cartesiana, em que a essência da natureza humana está no pensamento o qual é separado do corpo. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, e levam-nos a aceitar o corpo separado da nossa mente, como coisas absolutamente desconectadas. É necessário recordar que na área educacional as influências do pensamento cartesiano-newtoniano incidem fortemente e podem ser observadas no quotidiano da escola.

(1) - Foram identificadas as prioridades em matéria de formação de quadros, na base das quais se concebeu o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ). Este preconiza os seguintes 3 grandes objectivos:

a) Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;

b) Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que correspondam às necessidades de desenvolvimento do País;

c) Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa.

O PNFQ identifica os domínios de formação prioritários, desde o nível básico ao superior, e estrutura a sua oferta formativa em 8 grandes Programas de Acção, a saber:

- Programa de Acção 1 - Formação de Quadros Superiores
- Programa de Acção 2 - Formação de Quadros médios
- Programa de Acção 3 - Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
- Programa de Acção 4 - Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação
- Programa de Acção 5 - Formação de Quadros para a Administração Pública:
- Programa de Acção 6 - Formação de Quadros para o Empreendedorismo e o Desenvolvimento Empresarial
- Programa de Acção 7 - Apoio à Procura de Formação Superior: Política Pública de Bolsas de Estudos
- Programa de Acção 8 - Formação Profissional

Foi Einstein, em 1905, quem fez a primeira grande investida contra o paradigma da ciência moderna, através da teoria da relatividade. Dentre outros renomados cientistas que muito contribuíram para a revolução paradigmática estão Werner Heisenberg (1901-76), físico alemão, Niels Bohr (1885-1962) físico dinamarquês; e Ilya Prigogine físico-químico nascido em Moscovo em 1917, ganhador do prêmio Nobel em 1977, dentre outros” (Vitkowski, 2004, p. 13).

“Portanto, o paradigma emergente é configurado através de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, que assenta suas bases nas novas e instigantes descobertas no domínio das ciências naturais, como por exemplo na física, na biologia, estendendo-se às ciências humanas” (Vitkowski, 2004, p. 13).

No mesmo sentido Nóvoa:

O mundo intelectual caracteriza-se, hoje, pela busca de racionalidades alternativas, que têm como único denominador comum um sentimento difuso de insatisfação. Num livro recente, *Beyond the Cultural Turn* (1999), Victoria Bonnell e Lynn Hunt demonstram o colapso dos paradigmas de explicação científica e a necessidade de um realinhamento das disciplinas. A este propósito, é útil insistir no sentido *inevitavelmente* comparado de toda a investigação, mas também na necessidade de fundar um comparatismo elaborado do ponto de vista teórico e conceptual. A intenção de passar da análise dos “factos” à análise do “sentido dos factos” dá origem a uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de investigação centradas não apenas na *materialidade* dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam num dado espaço-tempo (2001, p. 139).

Para Santos (2003) “[...] a relevância do conjunto de teorias, deve-se ao facto de que não são um fenómeno isolado, mas faz parte de um movimento convergente, pujante, que atravessa as várias ciências da natureza até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar” (Vitkowski, 2004, p.13).

Os problemas fundamentais nos diversos espaços-tempo da sociedade, como o espaço-tempo mundial, da produção, da educação, da cidadania e doméstico, isto é, a rede em que se conhece e se vive, apresentam problemas que reclamam soluções fundamentais, só possíveis, com um paradigma que permita repensar o futuro, reinventá-lo, abrir um novo horizonte de exploração de novas possibilidades e vontades, a que Santos, (1997) chama utopia. “A utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe” (Vitkowski, 2004, p.13).

“Como sabem, sou um adepto incondicional de utopias e costumo dizer que procurar o impossível permite encontrar o possível. É esse o papel da utopia. Mostrar um caminho, apontar para uma luzinha azul lá no fundo do horizonte que faça os homens caminhar, encontrem ou não mel no fim da sua busca” (Pepetela, citado acima).

Contudo, conforme Santos (1997):

As duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Isso significa que a nova epistemologia deve-se abrir para novas possibilidades, deve, pois, rasgar o horizonte de possibilidades e criar alternativas. Como nova psicologia, a utopia deve recusar a subjectividade conformista ou niilista; deve estimular indivíduos e grupos sociais para lutar pelas alternativas criadas e acrescento criar novas alternativas (Vitkowski, 2004, p.13).

Para dar sentido, a esta utopia referida por Pepetela (de procurar o impossível) é imperioso compreender o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação, para o Século XXI, intitulado “Educação, Um Tesouro a Descobrir” (Delors, et al., 2003).

Zorzal, (2006) faz a análise deste documento considerando-o sintomático em relação às perspectivas neoliberais pós modernas e construtivistas que a década de 1990 incorporou como alternativas inevitáveis para a humanidade:

Coerente com a recomendação de que a educação deva eximir-se de actividades, que privilegiem a abstração, apropria-se das mesmas “re-significando” a noção de conteúdos científicos, de modo a adequá-los, e a se prestarem à função instrumental de adequação dos indivíduos ao seu meio, através da cidadania e pelo convívio democrático, participativo e comunitário responsável. Numa tal perspectiva, parece embotado o real “sentido de espírito crítico indispensável ao fundamento da democracia” (Zorzal, 2006, p. 190).

De qual democracia? (Pergunta Zorzal)

O relatório, manifesta constantemente a sua preocupação e foco na educação destinada às populações mais pobres. (Países em desenvolvimento):

“Uma primeira conclusão que se parece impor: os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto comporta em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades [...]” (Delors et. al, 2003, p. 74).

Não é a entrada no universo da ciência e da tecnologia, mas sim a importação de tecnologia, de peças e acessórios, de técnicos e assistentes etc.

“[...]Uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional, deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação” (p.74).

Eu diria em rápida expansão (mão de obra mais barata, desemprego, emigração, conquista de novos mercados, etc.) ora essa expansão, tem de se preocupar obviamente pela educação dos técnicos que dominam a tecnologia (emigrantes) no sentido de se adaptarem e conseguirem conviver com as novas culturas, bem como com a educação das populações dos países de acolhimento para que da mesma forma aceitem outras culturas, permitindo que o investimento tecnológico e humano, não seja acrescido de uma avultada factura em segurança privada, muitas vezes ineficaz para proteger bens materiais e vidas humanas.

O anacronismo social desses países ameaça as classes dominantes, através da pobreza, violência, criminalidade, desemprego etc.

Afirma-se no Relatório em foco “que se não se fizer um grande esforço para se afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional estarão prestes a constituir bolsas de miséria e de violência impossíveis de absorver através da assistência e de acções humanitárias” (p.74).

Pergunta-se que competição tecnológica?

Não será a competição pela venda de tecnologia?

Tecnologia (alguma) que sabendo-se antemão, que a sua utilização nos países desenvolvidos é proibida ou recusada por manifestantes e activista por ser adversa ao ambiente e conseqüentemente às pessoas.

Mediante este quadro a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências através da educação num mundo em rápida transformação (entenda-se mundo que a expansão capitalista neoliberal rapidamente pretende transformar) teriam as seguintes finalidades:

“aprender a aprender ou na acepção do relatório fazer com que os indivíduos desenvolvam condições de autoeducar-se continuamente (educação permanente) para lograrem “acompanhar as inovações que ocorram tanto na vida privada como na vida profissional” (Zorzal, 2006, p.201).

A comissão depreende os seguintes princípios de aprendizagem:

1º- Aprender a viver juntos: Aprender a adquirir conhecimentos acerca dos outros, suas histórias, tradições e espiritualidades [...] (p.19).

2º -Aprender a conhecer: há que conciliar a cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de dominar um reduzido número de assuntos (p.20).

3ª - Aprender a fazer: que a comissão implica além de aprendizagem de uma profissão adquirir competência ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas imprevisíveis e que facilite o trabalho em equipa. Estas competências e qualificações tornam-se muitas vezes mais acessíveis se quem estuda tiver possibilidades de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em actividades profissionais e sociais em paralelo com os estudos (p.20).

4º -Aprender a ser: “O séc. XXI exigirá de todos nós grande autonomia e discernimento juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal na realização de um destino colectivo e ainda por causa de outra exigência que o relatório chama a atenção: não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem como tesouros escondidos no interior de cada ser humano. *Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas*, sentido estético, carisma natural para animador (Delors, 2003, p.19).

Memória? (declamadores?)

Raciocínio e imaginação? (escritores?)

Capacidades físicas? (atletas?)

Sentido estético? (misses? artistas plásticos?)

Facilidade de comunicação com os outros? (línguas estrangeiras?)

Carisma natural para animador? (D.J?)

A isso chamam educação personalizada, adequada às singularidades dos alunos, onde cada um faz o que tem talento natural para fazer.

“Ao mesmo tempo ter contacto com o mundo da cidadania (ter noção de direitos e deveres) e da sua responsabilidade social (aspecto disciplinador e amenizador de tensões sociais). O processo é de racionalização (ética, civismo e liberdade) e de subjectivação (talentos, habilidades, opções)” (Zorzal, 2006, p. 240).

Concordo com Zorzal, quando afirma que a grande estratégia notada no relatório é o de incumbir à educação a responsabilidade por adequar os resíduos humanos do capitalismo (incluindo aí as populações em miséria extrema do 3º Mundo) à sua lógica reprodutivista [...].

Já não é sequer só a função de dissimulação das questões sociais, que esvazia a escola da sua função histórica (socialização de saberes científicos, eruditos e conceituais) ao mesmo tempo em que a transforma numa válvula de escape das tensões sociais é aceitando o mundo tal qual é, tirar vantagens económicas e políticas desses “resíduos humanos”, aproveitando as suas habilidades inatas e devolvê-las “cientificamente” para singrarem como atletas nas competições internacionais (também cantores, artistas, etc.) fazendo-os ídolos com mais prestígio do que um vencedor de um prémio Nobel.

Onde repousaria Eusébio se fosse um intelectual e pensador e estudioso dos problemas sociais?

Como a tendência dessas populações (camadas pobres, excluídas aos imperativos da realidade capitalista) é o embrutecimento na luta pela sobrevivência, essas populações não se conseguem adaptar aos pré-requisitos da educação formal clássica, que resulta quase sempre no fracasso e abandono escolar, “faz-se então uma estratégica inversão em relação ao papel da escola. Se não podemos adequar essas populações aos moldes da educação clássica, abandonemos a educação formal clássica (que só fracassa com a referida população) e adequemos a escola à realidade concreta dessas populações” (Zorzal, 2006, p. 193).

Termino, dizendo que na época pós moderna, devido à complexidade do fenómeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos problemas morais e culturais que temos enfrentar, não se vislumbra uma mudança, que permita respeitar o princípio material de acesso à educação e ao conhecimento. O que resultará forçosamente num aumento das desigualdades, territoriais, regionais e mundiais.

Com o atraso do nosso país vitorioso, tendo em conta a luta pela independência política, não se vislumbra vencer a luta pela independência económica e finalmente acabar com a exploração, senão construirmos caminhos próprios na nossa educação, que passem forçosamente pela formação de professores tendo fundamentalmente em conta o horizonte ético da profissão.

Se quisermos renovar a profissão e as estratégias de formação, temos de dar visibilidade às práticas, quer no estágio quer durante toda a vida.

Os modelos de supervisão acima abordados, permitem-nos fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que todos eles realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido. Devem desenvolver as capacidades do professor, como pessoa e profissional, procurando maximizar a capacidade de por si só, tomar as decisões adequadas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Temos de construir, atendendo ao nosso contexto, os nossos modelos de supervisão, tendo em conta as novas tendências supervisivas que apontam para uma concepção democrática de supervisão, para a valorização de uma cultura colaborativa, de partilha de conhecimentos e para a exaltação de uma atitude reflexiva com efeitos muito positivos no desenvolvimento dos profissionais e da organização, ao invés de importarmos modelos ditos civilizados.

“[...] regista-se um certo encantamento, distraído ou inculto, com modelos alheios avançadíssimos como bons e exequíveis para adopção” (Zengo, 2012, citado acima).

As condições legislativas estão criadas, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, a autonomia das escolas começa a ser uma realidade, o movimento da profissionalização docente começa a dar sentido às novas exigências que se colocaram à escola em virtude da democratização do ensino, da globalização, da emergência de novos paradigmas científicos, etc.

A propósito termino com as palavras de um clássico da literatura portuguesa:

“Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, indústria, modas, maneiras, pilhérias, tudo vem em caixotes pelo paquete. A civilização custa-nos caríssimo, como os direitos de Alfândega: e é em segunda mão, não foi feita para nós, fica-nos curta nas mangas[...]” (Eça de Queiroz, 1845-1900).

Considerações gerais

O ensino hoje está envolto numa grande complexidade, incerteza e imprevisibilidade face às inúmeras exigências da sociedade. O docente confronta-se diariamente com desafios e responsabilidades acrescidas. A sociedade está em constante transformação e por consequência exige-se ao docente uma melhor e maior qualificação e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Uma das vias de resposta é precisamente através da Supervisão Pedagógica, como promotora de atitudes de indagação crítica, de reflexão conjunta, de auto-reflexão, de diálogo e de trabalho colaborativo entre os professores. Foram referidas neste relatório algumas das investigações que contribuíram para o desenvolvimento e diversificação da abrangência da Supervisão Pedagógica, como área interdisciplinar na confluência dos domínios das Ciências da Educação e das áreas específicas da docência dos professores, isto é, no domínio das várias disciplinas que ensinam.

As actividades supervisiva e pedagógica são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Sempre que um educador regula a sua acção (auto-supervisão), as duas actividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico.

Perspectiva-se também, em plena investigação, a Supervisão Pedagógica como promotora do desenvolvimento organizacional da escola, encarada num cenário ecológico e numa visão sistémica. Vivemos hoje um período de mudanças paradigmáticas de uma visão do mundo cartesiano-newtoniano para uma visão holística. Ainda temos muito do paradigma anterior, pois fomos formados e também formamos por meio dele. Estas transformações são lentas, mas as linhas estruturantes desse novo modo de pensar estão em curso e sendo desenvolvidas por diferentes agentes individuais e colectivos. O conceito de Supervisão Pedagógica traduz claramente a sua pertinência crescente, perante as mutações imparáveis do sistema de ensino.

As tendências contemporâneas da supervisão, destacam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa bem como o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, a capacidade de partilhar o conhecimento visando a criação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento da autonomia profissional.

Assim, a possa utilizar, nas minhas novas funções em Angola, como mecanismo de desenvolvimento profissional que se reflecta numa melhor aprendizagem dos meus alunos e no desenvolvimento qualitativo da educação.

Alarcão & Tavares, (2003, p.156) ensinam que a supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes, mas um campo de acção, de saberes multifacetados, que deve saber recorrer a saberes contributivos e criar conhecimento específico.

Finalizo dizendo, que não há futuros fechados e que somos nós que fazemos a diferença, com as nossas capacidades, valores, crenças, dedicação e perseverança.

Temos de manter aberto o campo das possibilidades e cultivar esse campo em cada “onde” e “quando”, em cada momento, na convicção de que as pessoas aprendam continuamente e ao longo da vida.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Portoalegre: Artmet.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão : um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A.
- Amaral, R., Silva, D., & Gomes, L. (10 de Maio de 2011). *A eudaimonia aristotélica: a felicidade como fim ético*. (U. F. Mucuri., Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas MG – Brasil – Nº 01 – Ano I Reg.: 120.2.095–2011:
<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-vii/>
- Augé, M. (2003). *Le temps en ruines*. Paris: Galilée.
- Baptista, I. (Julho de 2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Coleção Cadernos do CCAP, n.º 3:
<http://www.ccap.mini-edu.pt>
- Birman, J. (2005). *Tatuando o desamparo. A juventude na actualidade*. Obtido de http://www.janehaddad.com.br/arquivos/tatuando_o_desamparo.pdf
- Caires, S., Moreira, M., Esteves, C., & Vieira, D. (julho de 2011). *As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante*. (C. -U. Minho, Ed.) Obtido de Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(2), pp. 59-79:
revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3029/2446
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz. Editores S.A.
- Carvalho, P. (12 de Maio de 2012). *Evolução e crescimento do ensino superior em Angola*. Obtido de Revista Angolana de Sociologia - Revues.org RAS, 9, pp. 51-58: <http://ras.revues.org>
- Carvalho, P., & Cafussa, A. (20 de Novembro de 2012). *“A corrupção é dos maiores males que temos”*. (paulodecarvalho@sociologist.com, Ed.) Obtido em 17 de

Outubro de 2015, de Revista Angolana de Sociologia [Online], 10 | 2012
fonte:Semanário Económico, Ano III, nº 170 (Luanda), págs. B2-B3:
<http://ras.revues.org/184>

- Chaves, E. (2002). *A filosofia da educação e análise de conceitos educacionais*. (U. F. Catarina., Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2014, de educadores.diaadia.pr.gov.br:
<http://www.educacao.es.gov.br/download/afilosofiaedaeducacaoanalisedeconceitos03062011.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Kornhauser, A. M. (Janeiro de 2003). *Educação um tesouro a descobrir relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para ao século XXI*. (C. EDITORA, Ed.) Obtido em 23 de Fevereiro de 2015, de EDOBSERV@UNESCO.ORG:
<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). S.Paulo: Paz e Terra.
- Galiano, L. (10 de Abril de 2015). *Entrevista ao cônsul geral de Angola*. Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Portal do Governo: http://www.consuladogeralangola-faro.pt/index.php?option=com_angolabackoffice&view=events&id=43
- Heller, A. (1972). *O quotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lopes, O. (1990). *Cifras do tempo*. Lisboa: Edições Caminho.
- Marcelo, C. (Janeiro/Fevereiro de 2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. (s. / . 09, Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Sísifo. Revista de. Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.: www.fep.porto.ucp.pt/sites/...
- Neves, M. (5 de Maio de 2014). *O papel da supervisão na emergência de uma escola reflexiva: um estudo de caso*. (R. Aberto, Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Mestrado em Supervisão Pedagógica / Master's Degree in Pedagogical Supervision - TMSP: <http://hdl.handle.net/10400.2/3905>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. (Lisboa : Dom Quixote, Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2015, de Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33:
<http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : D.Quixote.
- Nóvoa, A. (Jul/Dez de 2001). *Tempo da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um trabalho de investigação*. Obtido de

- Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 131-150:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoapdf>
- Pepetela, A. (13 de Dezembro de 2011). *Artur Pestana Pepetela, « Rui M. dos Santos. Do tsunami económico à solução utópica »*. (F. L. Sociologia, & L. E. Revues.org., Edits.) Obtido em 6 de outubro de 2015, de Revista Angolana de Sociologia [Online] 8 | 2011: <http://ras.revues.org/602>
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo Santos, F., & Oliveira, H. (Outubro de 2001). *O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências*. Obtido em 28 de Agosto de 2015, de Revista de Educação, (1), 31-46.:
<http://hdl.handle.net/10451/4286>
- Ricardo, L. (ac de Dezembro de 2010). *Supervisão pedagógica - à procura de uma objectividade*. Obtido em 17 de Outubro de 2015, de [blogspot.com.br](http://revistaensinareaprender.blogspot.com.br/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html):
<http://revistaensinareaprender.blogspot.com.br/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Colecção Ciências da Educação.
- Sant'Ana, A. R. (1965). *Canto e a palavra*.
- Setton, M. (Novembro de 2005). *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. Obtido de Tempo soc. São Paulo Brasil, v. 17, n. 2, pp. 335-350,: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>
- Silva, E. A. (Julho de 2004). *O burocrático e o político na administração universitária. continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na universidade Agostinho Neto*. (CIED, Ed.) Obtido em 5 de Outubro de 2014, de repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16324 Tese Doutoramento-Eugénio.pdf: <http://hdl.handle.net/1822/16324>
- Tardif, M. (Jan/Fev/Mar/Abr de 2000). *Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários*. Obtido de Revista Brasileira de Educação v.13, pp.3-20: anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf
- Vieira, F. (7 de jan./abr de 2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. (E. Soc.Campinas-Brasil, Ed.) Obtido em 17 de Novembro de 2014, de Revista Educação & Sociedade, vol. 29, n. 105, pp. 197-217:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>.
- Vitkowski, J. R. (jan/jun de 2004). *Epistemologia e educação: conhecimento para uma vida decente*. (U. E. PR, Ed.) Obtido em 15 de Novembro de 2014, de Anacleta-

Guarapuava, Paraná v. 5 no 1 p. 9-22:
<http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/epistemologia.pdf>

Zengo, A. (10 de Novembro de 2012). *Ensino superior em Angola e perspectivas de cooperação com a China*. (facebook, Ed.) Obtido em 17 de Outubro de 2015, de <https://www.facebook.com/.../ensino-superior-em-angola.../4679625332...>: www.facebook.com/notes/zakeu-a-zengo/ensino-superior-em-angola-e-perspectivas-de-coopera%C3%A7%C3%A3o-com-a-china/467962533256377.

Zorzal, M. (Abril de 2006). *O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neo-liberais: a história reeditada como farsa?* Obtido em 1 de Outubro de 2015, de Tese de Doutorado UFSCar: http://www.bddd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1147