

ARTIGOS

UM PASSO IMPORTANTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: O ANO DE INDUÇÃO

Isabel Alarcão
Maria do Céu Roldão

RESUMO: O conhecimento do terreno e a pesquisa evidenciam as dificuldades dos professores no confronto inicial com a realidade profissional, o que tem levado vários países a organizarem programas de indução, que têm assumido lógicas diferentes: obrigatórios *versus* facultativos; socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional; informalidade *versus* formalidade; ênfase na formação *versus* ênfase na avaliação. Tratando-se de formação em contexto de trabalho, situa-se no contínuo que une formação inicial e continuada. Vários fatores parecem influenciar o seu sucesso: apoio institucional através da qualidade dos mentores (que, na escola, acompanham os iniciantes); formação focalizada na atividade profissional; capacidade de autoformação; trabalho colaborativo com os pares; clima das escolas. Relata-se, de forma crítico-analítica, o programa desenvolvido para apoio à supervisão e investigação do período de indução dos docentes que, em 2009-2010, realizaram o seu ano probatório como requisito legislativo para acederem à carreira docente em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Indução. Ano probatório. Formação em contexto. Supervisão.

INTRODUÇÃO

O conhecimento que as autoras detêm sobre a realidade da formação de professores, por trabalharem nesta área há vários anos, permite-lhes reconhecer as dificuldades sentidas pelos professores no confronto com a realidade nos primeiros anos de vida do seu exercício profissional e a importância do que se tem vindo a designar por período de indução, por vezes até confundido com período probatório. Também as pesquisas realizadas sobre este tempo de vida profissional dos professores confirmam a necessidade de a ele se dedicar grande atenção.

Esta constatação tem levado vários países a organizarem programas de indução docente, os quais têm assumido lógicas diferentes. Uns privilegiam a obrigatoriedade *versus* o seu carácter facultativo. Outros têm uma orientação de socialização acrítica em detrimento da preocupação pelo desenvolvimento pessoal, social e profissional. Alguns apostam mais no carácter informal do que no carácter formal dos contextos formativos. Uns dão mais ênfase à avaliação enquanto outros privilegiam a formação.

Tratando-se de uma formação em contexto de trabalho, situa-se no contínuo que liga a formação inicial à formação continuada. A literatura aponta para vários fatores que parecem influenciar o sucesso dos programas, nomeadamente a focalização na atividade profissional em contexto de trabalho real e o clima colaborativo nas escolas.

Inicia-se este texto por uma breve síntese das dificuldades que os professores principiantes enfrentam neste período de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional. Analisaremos também o modo como os professores tentam ultrapassar as suas dificuldades. O conhecimento desta matéria ajuda a explicar a necessidade e a natureza de programas de indução. Clarifica-se a diferença entre período de indução e período probatório, lança-se um olhar sobre as diferentes lógicas de formação e as suas modalidades de operacionalização em diferentes países e sistematizam-se os fatores de sucesso evidenciados na literatura. Em seguida analisa-se a legislação portuguesa sobre esta matéria e traça-se a sua evolução. É nesse contexto que se relata depois, de forma crítico-analítica, o caso do programa de indução dos docentes que, no ano de 2009-2010, realizaram o seu ano probatório como requisito legislativo para acederem à carreira docente em Portugal, o primeiro programa verdadeiramente estruturado no nosso país. Considerando-se que a supervisão pode ter um papel fundamental neste processo de indução profissional, analisa-se qual a perspetiva supervisiva adotada, o modo como foi operacionalizada e os resultados obtidos.

OS PROFESSORES E O INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL

Há muito se vem estudando as dificuldades sentidas pelos docentes no “choque com a realidade” profissional (VEENMAN, 1984) nos primeiros anos do exercício da sua atividade, um período marcado por sentimentos, paralelos, de sobrevivência e de descoberta (HUBERMAN, 1989), sendo que a força destes últimos contrabalança muitas vezes os efeitos negativos da luta pela sobrevivência. É também um tempo de construção de identidade (KANE e RUSSELL, 2005). Este interesse teve o seu início nos EUA (FULLER, 1969; FULLER e BROWN, 1975; LACEY, 1977), mas progressivamente se estendeu a outros países, incluindo Portugal, onde se destacam os trabalhos de CAVACO (1992), GALVÃO (1998), FLORES (2000), ALVES (2001), BRAGA (2001), MARQUES e REIS (2014). Também no Brasil está crescendo a consciencialização da relevância desta matéria, como atesta a revisão dos estudos realizados nesse campo por MONTEIRO CORRÊA, PORTELLA e VANESSA (2012).

A iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão, situação que fez emergir alertas (FEIMAN-NEMSER, CARVER, SCHWILLE e YUSKO, 1999, entre outros).

Na divulgação dos resultados de um estudo realizado no Canadá, em 1991, mas ainda atual, Olson e Osborne (1991) caracterizam esse período inicial como o tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pelo contraste entre o que era esperado e o que, afinal, é a realidade, entre o idealismo idílico construído na formação inicial e as dificuldades do quotidiano docente; mas, ao mesmo tempo, pela necessidade e sentido de responsabilidade para rapidamente se ser competente na profissão e estabelecer com o saber e com os alunos uma relação de identidade profissional. Como afirma Flores, ao referir este estudo, "Conseguir o domínio e o *controlo da situação* torna-se, então, no cavalo de batalha dos neófitos pela *necessidade de afiliação* e de pertença ao grupo e ainda pela necessidade de encontrar *segurança* para sobreviver" (2000, p.137). E Alves (2001) refere que, muitas vezes, o professor põe de parte a teoria que aprendeu no curso e procura encontrar, nas suas vivências passadas e presentes, o saber prático de que necessita.

É um tempo de verdadeiramente se tornar professor (FULLER e BROWN, 1975; KORTHAGEN, 2001), sentindo a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos e o equilíbrio da dinâmica relacional (KANE e RUSSELL, 2005). É um tempo de reorientação interna entre o que foi idealizado e o que é a realidade, reorientação que pode ser ajudada por apoio externo, se este existir, sendo que, neste caso, é necessário estar-se atento ao risco de uma socialização modelizante e uniformizante que asfixia a criatividade e a personalidade.

Nestas circunstâncias não admira que se tenha vindo a chamar a atenção para as consequências da falta de apoio que é concedido aos professores neste período tão decisivo (MARCELO, 1999; ALVES, 2001; PONTE, GALVÃO, TRIGO-SANTOS e OLIVEIRA, 2001). Com efeito, a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida. Uma investigação recente revela que, na atualidade portuguesa, esta socialização está a ser dificultada pelas situações de instabilidade profissional, precariedade de emprego e mobilidade (MEIRA, 2013).

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de vária ordem: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada. No estudo de Alves (2001) sobressaem as dificuldades de natureza relacional, com os alunos e os colegas mais velhos. O mesmo autor refere um estudo de Breuse *et al.* (1984) em que os professores consideram fundamentais, no seu acompanhamento/formação, as atividades práticas ligadas às metodologias, ao estudo dos programas e à iniciação de um melhor conhecimento de si e dos outros, o que, na nossa opinião, evidencia o carácter acional e inter e intrapessoal da profissão de professor.

Algumas metáforas usadas pelos principiantes dão bem a imagem dos seus sentimentos e percepções: “ cair nas feras”, “ cair numa escola”, “ bicho de sete cabeças”, “ ser atirado para a selva”, “ desbravar o terreno”, “ desenrascar”, “ andar às aranhas”, “ encontrar-se perdido”, “ não ter para quem se virar”. Perante as dificuldades, alguns professores assumem atitudes de otimismo, superação e autorrealização. Outros, pelo contrário, manifestam diminuição de esforço ou menor motivação, refugiando-se nos comportamentos seguros, criando inibições ou caindo na rotina pedagógica.

A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização (FEIMAN-NEMSER, CARVER, SCHWILLE e YUSKO, 1999; WONG, 2002; KANE e RUSSELL, 2005) que se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções. Huberman (1989, 1991), Cook e Pang (1991) e Charnok e Kiley (1995), *apud* Flores (2000, p. 148-149) referem modos de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos principiantes. Para além das já anteriormente referidas, os jovens professores podem ser auxiliados por outras como: obtenção de material didático, menos horas de trabalho, formação, feedback positivo de alunos e colegas, apoio de familiares, amigos e antigos professores, conhecimento da política da escola, possibilidade de observar colegas, apoio de um mentor. Sabe-se também que outros fatores influenciam o processo de socialização, nomeadamente, as experiências biográficas, as influências de modelos escolares vivenciados e os contextos de inserção (MARCELO, 1991). O clima da escola, a supervisão e o apoio institucional são também fatores a ter em consideração.

PROGRAMAS DE INDUÇÃO

Desde os anos 80 do século passado se vem sentindo a necessidade de programas formais de indução à profissão docente em vários países, nomeadamente EUA, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Espanha, Israel (sobre a situação em Portugal falaremos mais adiante). Igualmente se vem tomando consciência da responsabilidade da escola neste processo (MARCELO, 2009 ; NÓVOA, 2012). Na opinião de Vonk (1995), *apud* Marcelo (1999), três áreas deviam ser consideradas nos programas: a dimensão pessoal, a dimensão contextual e a dimensão do conhecimento e das competências científico-pedagógicas e didáticas. Tem também merecido atenção e destaque a consideração do papel dos mentores, figuras de apoio e assessoria que, segundo Gold (1992), igualmente citado em Marcelo (1999) atendem a três tipos de necessidades: emocionais (auto-estima, segurança), sociais (relações, companheirismo) e intelectuais. É ainda Marcelo (1999) que se refere às características do mentor, segundo explicitação de Borko (1996): professor com estabilidade profissional, experiente, bom gestor da classe nas aprendizagens e na disciplina, com conhecimento dos conteúdos, capaz de comunicar com os colegas, com iniciativa para planificar e organizar e dotado de qualidades pessoais como flexibilidade, paciência e sensibilidade.

Na resenha sobre os programas de indução nos vários países, Marcelo (1999), identifica as seguintes atividades: apoio na própria escola; observação de aulas e *feedback*, reuniões de professores, seminários, cursos para neófitos e mentores, estabelecimento de contactos entre professores, estudos de casos. De referir ainda a oportunidade por vezes oferecida aos professores principiantes para observarem aulas de professores experientes, usufruírem de conselhos dados por estes, intercambiarem entre colegas e serem desafiados para a escrita reflexiva. Estas atividades são, nalguns programas, acompanhadas de diminuição da carga horária letiva para esses professores iniciantes e seus mentores.

Alguns fatores parecem influenciar o sucesso dos programas de indução, a saber: o seu carácter sistemático, o clima da escola como comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, a resposta às necessidades sentidas pelos principiantes, o apoio institucional através da qualidade dos mentores (que, na escola, acompanham os iniciantes), a formação focalizada na atividade profissional, a capacidade de auto-formação, o trabalho colaborativo com os pares (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a e 2012 b).

Os programas de indução são organizados segundo diferentes lógicas. Por exemplo, enquanto uns privilegiam a obrigatoriedade, outros são apresentados como facultativos. Uns apresentam uma orientação de socialização acrítica, tecnicista e conformista em detrimento da preocupação pelo desenvolvimento pessoal, social e profissional, reinterpretaivo, que potencie as capacidades de cada um. Alguns apostam mais no carácter informal do que no carácter formal dos contextos formativos. Uns dão mais ênfase à avaliação enquanto outros privilegiam a formação. Flores, na sua revisão da literatura sobre a matéria, encontrou programas que

estão mais vocacionados para um apoio técnico, outros para o aspecto relacional [...]; uns centram-se em aspectos específicos, outros são mais abrangentes [...]; uns centram-se na escola, outros estão mais ligados à universidade [...]; uns são mais estruturados [...], outros mais flexíveis [...] (FLORES, 2000, p.74).

Estas lógicas têm, de certo modo, a ver com diferentes concepções de socialização profissional assentes em perspetivas que podem ter uma orientação funcionalista ou, pelo contrário, uma orientação dialética (ZEICHNER, 1985).

Quanto à extensão do período de indução, a opinião dos autores é muito variada e as propostas oscilam entre 1 e 5 anos.

PERÍODO DE INDUÇÃO E PERÍODO PROBATÓRIO

Nem sempre a distinção entre período de indução e período probatório é estabelecida, como alerta CAMPOS (2008) e como foi sentido no programa implementado em Portugal em 2009-2010 e de que, mais à frente, nos ocuparemos (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a e 2012 b). Os objetivos destes processos são diferentes. O conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto que o de probatório se destina a provar a existência da competência. Estas duas lógicas podem, contudo, coincidir temporalmente. Esta foi, aliás, uma das características do caso português em que a legislação (Despacho 21666/09) apresenta o programa como via de “regulação do acesso, apoio ao desenvolvimento e integração e participação no desenvolvimento da escola”.

A fim de desfazer a ambiguidade inerente a esta dupla vertente torna-se necessário definir claramente objetivos e funções dos intervenientes. Além disso, importa começar a reconhecer que, em termos de desenvolvimento profissional docente, a avaliação do desempenho e o desenvolvimento de competências devem caminhar de mãos dadas.

O caso português não deixa de ser curioso neste aspeto. A legislação dos anos 1980 fala em ano de indução, mas a partir dos anos 1990 esta designação é substituída por ano probatório. Não nos parece

que seja só uma questão de designação mas de perspectiva. No início, este período era concebido numa lógica de apoio; depois de 90 do século XX adquiriu a lógica da avaliação, verificação da adequação, aferição de competências numa via de regulação do acesso à profissão. Um outro aspeto que não deixa de ser interessante tem a vez com o *locus* onde reside a responsabilidade. Nos primeiros documentos legislativos, o ano de indução era da responsabilidade das instituições do ensino superior com programas de formação de professores; na legislação posterior a 90 o *locus* passa para as escolas onde os professores principiantes exercem a profissão numa clara lógica de formação em contexto de trabalho e de responsabilização da escola pela formação dos seus atores. A não operacionalização desta intenção no sistema português atravessa as duas linhas com expressão legislativa, mas sem concretização até 2009-2010, como veremos adiante. E, após a implementação do programa que analisaremos de seguida, a sua operacionalização foi de novo abandonada. Porventura uma visão mais eficaz poderá ter a ver com a combinação de esforço entre a instituição formadora e as escolas que constituem contexto de trabalho e *locus* de socialização profissional, desde logo nos estágios da formação inicial.

Vonk, um autor holandês que tem escrito sobre esta matéria define o período de indução como “la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser profesional autónomo..., una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” *apud* MARCELO (1999, p. 103). E RIBEIRO, desta feita um autor português (1993, p.8), refere-se-lhe como

período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontrem no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência.

O CASO PORTUGUÊS

A primeira referência ao período de indução na legislação portuguesa surge na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 59/86). Nesse período de pós-revolução do 25 de Abril de 1974, que libertou Portugal de uma ditadura de quarenta anos, viveu-se com grande intensidade a democratização do ensino e assistiu-se a uma premente necessidade de formar professores qualificados. Por todo o país criaram-se, nas instituições do ensino superior (universidades e escolas superiores de educação), cursos específicos de formação inicial de professores que integravam componentes de formação científica, pedagógica e prática profissional supervisionada. Não teceremos considerações sobre a formação inicial e a sua evolução ao longo dos anos (nomeadamente com as modificações introduzidas pela adesão ao Processo de Bolonha), uma vez que a temática que nos propusemos abordar neste texto tem a ver com o ano de indução na conceção anteriormente exposta.

Tendo consciência de que a formação inicial é apenas um passo na construção do saber profissional, reconheceu-se a importância da transição de aluno a professor, considerando-se o período de indução como um primeiro momento no processo de formação permanente, o qual deveria ser acompanhado pelas instituições de formação inicial (Decreto-Lei nº 344/89). Era a vertente formativa da entrada na profissão. Em termos administrativos, a indução profissionalizante aparece consagrada pela primeira vez no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90).

No contexto que acabamos de descrever, a legislação portuguesa estabeleceu ao longo dos últimos 40 anos, por um lado, a prescrição em 1989 de um ano de indução a cargo da instituição formadora

(Decreto-Lei nº 344/89) e, por outro, do lado da administração, a partir de 1990, no Estatuto da Carreira Docente então aprovado (Decreto-Lei nº 139-A/90), a exigência de um ano probatório com avaliação para aceder à carreira docente.

Nenhuma destas medidas foi alguma vez operacionalizada até 2009, por razões várias. Desde logo sobressai a dificuldade em as instituições formadoras poderem acompanhar de facto os seus diplomados quando estes, no sistema português, são colocados por um concurso nacional nos mais diversos pontos do país. Quanto ao ano probatório, a dificuldade tem sido sobretudo operativa, ligada à complexidade da montagem de um sistema de avaliação e acompanhamento formativo dos docentes em ano probatório, quando estes já se encontram fora da responsabilidade formativa das instituições formadoras. Consequentemente o processo teria de ser cometido à tutela do Ministério da Educação, assumindo contornos de natureza mais administrativa do que formativa. Acresce um terceiro fator associado à resistência da classe docente e dos seus sindicatos a este tipo de medida, pelo seu cariz avaliativo e eventualmente seletivo, agravada, ao tempo da implementação do ano probatório que adiante se analisa (2009-2010), por forte contestação a medidas de avaliação mais globais do desempenho docente, colocadas no terreno em 2008-2009, no contexto do então novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) publicado em 2007 (Decreto-Lei nº 15/2007), e da regulamentação da avaliação de desempenho docente nele prevista (Decreto Regulamentar nº 2/2008), de que o ano probatório se constituía como um segmento.

Toda esta legislação, que sustenta o processo aqui analisado, foi entretanto revogada e substituída por novo ECD e regulamentação decorrente, atualmente em vigor (Decreto-Lei nº 41/2012, e Decreto Regulamentar nº 26/2012), - normativos que reduziram substancialmente a amplitude do processo de avaliação, sobretudo nas suas implicações formativas e supervisivas.

A determinação legal que instituiu a avaliação do desempenho docente (ADD) no período de 2009-2010 de que aqui nos ocupamos, no seu enunciado normativo (Decreto Regulamentar nº 2/ 2008) revelava uma ambição de combinar as finalidades atribuídas à indução (apoio, melhoria, supervisão orientadora do professor principiante por parte de um professor mentor) com finalidades de natureza probatória (regulação e controlo das competências requeridas no acesso à profissão docente, para seleção dos candidatos, exercidas pelo empregador principal - o Estado)

Assim, em 2009, após lançamento muito contestado dos dispositivos gerais de ADD no ano letivo anterior, o poder político ensaiou pela primeira vez uma operacionalização efetiva do ano probatório, que, todavia, não teve continuidade nos anos e governos subsequentes. Seguindo a análise deste processo descrita noutro contexto (Cf ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a, p. 439-440):

No ano letivo de 2009-2010 e na sequência de diversas políticas desenvolvidas em Portugal, à semelhança de vários outros países, com incidência no reforço da melhoria da qualidade, prestação de contas, avaliação, controlo e exigência relativamente ao desempenho dos professores, o Ministério da Educação (ME) pôs no terreno a primeira operacionalização do sistema de indução profissional previsto no Estatuto da Carreira Docente (ECD) como ano probatório para os professores em início de carreira, o que, na prática, corresponde, no sistema português, aos professores que entram pela primeira vez para a situação de efetividade de ocupação de uma vaga de quadro nacional de docentes.

Este processo foi desenvolvido com base num protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação (ME) e a Universidade de Aveiro (UA). Segundo intenção expressa aquando da negociação deste protocolo,

o ME pretendia assim, ao invés do que ocorrera no ano anterior com o lançamento apenas administrativo da avaliação do desempenho de professores, mobilizar conhecimento legitimador e competências de acção sustentadas em investigação, entregando para isso o apoio ao processo a uma instituição universitária conceituada. A Universidade de Aveiro constituiu assim, para o efeito, uma equipa responsável pela supervisão, coordenação, formação e investigação do processo de lançamento do ano probatório. Essa equipa foi constituída por dez investigadores que acumulavam nos seus perfis competências e experiência de formação e supervisão. Ficou responsável pela condução do programa, por um ano, nas dimensões de supervisão, acompanhamento e avaliação: programa de *Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores* (SAAPPP).

No terreno, no ano letivo de 2009-2010, e após pequenos ajustes nos números iniciais, estiveram em ano probatório 89 professores, distribuídos por 81 escolas e supervisionados por 85 professores mentores, já que poucas escolas acolhiam mais de uma situação. O acompanhamento, a supervisão e avaliação destes professores – que, quando negativa, comprometeria a sua entrada na efetividade da docência - eram assegurados por um professor mentor (PM) da mesma escola, nomeado pela direção, do mesmo grupo ou área, com estatuto de efetividade e preferencialmente formação ou experiência em supervisão ou avaliação.

A grande maioria dos professores iniciantes na verdade não o era, por força da determinação referida, de cariz administrativo, que exigia este ano probatório apenas aos que iam assumir uma vaga de efetivos nos quadros da carreira docente. No geral, os professores em período probatório (PPP) já estavam ao serviço há vários anos, como contratados em regimes temporários. A maioria dos verdadeiros professores principiantes, no sistema português atual, com crescente estreitamento no acesso a vagas de professor efetivo, iniciam a sua vida de professores como contratados por um ano, contrato renovável por períodos variáveis, podendo esta situação prolongar-se por vários anos, até que consigam aceder a uma vaga de um quadro de lugares efetivos de uma escola. A estes, os que verdadeiramente correspondem ao perfil do iniciante na análise do desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009; HUBERMAN, 1989), a medida de criação do ano probatório em 2009, de facto, não atingiu. Contudo veio a ser posteriormente legislada, como resultado do estudo feito pela referida equipa da UA no âmbito do programa SAAPPP sobre o acompanhamento e avaliação da experiência do primeiro ano de período probatório aqui descrita, uma possibilidade de os futuros docentes realmente iniciantes, ainda que no estatuto de contratação temporária, se candidatarem a esse ano probatório de forma condicional. Esta medida visava acentuar a dimensão de indução tal como acima vimos teorizando, entendida no seu sentido formativo e enquadrador da transição aluno-professor. Tal determinação não veio contudo a ser acionada até ao presente.

A maioria dos Professores em Período Probatório (PPP) em 2009-10 tinham assim entre 2 a 17 anos de serviço como professores contratados. Esta disfunção burocrática de que o processo enferrou imprimiu, desde logo, um desvio ao tipo de trabalho a desenvolver, além de criar, em alguns casos, descontentamento e tensão entre os PPP e dificuldades acrescidas para os PM.

Este foi o cenário com que a equipa de apoio do SAAPPP trabalhou. A perspectiva mais interessante deste processo residiu porventura na tentativa de reverter em valias formativas uma situação que se revestia à partida de grande complexidade administrativa e de alguma disfunção organizacional. Tomando como objetivo central rentabilizar o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, agindo mais numa lógica de formação supervisiva do que de avaliação orientada para a carreira, a equipa organizou este programa de apoio em torno dos eixos da *formação e da supervisão*, numa dinâmica sempre assente

em processos de *trabalho colaborativo* a diversos níveis – na equipa central, nos grupos de mentores, e no contexto de cada escola envolvida (ALARCÃO e CANHA, 2013).

A equipa central era constituída por dez investigadores, que, conforme acima referido, acumulavam nos seus perfis qualificação e experiência nas dimensões formativa e supervisiva. O carácter de produção de conhecimento de natureza investigativa foi um eixo central ao longo do processo, por se entender que o ganho principal estaria na produção de conhecimento passível de ser mobilizado para enriquecer esta e futuras situações, no âmbito da implementação que se ensaiava de uma indução com eficácia formativa. Por isso foi considerado central na constituição da equipa e no desenvolvimento do trabalho.

O conjunto dos contextos com que se iria trabalhar, disseminado pelo país, foi organizado em cinco núcleos correspondentes às diferentes áreas geográficas em que se agruparam os professores em período probatório (PPP) e os seus professores mentores (PM). A equipa orientou o foco da sua ação para o corpo de professores mentores (PM), por ter considerado que estes se constituam no elo nuclear deste processo no que diz respeito à vertente de formação, visto estar de facto nas suas mãos o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos PPP. Por outro lado, era mais viável e produtivo, do ponto de vista logístico, elegê-los como uma plataforma colaborativa de interações do que tentar atuar diretamente sobre 89 professores em circunstâncias muito diversas. Com esta opção tornou-se possível apoiar de forma direta os PM, e alimentar, mediante uma oficina de formação de regularidade mensal, o processo supervisivo que protagonizavam localmente junto dos seus PPP, procurando maximizar a sua mais valia como supervisores, respaldar a sua actuação no plano teórico e prático, e ainda promover também o desenvolvimento profissional dos professores mentores, eles próprios em muitos casos lançados para a função sem suficiente preparação e de forma administrativamente imposta. Os professores mentores (PM) funcionaram assim como charneira de um processo formativo e supervisivo de vaivém em que se procurou evitar a lógica meramente distributiva.

No plano teórico, a equipa de investigadores referenciou-se a uma perspetiva de formação fundada na via da coconstrução do saber e do agir do profissional (ALARCÃO, LEITÃO e ROLDÃO, 2009), da reflexão sobre a prática, e do desenvolvimento profissional (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO e ROLDÃO, 2008; MARCELO, 2009) *versus* uma conceção aplicacionista e distributiva do conhecimento enformada por lógicas de replicação, como é próprio dos modelos ditos “de cascata” mais associados a perspetivas de inspiração behaviorista.

Assim, o processo organizou-se numa lógica colaborativa inter e intra níveis (equipa, mentores, professores em período probatório), em que a emergência dos problemas encontrados na prática se procurava cruzar, de forma consistente, com inputs de conhecimento trabalhados em conjunto. Por exemplo, os materiais de leitura e trabalho discutidos nas sessões de formação destinadas aos PM eram também objeto de leitura, tarefas práticas e discussão dos PM com os seus PPP, e daí resultou frequente retorno de novas questões à equipa central. Do mesmo modo, planificações ou materiais elaborados pelos PPP eram trazidas pelos PM à oficina de formação para discussão e questionamento conjunto de aspetos teóricos e/ou práticos que envolviam.

Todo o trabalho se estruturou nesta dinâmica, organizado em torno de 3 eixos de análise, como referem ROLDÃO, REIS e COSTA (2012 a, p.447) “O Programa SAAPP desenvolveu-se largamente sustentado em três conceitos-chave – **supervisão, formação, colaboração** – e numa dinâmica interativa; **questionamento/teorização de práticas e sua reorientação**”.

Desenvolveu-se neste quadro a formação aos mentores (PM) acima descrita, no formato de oficina de formação, de regularidade mensal, por subgrupos de âmbito regional (reunindo cerca de 20 PM cada), focada e sustentada nas práticas de supervisão que iam desenvolvendo junto dos seus PPP e nas dificuldades e questionamentos encontrados. Ambicionou-se deste modo atingir e interagir de forma mediada com todos os PPP, maximizando a plataforma de mediação e reflexão colaborativa que o grupo de mentores constituiu.

A equipa coordenadora do Projeto SAAPPP trabalhou também colaborativamente, no plano interno, realizando e debatendo sempre em conjunto a preparação de cada sessão e respetivos materiais de apoio, para além de induzir idêntico procedimento nos formandos (PM) junto dos seus PPP. Segundo os investigadores citados (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a, p. 447):

Esta lógica de trabalho no interior da equipa de formadores, centrando a preparação de cada sessão da oficina de formação em torno de uma questão-chave, percebida como nuclear para quem estava a viver o processo no terreno, e discutida e preparada pela equipa exaustivamente, com integração dos dados de contexto que se iam obtendo entre cada sessão, constituiu, na análise a posteriori que foi possível realizar, uma das mais valias do processo, pelo estabelecimento de uma efetiva articulação entre o quadro conceptual teórico e o quadro praxiológico, e pela gradualidade e ajustamento de processos que foi permitindo. Promoveu ainda a produção e organização lógica e participada de núcleos de materiais de apoio à formação que, por sua vez, se constituíram como base de um conjunto temático de 6 publicações.

As publicações de apoio supracitadas, que acabaram sendo 5, incidiram sobre as seguintes temáticas, associadas diretamente às fases do trabalho formativo desenvolvido: *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional* (ROLDÃO, 2010 a); *Planeamento e concepção da acção de ensinar* (LEITE, 2010); *Observação e análise de situações de docência* (REIS, 2010); *Avaliação e regulação do desenvolvimento profissional*. (MARTINS, CANDEIAS e COSTA, 2010); *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios* (CAMPOS e GONÇALVES, 2010). Produziu-se ainda uma segunda coleção de brochuras (de que foram publicadas três) que acolheu temáticas emergentes das dificuldades expressas pelos professores no terreno, como por exemplo estratégias de diferenciação pedagógica.

A CENTRALIDADE DA SUPERVISÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Confrontados com a impossibilidade de agir diretamente junto de cada contexto, os investigadores desta equipa ancoraram na supervisão e na colaboração todo o seu investimento formativo. Assumiram como seu objetivo a promoção do desenvolvimento profissional daquele conjunto de docentes (PPP e PM) sendo claro que apenas para alguns dos PPP a situação se configurava como início de exercício. Ainda assim, estes professores iriam aceder a uma formalização da sua carreira e não tinham beneficiado, em geral, de qualquer apoio formativo ou supervisão anterior orientado para essa finalidade.

Considerou-se como foco nuclear desse processo de formação e supervisão a *construção, reforço e co-construção de conhecimento profissional*, integrando-o no que vimos analisando como o cenário geral das inquietações dos professores pouco experientes ou em período inicial da carreira docente: as necessidades de conhecimento e competências, quer de natureza científico-pedagógica e didática quer relacional, associadas à relação com a construção do *saber ensinar* e com a premência de saber relacionar-se com a sua identidade emergente e com os outros, fundamentalmente os alunos. Convocam-se nesta centralidade do conhecimento profissional os elementos que Lee Shulman descreve na sua teorização

sobre a natureza do saber docente, e que Roldão retoma caracterizando os descritores de especificidade desse mesmo conhecimento (SHULMAN, 1987, 2004; ROLDÃO, 2007, 2010).

Com base num modelo clínico-humanista de supervisão, orientado para o desenvolvimento profissional (ALARCÃO e TAVARES, 2003; ROLDÃO, 2012), estruturaram o terreno da sua intervenção – na verdade as sessões de formação dos PM de regularidade mensal – para se constituírem num espaço de construção e retorno de conhecimento profissional, que por sua vez era reinvestido junto de cada PPP no espaço da supervisão pelo PM. Privilegiou-se no trabalho dos PM com os seus PPP um crescendo da dimensão questionante e reflexiva acerca das suas práticas, consistente com a perspectiva teórica acerca da formação como desenvolvimento profissional (cf MARCELO, 2009), assumida como referencial pela equipa central. Este processo de interação-construção, de que se obteve retorno investigativo através de vários dispositivos de avaliação, foi ganhando eficácia e aos poucos foi esbatendo a atitude inicial de resistência (“já damos aulas, sabemos como se faz...”), ou de expectativa de uma formação por receita-prescrição (“digam-nos como se faz ou deve fazer...”), em favor de uma postura pró-ativa face ao valor do conhecimento que ia sendo construído como sustentador de desenvolvimento profissional.

O processo acabou por se constituir numa construção maioritariamente conseguida de novo conhecimento profissional, como se evidenciou na investigação avaliativa produzida (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a e 2012 b; ROLDÃO e LEITE, 2012; REIS, GONÇALVES e MESQUITA, 2012), aspeto que constituiu outra das dimensões deste projeto. A investigação, sustentada em análise de produtos dos próprios formandos, em reflexões sistemáticas pedidas sobre o processo e resultados e em questionários aos PPP e aos PM, permitiu avaliá-lo, destacando como pontos fortes deste programa de apoio ao ano probatório os seguintes:

- Os procedimentos de diagnóstico e colaboração induzidos pelos PM.
 - A disponibilização de vários de entre eles para também se constituírem como objeto de observação e oferecendo-se para a discussão das suas aulas pelos PPP, o que privilegiou uma prática de colaboração entre pares, contribuindo para esvaziar a resistência inicial.
 - A visibilização da utilidade da supervisão como dispositivo de apoio a todo o processo de ensino, desde a sua conceção ao desenvolvimento e avaliação, com materiais de apoio, o que, a breve trecho, evidenciou junto dos destinatários a sua utilidade.
 - A superação de uma das resistências a este processo
- que residia na crença prévia de numerosos professores com muitos anos de serviço de que “já não precisavam de novo conhecimento”, ilustrando nessa pressuposição algumas das debilidades do conhecimento profissional na comunidade docente como acentuado por ROLDÃO (2007, 2010).

De uma forma transversal, o processo de construção de conhecimento profissional, sustentado por supervisão e colaboração, caracterizou-se por dispositivos que se desenvolviam na lógica seguinte:

- Questões emergentes das interações PM-PPP, em articulação com os materiais que se iam construindo, alimentavam as temáticas de cada sessão de formação.
- Devolução de feedbacks transversais aos problemas surgidos, realizada a partir dos formadores e pela mediação dos formandos (PM).
- Alimentação dos próprios processos supervisivos a partir dos inputs de conhecimento teórico, como foi, por exemplo, o caso quanto à operacionalização, natureza e finalidades dos dispositivos de feedback e sua eficácia formativa (ALARCÃO, LEITÃO e ROLDÃO, 2009).

A INDUÇÃO EM PERSPETIVA

Considerando de novo as linhas de análise de que partimos quanto ao processo de indução de professores iniciantes, a diversidade de abordagens indicia a quase inevitável dualidade desta fase da vida profissional no interior dos contextos: de um lado a perspectiva de indução que configura um *scaffolding* ao principiante e uma mediação indispensável entre a formação prévia e a imersão no contexto de trabalho e, de outro, a lógica probatória, de cariz avaliativo e regulador do acesso à profissão.

O caso português, ainda que limitado na sua extensão temporal, representa uma via tentada – em parte gerada por razões conjunturais – de integrar as valias de cada uma destas abordagens, embora privilegiando sempre a centralidade dos dispositivos supervisivos na condução do processo de indução e formação, e eventualmente também na superação de limitações avaliadas que pudessem ser impeditivas do exercício da profissão.

Como sublinham os investigadores que protagonizaram este processo, de certo modo híbrido de duas lógicas – a indução e o carácter probatório –, e desenvolvido num contexto de limitações burocráticas e administrativas tantas vezes encaradas como intransponíveis (ROLDÃO, REIS e COSTA, 2012 a, p. 451-452), revelou valias formativas significativas:

A valia do processo de desenvolvimento profissional documentado neste programa de SAAPP, com as limitações que também teve, reside, na perspectiva da equipa de investigadores que o desenvolveu, em dois aspetos essenciais que provaram constituir-se como mais valias(...): (1) a lógica permanentemente colaborativa que marcou todos os níveis de desenvolvimento da ação, da equipa investigativa aos pares PM-PPP, e (2) a consistente articulação de práticas e crenças de partida enraizadas com *inputs* de questionamento reflexivo e teorização transformadora.

Estas dimensões configuram o que na linha de Donald Schön se designaria por *epistemologia da prática* (...).

A análise produzida ilustra também, a nosso ver, o facto de que, no centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional bem sucedido, muito particularmente na fase de indução, não podem estar apenas aspetos de socialização profissional, ainda que se considerem e sejam talvez os que prevelecem no sentimento do professor principiante. Tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de *conhecimento profissional*, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado.

O caso português aqui analisado enquadra-se no panorama descrito a partir da análise da literatura, na medida em que evidencia: a pertinência da formação no período de indução/socialização dos professores; as vantagens de programas específicos orientados para a inserção profissional; o apoio de mentores como colegas com mais experiência; a formação focalizada na construção do conhecimento e das competências profissionais; as potencialidades formativas da supervisão; o questionamento e reflexão como processo de desenvolvimento; a co-construção de conhecimento profissional como eixo sustentador do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M.C. *Supervisão*. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A. e ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constructivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2

ALARCÃO, I. e CANHA, B. *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.

ALVES, F. C. *O encontro com a realidade docente - ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

BRAGA, F. *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CAMPOS, B. P. Avaliação do desempenho docente: questões a propósito de um estudo internacional. Em *Actas da Conferência Internacional "Avaliação de Professores. Visões e realidades"* (2008). Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61829/2/77250.pdf>>. Acesso em 01 ago. 14.

CAMPOS, J. e GONÇALVES, T. *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2010.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. Em NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1992, p.155-191.

FEIMAN-NEMSER, S., SCWILLE, S. CARVER, C e YURKO, B. *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington. Michigan State University. NPEAT, 1999.

FLORES, M.A. *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FULLER, F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), p.207-226. 1969.

FULLER, F. e BROWN, O. Becoming a teacher. In Ryan, K. (Ed.) *Teacher Education –Yearbook*. Chicago: NSSE. University of Chicago Press.p.25-52. 1975.

GALVÃO, C. *Professor: o início da prática profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 1998.

HUBERMAN, M. La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant. *European Journal of Teacher Education*, 12, 1, 35-41. 1989.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante. *Révue Française de Pédagogie*, 86, p. 5-10, 1989.

HUBERMAN, M. Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, p. 15-17. 1991.

KANE, R.G. e RUSSELL, T. Reconstructing knowledge in action - learning from the authority of experience as a first-year teacher. In: Beijgaard, D.; Meijer, P. C.; Morine-Dersheimer, G. & Tillema, H.(Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Dordrecht: Springer, p. 133-148. 2005.

KORTHAGEN, F.A J. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

LACEY, C. *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co., 1977.

LEITE, T. *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2010.

MARCELO, C. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.

MARCELO, C. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, enero-abril. 1999. Disponível em <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em 05 ago. 2014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte (1), 109-131. 2009. Disponível em: <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 19 ago. 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan/abr, 2009a.

MARCELO, C. Los comienzos en la docência: un professorado com buenos principios. *Revista de Curriculum e Formacion del Profesorado*, 13, 1-25. 2009 b.

MARQUES, D. e REIS, P. A entrada na profissão docente: contributos para uma reflexão sobre o período de indução. Em Cohen, M. A. *Supervisão, liderança e cultura de escola. Mangualde*: edições Pedagogo, p. 205-211. 2014.

MARTINS, I.; CANDEIAS, I. e COSTA, N. *Avaliação e regulação do desenvolvimento profissional*. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2010.

MEIRA, M. C.S. *Percursos de vida profissional: da formação inicial à entrada na carreira*. 2013. Dissertação de mestrado. ESE de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400_21/3133>. Acesso em: 02 ago. 2014.

MONTEIRO CORRÊA, P.; PORTELLA, M e VANESSA, C. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor*, 15, 2, 223-236. 2012. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/684/68425573003.pdf>. Acesso em: 10 nov.14.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES*. Vitória. ES. 9,18,35, 11-22, Jan-Jun 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>>. Acedido em: 18.11.2014).

OLSON, M. R. e OSBORNE, J.W. Learning to teach: the first year. *Teaching and Teacher Education*, 7, 4, p. 331-343, 1991.

PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F. e OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, x, 1, p.31-46. 2001.

REIS, P. *Observação e análise de situações de docência*. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2010.

REIS, P.; GONÇALVES, T; MESQUITA, L. A avaliação do período probatório em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2012, v. 20, n. 76, p. 525- 546, 2012.

RIBEIRO, A.C. *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editores, 1993.

ROLDÃO, M.C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In ENS, R. T.; Behrens, M. A. (Orgs). *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba, BR: Champagnat, Editora da PUCPR, 2010. p. 25-42.

ROLDÃO, M. C. *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2010a.

ROLDÃO, M. C. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p. 94-103, jan-abril 2007.

ROLDÃO, M. C. Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, p.7-28. 2012.

ROLDÃO, M. C.; REIS, P. e COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.* [online]. 2012, v.20, n.76, p. 435-458. 2012 a.

ROLDÃO, M.C., REIS, P. e COSTA, N. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal: dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], v.20, n.76, p. 547-554. 2012 b.

ROLDÃO, M.C. e LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], v.20, n.76, p. 481-502. 2012.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishing, 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14. 1987.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. S. Wilson (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Inc, 2004.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52 (2), p. 143-178. 1984.

WONG, H. K. Induction - the best form of professional development. *Educational Leadership*, 59, 6, p. 52-54. 2002.

ZEICHNER, K. Dialéctica de la socialización del professor. *Revista de Educación*, 277 ,p. 95-120. 1985.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA REFERENCIADA

DESPACHO 21666/09, ME.

DECRETO-LEI nº 59/86 de 29 dezembro.

DECRETO-LEI nº 344/89 de 11 outubro.

DECRETO-LEI 139-A/90 de 29 abril.

DECRETO-LEI nº 15/2007 de 19 de janeiro.

DECRETO REGULAMENTAR nº 2/2008 de 10 janeiro.

DECRETO-LEI nº 41/2012 de 21 fevereiro.

DECRETO REGULAMENTAR nº 26/2012 de 21 fevereiro.

