



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

HISTÓRIA (DE VIDA) EM TRÊS MOMENTOS EM DIÁLOGO COM AS MEMÓRIAS

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Luísa Maria Montes Oliveira

Porto, setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

HISTÓRIA (DE VIDA) EM TRÊS MOMENTOS EM DIÁLOGO COM AS MEMÓRIAS

Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Luísa Maria Montes Oliveira

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Matias Alves

Porto, setembro de 2012

AGRADECIMENTOS

A memória torna-nos únicos, assegurando-nos a nossa identidade pessoal. É à memória que associamos a manutenção do passado, estruturamos o presente e projetamos o futuro. Ela é nossa coerência e nos permite representar o mundo. Através da memória, da consciência do passado, faz-se a caminhada e a história pessoal escreve-se num diálogo entre o que se é e o que aconteceu. É o meu «eu» de hoje que ao recordar o meu «eu» de ontem permitiu dar forma ao relato sobre a minha história de vida, enquanto profissional do ensino. Um agradecimento a todos os que contribuíram para a viabilização desta narração.

Ao Professor Matias Alves pela disponibilidade, motivação e orientação dada ao longo do trajeto percorrido para a concretização deste relato.

À minha colega de mestrado, Fátima, pelo apoio e incentivo.

À minha família, chão de meus pés, pelo carinho e compreensão com que acompanhou todo o trabalho desenvolvido.

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SPAD

RELATÓRIO REFLEXIVO – HISTÓRIA (DE VIDA) EM TRÊS MOMENTOS EM DIÁLOGO COM AS MEMÓRIAS

RESUMO

O relato apresentado tem como objetivo uma reflexão sobre os três momentos marcantes no meu desenvolvimento profissional. Entrada na Profissão com início no ano de 1981. Inserção no grupo nas várias escolas onde lecionei (uma por ano letivo), ausência de trabalho colaborativo e de orientação da prática profissional, marca o primeiro momento.

Num segundo momento o relato incide sobre a Profissionalização em Serviço, oito anos após a entrada na profissão, através da Universidade Aberta, vocacionada para exercer o ensino a distância, dirigido a populações adultas em regime de autoaprendizagem, sem aulas presenciais e utilizando meios didáticos escritos e mediatizados.

Como professora do quadro com nomeação provisória, estive dispensada da realização da componente projeto de formação e ação pedagógica /componente de prática pedagógica supervisionada, uma vez que, possuía seis anos de bom e efetivo serviço docente, prestado como portadora de habilitação própria, para a situação de docência em que me encontrava.

A Integração na Carreira/data de obtenção de qualificação profissional – agosto/1990 corresponde ao terceiro momento. Tempo de serviço na data da integração: oito anos e dez meses.

Todo o percurso profissional esteve marcado pela ausência da supervisão formal e sistemática ao serviço do desenvolvimento e de ensino /aprendizagem.

ABSTRACT

The report presented here aims to provide a reflection on the three most significant moments in my professional development. I started working as a teacher in 1981. Group integration in the different schools where I worked (a different one each school year), lack of collaborative working or professional practical guidance are the issues which characterize the first moment.

In the second moment, the report focuses on “Profissionalização em serviço” (in-service training) in “Universidade Aberta” (Open University), eight years after having started the job. This institution is dedicated to distance learning for adults in self-directed learning processes, without attendance sessions and using written didactic materials and technology-mediated educational practices.

As a teacher belonging to the “quadro com nomeação provisória”, (provisional registration) I was excused from presenting the project on pedagogical approaches and teaching practices - a component part of supervised pedagogical practice - since I had presented six years of good and effective teaching as a qualified teacher.

Getting into the teaching career (date of professional qualification - August 1990) corresponds to the third moment. I had a total of eight years and ten months of service at the time.

The whole course of action was defined by the absence of formal or permanent supervision as teaching and learning development.

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

CAPÍTULO I – PRIMEIRO MOMENTO

1. As escolas portuguesas e a reforma educativa	3
2. Os primeiros anos de experiência docente	5
2.1 A mobilidade docente como sinónimo de instabilidade profissional	8
2.2 Ausência de trabalho colaborativo/partilha de saberes na prática profissional	14
2.3 Estratégias de sobrevivência	15
3. Docência, contextos e desenvolvimento humano, que relação?.....	17

CAPÍTULO II – SEGUNDO MOMENTO

1. Ano de esperança, vislumbre de um amanhã em mudança: ano letivo 1989/1990	19
2. Tipos de Profissionalização / a <i>minha</i> Profissionalização: Profissionalização em Serviço	21
3. Desafios enquanto professora de Filosofia	28

CAPÍTULO III – TERCEIRO MOMENTO

1. Ano de 1990. Maior autonomia / Maior autoestima	35
2. Professora do quadro versus destacamento	37
3. Escola de massas - heterogeneidade humana	38
4. Redes de apoio – escola/família	44
5. No caminho da esperança, reinventando o gosto pela docência.....	46

CONCLUSÃO	52
BIBLIOGRAFIA	55

INTRODUÇÃO

O presente relato reflete sobre o meu percurso profissional e é constituído por três momentos que considero profissionalmente mais marcantes: antes da profissionalização, durante a profissionalização e após a profissionalização até ao momento atual.

Esta narração tem como objetivo olhar as situações profissionalmente mais significativas do trajeto percorrido enquanto profissional do ensino e perspetivá-lo através de um olhar crítico, interpelando e explicando o que se passou e por que é que se passou do modo narrado. O relatório, ao incidir sobre os eixos/dimensões fundamentais do percurso, evidencia de forma crítica o desempenho docente e profissionalidade, convoca e problematiza os contextos em que se desenvolveu a ação, narra e descreve de forma reflexiva o desenvolvimento profissional e currículo e visibiliza reflexivamente o papel da supervisão e a avaliação do desempenho.

Um dos traços essenciais deste relato é a reflexão crítica sobre a prática profissional, sustentada na ausência formal e sistemática de supervisão/componente projeto de formação e ação pedagógica em contexto de profissionalização e suas consequências, evidenciando o questionamento sobre o porquê de ausência de trabalho colaborativo/partilha de saberes na prática profissional e dificuldade em implementar a cooperação e a interdisciplinaridade. Existe entre os professores uma tradição de dependência em parte gerada por um hipercentralismo que os dispensa de tomar decisões. No desenvolvimento profissional dos professores é fundamental o trabalho de equipa, dada a natureza complexa de muitas situações, para que se trabalhe e planifique de modo mais eficaz, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Seria ótimo se os professores aproveitassem mais o escasso tempo para discutirem as suas experiências, os seus saberes e as suas preocupações. As culturas colaborativas são uma mais – valia ao nível das relações dos professores da planificação curricular e do ambiente de ensino e de aprendizagem pois, como se aludiu, a heterogeneidade discente, os múltiplos pedidos feitos à escola e à profissão, a dificuldade de fazer aprender quem por vezes *aparenta* não querer, torna muito difícil o êxito de uma ação isolada. Para que se tenda a acabar com o isolamento do professor, fechado na sala de aula são necessárias parcerias pedagógicas que só podem nascer de um clima de confiança e de tempos comuns. Uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem exige uma escola reflexiva,

responsável e autônoma cujo objetivo é a formação dos cidadãos alicerçada nos valores assumidos pela coletividade escolar, cujos atores principais são os professores.

Constatado o desfasamento entre teoria e prática e ausência de orientação da prática profissional, esta narração mostra que o saber de experiência feito é constante na ação profissional. Como escreve Freire: *Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (...). Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (1997:37)*

Por outro lado, evidencia que a relação professor/aluno é essencial na qualidade da aprendizagem e destaca a responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens através de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos de forma a conseguir que *todos* aprendam mais e melhor promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno e valorizando os diferentes saberes e culturas. A importância de procurar o autoaperfeiçoamento/autoaprendizagem em situação de isolamento e a importância de vários tipos de avaliação de aprendizagem são invocados a cada momento.

A função de ensinar está na especialidade que nós, professores, possuímos, enquanto grupo, de que outros se apropriem do saber. Enquanto promove as aprendizagens, o professor ativa processos de transformação e promove um resultado no outro. Esta é a sua função. Ensinar consiste na ação de produzir alguma apropriação no outro. Fazer o outro aprender, dominar o saber, criar o saber e os processos pelos quais se constrói esse saber levando-o a perceber o processo criador desse conhecimento.

Só um professor autônomo, reflexivo e crítico permitirá desenvolver nos seus alunos uma atitude crítica / reflexiva através de trabalhos que levem a que essas mesmas potencialidades se tornem hábitos em sala de aula.

O conceito que cada um tem de si próprio, a imagem que cada um elabora de si resulta em grande medida do tipo de relações que mantêm com os outros, sobretudo com os outros significantes.

CAPÍTULO I – PRIMEIRO MOMENTO

1. As escolas portuguesas e a reforma educativa

É na década de oitenta do século XX que Portugal, no período pós 25 de abril de 1974, consegue definir uma referência educativa central após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A LBSE, aprovada pela Assembleia da República em julho de 1986, viria a ser publicada no Diário da República, em outubro do mesmo ano - Lei 46/86. Esta lei estabelece o quadro geral e os princípios de reorganização do sistema educativo português. Declara-se o direito à educação e à cultura para todas as crianças, a escolaridade obrigatória é alargada para nove anos, garante-se a liberdade de aprender e ensinar, a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população. Trata-se de um acontecimento apontado como um momento marcante e de viragem na história recente do sistema educativo português. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo representou o ponto de referência para o desenvolvimento de um processo de Reforma Educativa que iria marcar a educação, em Portugal, até aos meados dos anos 90.

Surgida num contexto de reforma do sistema educativo, a LBSE ganha impulso com a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Criada por resolução do Conselho de Ministros, no final do ano de 1985, a CRSE é empossada em janeiro de 1986. Através dos estudos da CRSE é possível perspetivar a educação em Portugal antes da aprovação da LBSE. Viviam-se, em 1986 um ponto de viragem nos campos político e social com o processo de adesão à União Europeia sendo politicamente conveniente a introdução de mudanças no sistema educativo português.

Segundo o decreto-lei n.º 301/84 de 7 de setembro, um dos objetivos constitucionais é assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, que corresponde ao ensino básico e abrange o ensino primário e o ensino preparatório (artigo 1º, ponto 2), o qual deve ser universal e gratuito.

Na prossecução de tal objetivo já anteriores governos tinham legislado sobre a matéria, estabelecendo medidas no sentido de reforçar o cumprimento da mencionada escolaridade.

Este diploma visa, pois, não só a compilação da legislação já existente sobre a matéria, mas também o seu aperfeiçoamento, introduzindo-se algumas inovações com vista ao cumprimento integral daquele objetivo constitucional.

Em 1986, entre os pontos de crise do Sistema Educativo, a CRSE apontava problemas relacionados com os recursos humanos, como a existência de um elevado número de professores dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação académica e/ou profissional e a inexistência de um sistema de formação contínua de docentes.

Que caminho seguir aquele a quem não é dada a oportunidade de formação e de supervisão da prática pedagógica? Baseado no autoconhecimento e no autodesenvolvimento, cada professor poderá ser modelo de si próprio. Investimento pessoal, responsabilidade, motivação, empenho, dedicação, criatividade permitem a entrada na profissão docente nos casos em que isso decorre de uma determinação pessoal. Como proporcionar condições para que a aprendizagem do aluno aconteça se a inexperiência profissional aliada à ausência de acompanhamento supervisiivo e falta de preparação não permite um outro olhar sobre uma nova realidade? Pela via da descoberta, cada professor vai experienciando novos papéis que lhe permitirão avaliar o seu desempenho profissional. O seu novo estatuto social confere-lhe direitos, que se traduzem na expectativa que os alunos apresentem determinado tipo de comportamento. Mas se a realidade não corresponde às expectativas do professor? Como irá ele reagir? Abandona a profissão ou continua motivado e segue em frente na procura de novas soluções? Aqueles professores que no início de carreira não conseguem lidar adequadamente com situações de indisciplina e apresentam alguma desilusão, quais as implicações no futuro profissional do professor?

Qual a melhor solução? Enfrentar essas situações de indisciplina ou ignorá-las fingindo que não existem numa estratégia de sobrevivência, como refere Matias Alves:

... quando cresce o número de alunos que está na escola porque não tem qualquer alternativa e não quer aprender, quando as tensões e a indisciplina transitaram para o espaço invisível da sala de aula, fora dos olhares públicos dos recreios - e portanto não existem.... (2008:11)

Reportando-me à minha experiência pessoal os primeiros anos de prática profissional são recordados com enorme satisfação, muito embora, a distância escola/família tenha sido uma constante em início de carreira e causa de algum desconforto dado provocar instabilidade familiar e social.

2. Os primeiros anos de experiência docente

Ano de 1981. Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Decorre o ano letivo de 1981/82. Tendo iniciado o meu percurso profissional através do chamado mini concurso, obtive colocação na Escola Secundária Carlos Amarante, na cidade de Braga. Recordo vagamente o horário que me foi distribuído, constituído apenas por componente noturna. Ter de lecionar disciplinas para as quais não possuía qualquer tipo de formação, que outro sentimento senão desconforto, desconfiança, desânimo,... Recusei o horário. A poucos dias de ter terminado o curso, não me sentia preparada para enfrentar uma turma de alunos mais velhos, a lecionar matérias que não dominava. No entanto, sempre quis ser professora. Nunca me imaginei noutra profissão que não esta. Este era o caminho que muito cedo tinha escolhido para mim. Havia que continuar, não podia vacilar frente à primeira adversidade. O meu «eu» se prolonga nas palavras que se seguem:

Sempre tinha projectado a minha vida para ser professora. Nunca pensei que pudesse ser outra coisa. Sempre me tinha visto professora (...) estar ali (na sala de aula) era a ordem natural das coisas. (Cavaco,1990:5)

Considerando que a ética nos leva a agir com base em valores e a ter em consideração os interesses dos outros, entendi que enquanto professora, a minha postura de profissional da educação deveria ser uma atitude de respeito e de honestidade intelectual para com os alunos. Estava em causa a identidade pessoal e profissional de todos os envolvidos, no processo de aprendizagem, enquanto pessoas em desenvolvimento. Como afirma Caetano e Silva:

... ética profissional é de algum modo um prolongamento de uma ética pessoal, dando ênfase a uma perspectiva em que a identidade profissional e pessoal se integram num todo, mais do que se diferenciam segundo diferentes papéis. (2009:53)

Trinta de outubro de 1981. Nova colocação. Novo horário. Na Escola Preparatória de Póvoa de Lanhoso, a lecionar a disciplina de Português, ao primeiro e segundo ano do ciclo preparatório, seria esta a primeira escola onde iria exercer a profissão de ensinar.

Nove da manhã. Chegada à escola. Recebida simpaticamente no Conselho Diretivo, aguardei pela chegada do Presidente. Minutos que me pareceram uma eternidade, tal era a angústia e o nervosismo. Um mundo de pensamentos e sentimentos se atropelavam a uma

velocidade alucinante. Chegado o Presidente, apresentou-se, deu-me as boas vindas e explicou-me a necessidade da colocação de uma professora àquela data.

O horário de dezassete horas letivas, que me iria ser atribuído, pertencia ao próprio Presidente, que pelo fato de não poder exercer o cargo, e continuar a lecionar o horário que lhe tinha sido atribuído, inicialmente, tinha sido enviado a concurso.

Feitas as apresentações e tendo sido informada sobre a disciplina, os anos a lecionar e o manual adotado, despedi-me, convencida de que o tempo que me restava seria para preparação das aulas do dia seguinte.

Delicadamente, o Presidente aconselhou-me a não regressar e a iniciar as aulas naquele mesmo dia, explicando-me a importância de começar o mais rápido possível.

Nas palavras de Cavaco encontro eco do que senti e vivi quando cheguei pela primeira vez àquela que seria a *minha* escola:

Cheguei lá no dia 1 de Novembro e queria que começasse a dar aulas nesse dia e nem os programas tinham na escola. Tive de os ir buscar ao Ministério. Pela experiência que tenho tido se as pessoas não souberem desenvolverem-se sozinhas não têm hipóteses nenhuma. (1990:7)

Senti-me completamente perdida. O que responder? Acabei por concordar, sem saber o que fazer e como fazer. Tinha que dar início à minha profissão ainda naquele dia. Poucos minutos me separavam de um dos momentos mais importantes da minha vida. Que tipo de alunos iria encontrar? Como iriam eles reagir à minha entrada na sala de aula? Estaria eu preparada para enfrentar uma turma de miúdos do primeiro e segundo ano do ciclo preparatório, a lecionar a disciplina de Português, sendo eu formada em Filosofia?

O lecionar disciplinas para as quais não tinha preparação adequada não era um ato isolado. Testemunhos de outros colegas evidenciam o mesmo sentimento frente à mesma realidade.

Eu que vinha das medicinas fui dar aulas de Português. Completamente deslocado, imagine. Senti-me completamente perdido. Fui colocado numa situação para a qual não estava minimamente preparado. Vejo-me completamente sozinho, sem apoios, e tive que assim mesmo, dando cabeçadas nas paredes, preparar as minhas aulinhas. (Cavaco, 1990:7)

Misto de insegurança/curiosidade, um mundo profissional totalmente desconhecido, sem qualquer tipo de apoio de retaguarda (não recorro qualquer tipo de apoio prestado pelo grupo), que pudesse minimizar minha timidez, meus medos e receios. Receio de enfrentar a

turma e não conseguir ultrapassar situações não previstas, acontecimentos inesperados. Uma aula deve ser previamente pensada. A espontaneidade acontece a partir de um trabalho anterior. Como iniciar a minha primeira aula? Imitando os bons modelos, daqueles que tinham sido meus professores, num passado não muito longínquo? Era um possível começo...

Período determinante no percurso profissional de um professor e na forma de perspetivar o futuro. Sem qualquer apoio, o isolamento, a falta de preparação, o desfasamento entre teoria e prática, eram manifestamente visíveis na vida profissional de quem vai iniciar a profissão de ensinar.

É através da história de vida, das reminiscências de uma caminhada, dialogando com as memórias, que o ser humano se constrói e vai deixando as suas marcas. Dialogando com as lembranças, surge o passado que se faz presente *reconstruído* e imbuído de significados.

Recordo a primeira aula e a turma (em particular uma aluna de cabelo loiro, de pele muito branca e rechonchuda), a observar meus gestos e cada uma das minhas palavras. Olhava-me de cima a baixo e eu trémula e insegura dava início à aula. É aqui que começa a minha história, a minha história de vida enquanto professora. Engana-se quem acredita que a formação de um professor termina quando ele finaliza o curso. A aventura começa exatamente aí, no exato momento em que enfrenta isolado e inseguro crianças/adolescentes curiosos e expectantes que procuram o desafio.

Não foi um percurso fácil, bem pelo contrário, se tornou num caminho árduo, instável, e prolongado no tempo.

Colocada tardiamente com as redes de relações já organizadas ou a organizarem-se, necessitava de me integrar no corpo profissional e me fazer presente. Ausente a tradição de trabalho colaborativo (reconheço-o, agora) a quem pedir ajuda? Acabada de sair da Faculdade, a desempenhar um novo papel, como ultrapassar os obstáculos desta nova realidade tão diferente daquela a que eu pertenci enquanto aluna?

Reconheço a intensidade com que foram vividos os primeiros anos e o facto de essa experiência me permitir crescer profissionalmente. Com o apoio da família, dos amigos e dos próprios alunos pela compreensão manifestada em momentos de maior fragilidade, quando a saudade era maior do que a vontade de a disfarçar, consegui sobreviver. Sei, no entanto, que os primeiros anos de outras colegas foram desastrosos e que isso as marcou profundamente. A trabalhar no ensino antes de concluírem a sua formação académica, o rumo a dar ao seu futuro profissional foi decidido em momentos menos bons, nem sempre os melhores conselheiros.

Lecionarem somente a determinado nível de ensino foi a marca de uma decisão do primeiro ano como professoras.

A pessoa acaba por sobreviver. Acaba por sobreviver, mas às vezes, se calhar, da pior forma, não é? Acho que muitas vezes as pessoas ficam muito marcadas pelos primeiros anos. (Cavaco,1990:14)

Em processo de formação de uma identidade profissional as interrogações surgem uma após outra: como manter a disciplina? Como captar a atenção dos alunos? Como lecionar este e aquele conteúdo? Como avaliar? Conseguirei cumprir com sucesso o meu papel? O primeiro ano é de expectativa e de adaptação a uma nova realidade nem sempre a esperada. É neste contexto que as palavras de Cavaco fazem todo o sentido:

O primeiro ano é um ano em que as pessoas tendem a adaptar-se, talvez definitivamente, e se apercebem de determinadas realidades, nem sempre fáceis de compreender. (1990:15)

2.1 A mobilidade docente como sinónimo de instabilidade profissional

Dois traços fundamentais caracterizam a minha situação: nunca ter tido qualquer tipo de formação/supervisão e o ter que concorrer anualmente não perspetivando, a curto/médio prazo qualquer tipo de profissionalização, vivendo anos consecutivos longe da família e na incerteza. Como refere a mesma autora:

(...) A pessoa não tem qualquer apoio. Eu cheguei à escola, apresentei-me, apresentaram-me aos delegados de grupo que me disseram quais eram os manuais indicados e pronto. A pessoa é lançada nas aulas sem qualquer apoio. Para já a pessoa não dispõe de qualquer informação e sente-se logo completamente apavorada e amedrontada. Sente-se completamente desamparada (...) (Cavaco, 1990:7)

O sentimento dominante ano após ano, durante oito anos, era de insegurança, futuro incerto e a esperança de que no próximo ano letivo a distância entre casa e escola se tornasse menor, cada vez menor....

Mas a mobilidade continuada significa não só insegurança e incerteza mas também desesperança.

A mobilidade do corpo docente gera logo a incerteza e a insegurança. Não se pode fazer nenhum trabalho em continuidade e isso acaba por mudar as pessoas (...)
(Cavaco, 1990:13)

Com pouca experiência, os anos que se seguiram não foram fáceis. Embora concorrendo a nível nacional, não obtive colocação. Um novo ano letivo e uma vez mais a concorrer em mini concurso. Colocada na Escola Preparatória de Pevidém, no momento, ainda em fase de conclusão, as aulas eram lecionadas numa escola primária adaptada para o efeito na cidade de Guimarães.

Uma vez mais a lecionar a disciplina de Português e Estudos Sociais com um horário de vinte e duas horas, dei início a um novo ano letivo, com novos alunos, novos colegas, numa nova escola. Como dar continuidade a um trabalho quando sujeita a um concurso anual, em que o corpo docente era desagregado sem pudor e não era contemplada a relação pedagógica? A este propósito afirma Formosinho:

A docência caracteriza-se pela interação pessoal prolongada. Contudo, esta dimensão é subvalorizada pelo Estado quando mantém um sistema de concurso para recrutamento e colocação dos professores nas escolas portuguesas que provoca um processo de mobilidade docente compulsiva, que, por sua vez conduz à descontinuidade da relação pedagógica. (2010:16)

A mobilidade docente, segundo Formosinho, impede o progresso profissional, leva ao isolamento e provoca a descontinuidade da ação educativa e profissional.

Pode haver estabilidade e não haver qualidade. Mas a estabilidade é sempre a condição necessária da qualidade docente (...) Não ter possibilidade de desenvolver interações continuadas é, pois, um pedregulho na caminhada de desenvolvimento profissional. (2010:41-42)

É esta descontinuidade, provocada pelo sistema de mobilidade compulsiva, que põe em causa a continuidade do trabalho colaborativo, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a quebra de laços afetivos não só com as crianças e jovens mas com toda a comunidade pondo em causa no limite a possibilidade de construção da comunidade educativa...e de uma relação afetiva estável com os alunos. Este é o sentimento partilhado por outros docentes:

Todos os anos mudamos. Todos os anos se desagregam os grupos de trabalho. Isto é terrível até sobre o ponto de vista afectivo. É o quebrar dos laços todos. É com empregados, é com os colegas, é com os alunos, é com os projectos de trabalho, é com os sonhos que as pessoas têm. As pessoas estão sempre a elaborar projectos (...). Eu chego à conclusão que às vezes sou estúpido em pensar que possa vir a ser

de maneira diferente. Agora já estou farto. Já começo a não sonhar nada. (Cavaco, 1990:13)

Há que recomeçar num outro lugar e enfrentar uma nova realidade. Um meio completamente diferente do anterior, requer um novo fôlego para que a integração se processe sem sobressaltos e contrariedades. Como escreve Cavaco:

Os desenraizamentos sucessivos obrigam ao recriar duma nova imagem de credibilidade profissional, perante públicos e ambientes diferentes. (1990:13)

A minha adaptação à nova situação e às condições provisórias aconteceu com a ajuda de colegas com mais experiência, que em situações pontuais me iam indicando como proceder. Quando tudo parecia decorrer sem sobressaltos, eis que sou informada pela Comissão Instaladora que a delegada de grupo se iria ausentar e que seria eu a ocupar o cargo.

Não conseguia perceber o que me estava a acontecer. Porquê eu, perguntei? A resposta não foi imediata. Soube mais tarde, que o motivo se devia à impossibilidade de conciliar o cargo, com a componente letiva já atribuída aos restantes elementos do grupo. Não era viável a atribuição do cargo de delegada disciplinar a outro colega.

Quando Santos Guerra refere que a vida organizativa das escolas é em grande parte obscura e perversa na forma como atua no funcionamento do quotidiano, a atribuição de cargos independentemente do perfil do professor que o vai exercer, corrobora essa ideia. Durante praticamente toda a carreira profissional foi sempre a *lógica e os interesses do sistema* a comandar e a definir a vida pessoal e profissional das pessoas:

A organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, como a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona.... Não se preocupa com o que se passa, enquanto as coisas organizadas passam. Não está preparada para descobrir, reconhecer publicamente e corrigir os erros. (Guerra, 2002:3)

Sentimento de desânimo, de desconforto. Seria eu capaz de assumir tal cargo em início de carreira? Insegura, com as emoções à flôr da pele, vi-me numa posição por mim indesejada e desejada por outros. O pedido de socorro, embora omitido verbalmente, foi ouvido pela Presidente (professora de História), que disponibilizou algum do seu tempo, para comigo preparar as reuniões de grupo. Reconheço as dificuldades sentidas, momentos menos bons, mas tinha que continuar...

No âmbito do relacionamento interpessoal, o encorajamento por parte da Presidente, foi crucial para o desempenho do papel de delegada de grupo. Alguém com mais experiência e

com conhecimentos consolidados, permitiu uma relação dialogante e de partilha, independentemente da sua posição na escala hierárquica da escola, *se despiu da máscara da indiferença e da inacessibilidade que talvez aparente* (Cavaco,1999:14). Através da abertura e disponibilidade de quem me atribuiu o cargo, foi possível aprender a convocar, preparar e executar o meu papel de líder dentro do grupo disciplinar. Distanciada no tempo, convocando o passado, olho aquele momento e consigo perceber a importância da comunicação e da interajuda entre pares, e o impacto que isso teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A forma como cada um de nós encara um problema e a forma de o solucionar é diferente. Há problemas que serão melhor resolvidos se trabalhados de forma cooperativa. São das diferentes perspetivas face a um problema que poderão surgir diferentes alternativas para a sua solução. A cooperação, ao implicar interação, e a ajuda mútua possibilita a resolução de problemas de forma mais eficaz.

É partindo da *escutatória*, da partilha de experiências e da convicção de que todos podemos aprender uns com os outros, que leva os professores a profissionais reflexivos e os torna motores de mudança e inovação, com conseqüente repercussão na aprendizagem dos alunos e na revitalização da própria escola enquanto comunidade educativa. Como refere Bolívar na sua última obra:

As comunidades de aprendizagem profissional, como uma prática da cultura de colaboração e das organizações que aprendem, são um dos melhores dispositivos para promover uma melhoria sustentada ao longo do tempo, assim como para o incremento da aprendizagem dos alunos. (2012: 133)

Mudar mentalidades não é tarefa fácil, é, no entanto, fundamental incutir o facto de que o trabalho colaborativo é a melhor solução na alteração das práticas docentes, em função da melhoria das aprendizagens dos alunos com conseqüente impacto nos seus resultados.

Os anos que se seguiram também eles conturbados, aqui a juntar o facto de a distância que me separava da família ser enorme.

Continuando a concorrer a nível nacional, acabei por ser colocada na Escola Secundária de Rio Maior a trezentos quilómetros de casa. Condição de itinerância – de pastor errante, sempre a desconhecer as suas *ovelhas*, devido a uma ação insensata do sistema de colocação de professores, como chegou a metaforizar João Formosinho –, este modelo de colocação não permitia uma prática pedagógica continuada, nem perspetivar, a curto prazo, a possibilidade de uma estabilidade profissional.

De escola em escola, de terra em terra, os professores em início de carreira não conseguem criar raízes e ano após ano frustradas as expectativas enfrentam novas situações. É este estado de coisas que Cavaco procura demonstrar:

(...) o sistema de colocações movimenta, de escola para escola, entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode reflectir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola para escola e de localidade como a nível de ensino. Se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior. (Cavaco,1999:164)

Para quê criar laços e afetos? Mas não são eles que predisõem para a relação com os outros? Construídos ao longo do tempo, valeria a pena investir?

Como escreve Exupéry, *só se conhecem as coisas que se cativam* e para cativar é necessário tempo e paciência. O tempo que o príncipezinho perdeu com a sua rosa tornou-a importante e, por isso, diferente de todas as outras.

Mesmo correndo o risco de chorar quando cativamos ou nos deixamos cativar, o sentimento não deve ser sufocado. É esta proximidade e o tempo despendido na construção de afetos que permite criar uma ligação e desejar que os *meus* alunos continuem *meus*. Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal próxima, antever que no ano letivo seguinte os *meus* alunos deixarão de o ser, e que a distância e afastamento não permitirão um crescimento conjunto, leva ao questionamento do porquê de tal sistema de colocações desumanas e educacionalmente aberrantes terem perdurado no tempo.

Um sentimento de querer e não querer apareciam e desapareciam a uma velocidade avassaladora. Desencantamento, desgaste, desalento, insegurança... Um futuro não muito promissor, a nível profissional, adivinhava-se.

A lecionar a disciplina de Filosofia ao décimo e décimo primeiro ano, senti-me mais confiante, embora a distância fosse um entrave à minha nova vida. Nova escola, novos alunos, novos colegas, nova adaptação. No grupo disciplinar, todas da mesma idade, com um percurso idêntico, restava-nos o apoio solidário que podíamos prestar umas às outras. A prioridade era a preparação de aulas dada a nossa insegurança, como sublinha a autora:

As pessoas noutras condições eram capazes de ser muito melhores. Quando a maior parte das pessoas muda de escola todos os anos, quando a maior parte das pessoas num ano dão o 7º e o 8º, e no outro dão Estudos Sociais e Português, e

depois, no outro ano, dão o 11º e 12º ano, então é completamente impossível que as pessoas façam coisas diferentes. É que uma pessoa depois sente-se completamente insegura e a única coisa que quer é estudar as materiazinhas, reproduzir aquilo de uma forma o mais correcta possível. É uma questão de sobrevivência. (Cavaco, 1990:13)

Os alunos, de uma faixa etária diferente da que estava habituada, tornaram-se numa agradável surpresa tanto em aproveitamento como em comportamento.

Os anos seguintes em pouco diferentes dos anteriores, com um novo corpo docente, com novos alunos, a adaptação ia acontecendo ano após ano. Escola Secundária de Valença do Minho, Montalegre,... É sobre esta realidade que Formosinho escreve:

Como o mero acumular de anos de serviço, de experiência rotineira, não constrói saber, começar de novo e de novo, com privações, com péssimas condições de trabalho, num isolamento geográfico provoca sentimentos de desesperança... (2010:33)

Sofrimento antecipado. Recomeçar de novo. Destino de Sísifo. Sentimento de revolta que corrói minha alma, minha vida. Eis que parto novamente para uma terra distante. Como construir uma identidade? Acontecimentos, encontros, marcas mentais desenrolam-se num tempo sistematicamente interrompido. A mudança na continuidade, neste momento, era uma miragem. É a esta descontinuidade provocada pelas colocações anuais que Estrela se refere:

De registar (...) o sentimento de tristeza daqueles professores ao abandonarem as turmas no fim do ano por saberem que o seu trabalho não terá continuidade no ano seguinte devido ao sistema de colocações. (2010:52)

Atingidos pelo desânimo, pela incerteza, pelo desencantamento, desesperamos. Sísifo condenado a empurrar um pesado rochedo até ao cume de uma montanha numa eterna repetição, numa luta solitária, não desiste na esperança que um dia possa alcançar seu objetivo. São os obstáculos que vão surgindo em nossas vidas que muitas vezes nos tornam mais fortes e nos dão ânimo para continuar. Se conseguimos vencer deixamo-nos novamente embalar e continuar a acreditar. À total insegurança contrapõe-se a crença, a esperança de seguir em frente e pela procura descobrir qual o melhor caminho. Só *as vontades*, o sonho, a insatisfação, a partilha, podem levar a uma melhoria pessoal e profissional. É preciso acreditar. É da importância desta busca, como motor impulsionador para uma vida com sentido, que nos fala Paulo Freire:

A esperança está na raiz mesma da inconclusão dos homens da qual se movem em permanente busca. Busca, (...) que não pode dar-se no isolamento, mas na comunhão de uns com os outros (...).

A desumanização que resulta da «ordem» injusta, não pode ser razão para a perda da esperança, mas pelo contrário, motivo para mais esperança (...)

Não é, porém, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (1972:117-118)

2.2 Ausência de trabalho colaborativo/partilha de saberes na prática profissional

Cada ano letivo vivenciado e construído no saber de experiência feito resultou da prática educativa desenvolvida e é sinónimo de autoaprendizagem. É através desta capacidade de autodeterminação que percebemos que a nossa escolha tem uma margem de liberdade e por isso devemos usá-la porque ela é a nossa força. *É em situação de trabalho docente que os professores fazem as aprendizagens mais profundas da docência. (Formosinho, 2010:8)*

O que ensinar, como ensinar. Trabalho individual, total ausência de trabalho colaborativo/partilha de saberes. A inexistência de uma cultura de colaboração estava instalada e era prática corrente. Falta de diálogo entre conselho diretivo/professores, provisórios/efetivos, ... É a partir desta constatação que Cavaco afirma:

Na M. M. é assim; é o colega e o provisório.

Há certos professores que têm os seus lugares na sala dos professores e só os efectivos se sentam às mesas. E têm as chaves e os cacifos. Há alguns que até têm as suas salas de aulas, só eles é que as utilizam. O espaço é apropriado, dominado pelos efectivos. (1990:9)

Muitas vezes me questioneei sobre quais as condições fundamentais para uma aprendizagem na sala de aula. Como deverá ser feita a aprendizagem filosófica? Que estratégias utilizar para que os alunos se envolvam e participem? Como realizar um teste de Filosofia? O que devo avaliar em Filosofia? O domínio dos conteúdos, o cumprimento de objetivos ou a aquisição de competências? Quanto Português devo avaliar em Filosofia?

Inquietações legítimas para quem está em início de carreira. Como colmatar estas dúvidas? Com trabalho colaborativo, no seio do grupo disciplinar.

A sabedoria que o tempo ensina, o contacto com os alunos, a colaboração com os colegas é a aquisição humana mais decisiva na prática pedagógica. Toda e qualquer mudança exige cooperação, investimento no trabalho colaborativo. Como sublinha Pacheco:

Ainda que o ensino seja uma das profissões mais individualistas, remetida ao silêncio do professor que, sozinho planifica, leciona e avalia, a escola torna-se, cada vez mais, num espaço de colaboração. (2006:96)

Piores horários, vários níveis de ensino, turmas mais difíceis ¹, condições de trabalho precárias, ... há que sobreviver, muito embora nalguns casos, as experiências deixam marcas tão profundas que o futuro profissional fica irremediavelmente comprometido.

A muitos quilómetros de casa com horário diurno e noturno (manhã /noite) como conciliar a vida profissional com a vida pessoal?

Vários níveis de ensino, alguns a lecionar pela primeira vez, recordo as palavras de um Presidente de um Conselho Executivo, que perante o receio de não conseguir realizar com sucesso as tarefas que me foram atribuídas, dada a inexperiência, me dizia: “a colega faz aquilo que conseguir...” – justamente numa lógica de abandono e de irresponsabilidade institucional.

Turmas com trinta e três alunos com objetivos indefinidos como inculcar hábitos de estudo? Como impor a disciplina? Ontem e hoje, comportamentos perturbadores da disciplina na sala de aula sempre existiram, embora nos dias de hoje se tenham vindo a agravar e se tornem recorrentes.

2.3 Estratégias de sobrevivência

Mas nem tudo tem sabor amargo. Recordo com saudade aqueles que permitiram que meu sonho de ser professora se realizasse: os alunos.

¹ Esta é talvez uma das maiores evidências da insensatez de um sistema burocrático que não cuida da relação meios/fins e para quem as pessoas concretas não existem. Existe um sistema de autoridade, abstrato, uniforme e impessoal que faz de conta que todos são capazes e os ordena pela ordem hierárquica do tempo. Os mais novos são sempre os que têm de lidar com os maiores problemas.

Comportamento exemplar (salvo rara exceção), elevadas expectativas em relação ao novo professor (todos os anos conheciam novos rostos), era na sala de aula que encontrava o meu refúgio, tentando atenuar minha dor e esquecer por instantes os quilómetros de distância que me separavam da família. Esta realidade aparece bem retratada nas palavras de Formosinho:

Esta situação de mobilidade, que se vai prolongando, muitas vezes para cima de uma dezena de anos, contribui para reduzir o campo ecológico de desenvolvimento profissional ao microsistema mais próximo: o da sala de actividades. (Formosinho, 2010:48)

A cem quilómetros da residência, em Terras de Barroso/Montalegre o regresso a casa acontecia no final de cada semana, por estradas sinuosas e de difícil acesso. Os dias úteis eram passados com os alunos, na sala de aula ou na preparação de atividades extracurriculares a apresentar em finais de período. Aulas de campo em locais bucólicos e pitorescos, em contacto com a natureza e com a empírica sabedoria daquele povo (homens e natureza de uma grandeza ilimitada), eram esperadas ansiosamente por professores e alunos. Ensinar filosofia é filosofar e no filosofar tudo está em tudo.

Recordo com nostalgia estes alunos carentes, sobretudo, de carinho e atenção. Precisavam de partilhar suas dúvidas, seus anseios, seus momentos menos bons, desabafar sobre as tarefas realizadas, o esforço dispendido antes de chegarem ao seu verdadeiro local de trabalho – a escola. Alunos com fracos recursos, cuja sobrevivência e das suas famílias estava na atividade agropastoril. Saíam de casa demasiado cedo não em direção à escola, mas à procura de lameiros e encostas verdejantes onde alimentar os animais. Demasiado trabalho para jovens do décimo ano de escolaridade cuja responsabilidade deveria ser apenas e só, a escola.

Em início de carreira fiz da docência uma *missão*, isto é, entreguei-me a uma causa de corpo e alma, dando o máximo de mim e sacrificando a vida pessoal e familiar.

Segundo Formosinho:

...todo o professor deve dar o seu melhor. Bom professor é aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade. No exercício da docência, o empenhamento é que vale. E o empenhamento difere de professor para professor, mas é difícil de medir. Medir o empenhamento seria introduzir um interesse menos nobre na docência, arriscar-se a ajuizar mal o professor e esmorecer nele a dedicação desinteressada, o impulso para o máximo profissional,

com evidentes prejuízos para os alunos e para as famílias, para a escola e para o sistema educativo. (2010:78-79)

Reconheço, no entanto, que o empenho e dedicação se restringiam, na maioria dos casos, essencialmente ao trabalho realizado com os alunos na sala de aula, o que era prática habitual. A exceção encontrava-se nos professores estagiários que dinamizavam projetos e promoviam atividades extracurriculares dedicando muito do seu tempo aos alunos e à escola.

Segundo Formosinho as concepções de docência e a indiferenciação da função docente, suportada pelas “concepções missionária e militante da docência, é partilhado igualmente pela conceção laboral do professor, para a qual o professor é um trabalhador cujo lugar de trabalho é a escola, o professor é alguém que, independentemente da sua formação e profissionalização *dá aulas* de modo permanente. Esta perspetiva de que só é professor quem *dá aulas* conduz ao *letivismo* como desvio na profissionalidade docente, desvalorizando todo o trabalho que é desenvolvido na escola fora da sala de aula...” (Formosinho, 2010:81)

3. Docência, contextos e desenvolvimento humano, que relação?

Segundo Bronfenbrenner a realidade deve ser estudada tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita. Defende que o desenvolvimento humano é um processo que decorre ao longo da vida a partir de interações entre os indivíduos e os seus contextos de vida. Logo, os seres humanos são seres ativos e como tal transformam-se não apenas a si, mas também aos ambientes onde atuam. O desenvolvimento depende das características dos contextos assim como das características biopsicológicas dos indivíduos. A perspetiva ecológica do desenvolvimento é especialmente útil para que se consiga ter uma imagem mais abrangente dos vários fatores, pessoais ou do contexto, que influenciam a trajetória desenvolvimental de uma pessoa. Assim, no desenvolvimento temos de considerar de forma dinâmica a pessoa, o processo, o tempo e o contexto. À pessoa correspondem as características pessoais, o contexto cultural e a história pessoal; ao processo correspondem as interações recíprocas entre ambientes e pessoa; o tempo engloba o tempo pessoal e a sequência histórica dos acontecimentos; ao contexto correspondem todos os elementos que de uma ou outra forma influenciam o sujeito. Como dizem Alarcão e Sá -Chaves:

A ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram. (2003:37)

A título de conclusão e fazendo uma retrospectiva dos primeiros anos como profissional do ensino, marcados pela inexperiência profissional aliada à mobilidade/instabilidade colocando em causa o trabalho colaborativo, não deixei de viver a minha profissão com intensidade e sentido de responsabilidade numa atitude de compromisso com a escola, com os alunos e comigo mesma, orientando a minha ação por valores como a honestidade, justiça e responsabilidade quer em relação aos alunos quer em relação a toda a comunidade escolar. A polaridade alegria/tristeza, presente em cada ano letivo, é uma constante. Alegria de ter conseguido vencer mais um desafio; tristeza por que sabia que teria que recomeçar num outro lugar, com outros alunos, com outros colegas, devido a concursos anuais que em nada contribuíram para uma prática educativa contínua e sólida. De realidade em realidade, de contexto em contexto, a formação da identidade profissional do professor é indiscutivelmente a construção do seu «eu» profissional da qual faz parte a própria vulnerabilidade profissional.

CAPÍTULO II – SEGUNDO MOMENTO

1. Ano de esperança, vislumbre de um amanhã em mudança: ano letivo 1989/1990

Colocada a 117 Km de casa, inicio um novo ano letivo na Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar. Este será um ano diferente de todos os outros uma vez que, finalmente, vou poder concretizar algo que ambicionava há muito: habilitação profissional (Curso de Profissionalização em Serviço).

Depois de oito anos, como professora do quadro de nomeação provisória (sempre a concorrer a nível nacional e estágio) iria iniciar um novo ano longe de familiares e amigos, mas onde me seria dada a possibilidade de concretizar um velho sonho.

A insegurança fragiliza. Sentimentos de incerteza ou insegurança em nada contribuem para a construção de uma identidade profissional. A identidade profissional como construção social é marcada por múltiplos fatores que interagem entre si como histórias de vida, condições concretas de trabalho,... A precária estabilidade profissional põe em risco a pertença a uma escola, a uma comunidade refletindo-se na construção da identidade profissional docente. A pessoa e o professor, duas faces da mesma moeda, enquanto emocional e profissionalmente instável, sujeito a mudanças contínuas, cresce com ele a angústia e o desencanto. Iria precisar, por isso, de alento e perseverança para conseguir levar a bom porto o que sempre desejei: professora com habilitação profissional. Quando estamos prontos para iniciar algo novo em nossas vidas é o momento em que as coisas acontecem, tudo está em nós. O tempo é o presente mais precioso que temos... Cada um de nós compõe a sua história... Hoje sinto-me mais forte. A mudança requer luta, vontade de ir mais além, como escreve Paulo Freire:

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso, na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja. (1995:49)

Na minha situação encontravam-se dois colegas de Filosofia, também eles de localidades distantes e também eles na situação de profissionalização com tantos ou mais anos de serviço. Tudo era novo para nós. Dois traços comuns caracterizavam a nossa situação: o nunca termos sido objeto de qualquer plano de formação e a instabilidade das deslocações anuais. O tipo de estágio que iríamos realizar consistia num estágio a distância ministrado pela Universidade Aberta. Com mais de seis anos de serviço estávamos dispensados da realização da componente de prática pedagógica supervisionada.

O crescente número de alunos que passou a frequentar a escola evidenciou a carência de pessoal docente devidamente habilitado e impeliu o Ministério da Educação à profissionalização de docentes para colmatar o défice nessa área. Que modelo poderia dar resposta de forma rápida e eficiente a essa lacuna? A formação em serviço que faria transitar a responsabilidade pela formação das escolas básicas e secundárias para escolas do ensino superior.

O modelo de profissionalização em serviço, a ser aplicado a docentes já depois da sua entrada no ensino, era olhado por alguns com alguma desconfiança enquanto para outros se apresentava como uma tábua de salvação. A desconfiança assentava no modelo de estágio e no facto de ser ministrado a distância. A ideia de que uma formação profissional se podia confundir com uma simples apropriação de conhecimento científico descontextualizado da prática docente estava manifestamente presente. Sendo um modelo a distância seria este credível? Seria capaz de dar resposta às necessidades que pretendia colmatar? Embora sujeito a críticas, este modelo veio responder pelo menos à necessidade de uma estabilidade profissional. Uma das vantagens estava em permitir, a curto prazo (um a dois anos), a qualificação pedagógica dos docentes em fase de profissionalização, que embora com habilitação académica, se encontravam sem habilitação profissional para a docência.

Embora com alguns anos de experiência profissional, a ausência de supervisão, de reflexão sobre a prática, não ajudava a quebrar a rotina, dificultava a capacidade de equacionar problemas e de tomar decisões face a resoluções alternativas. Como transgredir rotinas? Quais os riscos da mudança?

Segundo Alarcão:

...o professor deve ser um prático e um teórico da sua prática. A reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. (1996:82:83)

Reconheço que a supervisão orientada envolve e motiva o professor, enquanto intelectual crítico, a agente de mudança. Como posso melhorar a minha prática? Como a explico? Como se situa face ao contexto em que se desenvolve?

Não sendo uma opção profissional dos docentes, mas uma forma de responder às exigências do momento, às carências do sistema educativo quanto a pessoal docente com habilitação profissional e à pressão para preparar o maior número de professores num curto espaço de tempo, levou a dispensar os professores, com seis ou mais anos de serviço, da realização da componente de prática pedagógica supervisionada. A colegialidade ou a articulação entre reflexão profissional e autonomia dos alunos são princípios que a supervisão promove que estando ausente, pode criar défice no desenvolvimento profissional e pessoal do docente pelo vazio de confronto das suas práticas com as de outros docentes. Segundo Formosinho *a formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional*. (2009:111)

2. Tipos de Profissionalização / a *minha* Profissionalização:

Profissionalização em Serviço

O crescente número de alunos, nos diversos níveis de ensino pós-primário, nas décadas de 70 e 80, permitiu constatar carências no sistema educativo quanto a instalações e quanto a pessoal docente devidamente habilitado. O sistema exigia o recrutamento de professores. Para ser professor bastava possuir um diploma académico e quisesse lecionar, não havia uma escolha criteriosa e o controlo era meramente burocrático e centralizado.

Segundo Manuela Esteves (2006:119), quando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o diagnóstico realizado, revelava a existência de 29.3 % de docentes do 2.º ciclo e de 34.6 % de docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário com habilitação académica mas sem habilitação profissional para a docência.

Nas décadas de 70 e 80 foram tomadas medidas e desenvolvidos projetos com o objetivo de resolver este problema.

Em 1987 a criação de ramos educacionais nas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas, viria a contribuir para o abrandamento da pressão para profissionalizar novos professores já após a sua entrada na profissão.

A partir de 1988, foi criado o sistema de Profissionalização em Serviço (Dec. Lei n.º 287 /88, de 19 de agosto) como modo de concretizar uma das medidas transitórias preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, criou as condições de estabilidade e a garantia do acesso à profissionalização ao definir os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e a reestruturação dos concursos para a docência. Os professores dos quadros de nomeação provisória apresentavam perfis de experiência muito diversos e em resultado da nova conceção e organização dos concursos, realizavam a sua formação profissional numa rede de escolas caracterizada pela dispersão geográfica e pela diferenciação.

O modelo de profissionalização para a docência articulou-se com os princípios consignados na Lei n.º 46/86, planeamento e reorganização da rede escolar, reforço da autonomia das escolas, dignificação da carreira docente e reforma do ensino tomando como referência a experiência acumulada no domínio da formação de professores como os estágios realizados nas escolas: estágio clássico e profissionalização em exercício.

De dois princípios partia a profissionalização em serviço: o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa.

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicaram a criação de um órgão responsável pela conceção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, justificando o recurso a métodos de formação a distância, cabendo à Universidade Aberta a produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo.

Este modelo de profissionalização em serviço não correspondia, no entanto, ao mandato expresso na LBSE, artigo 30º (princípios gerais sobre a formação de educadores e professores), onde se pode ler: a formação de professores assenta nos seguintes princípios, alínea d) formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática e no artigo 62º (disposições transitórias), ponto 2 onde se lê: será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente

habilitados atualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respetivos níveis de ensino.

Algumas questões pertinentes se colocam: onde está a atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos professores nas escolas? Onde está o trabalho em equipa, reflexão partilhada, supervisão? Sendo a prática profissional uma etapa crucial na formação de professores, não deveriam, os responsáveis dar a esta uma atenção especial? Como escreve Nóvoa, é fundamental, nos primeiros anos, o acompanhamento e a integração do professor na escola.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. (2009:15)

A entrada na profissão necessita ser apoiada mediante um período de indução que se constitua e organize para ter valor formativo, uma vez concluída a formação inicial. Apesar de resultados de investigação terem mostrado a sua necessidade, o ano de indução embora consagrado na lei nunca se chegou a concretizar. O ano probatório, período experimental, tem como objetivo aferir a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível. A integração do professor em novos contextos carece de apoio, algo que nem sempre esteve presente. Entregue a si próprio, cada professor, num desafio constante vai encontrando o seu caminho numa relação de compromisso e de responsabilidade para com a escola e os seus alunos.

Como refere Estrela:

(...) estudos portugueses apelam a uma formação inicial que prepare os professores para a realidade e a um melhor acolhimento e apoio nas escolas. (...) Esse apoio (...) facilitará provavelmente, (...) uma transição mais suave entre o período de estágio e a plenitude de exercício das funções. (2010:25)

A urgente necessidade na profissionalização de docentes e a não contratação de profissionais não profissionalizados levou à necessidade de criar meios que permitissem reduzir o número de docentes sem profissionalização formando professores do quadro de nomeação provisória mas sem habilitação profissional. Uma vez que, um grande número de docentes se encontram deslocados, uma das formas de colmatar a questão da não

profissionalização foi criando a Universidade Aberta através do ensino a distância que vigora até à atualidade.

No artigo 59º (desenvolvimento da lei) da LBSE, ponto 1, lê-se: o Governo fará publicar ao prazo de um ano sob forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente lei que contemple, designadamente os seguintes aspetos, alínea f) formação profissional e alínea h) ensino a distância.

Mais tarde, lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto, segunda alteração à LBSE, o artigo 24º afirma: o ensino a distância, mediante o recurso aos multimédia e às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar; o ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores; dentro da modalidade de ensino a distância situa-se a Universidade Aberta.

A Universidade Aberta é um estabelecimento de ensino superior público cuja estrutura orgânica e objetivos foram legalmente definidos pelo Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de dezembro estando especialmente vocacionada para exercer as suas funções através do ensino a distância, recorrendo, para isso, às modernas técnicas de comunicação, incluindo meios audiovisuais informáticos. Esta Universidade possui características específicas, uma vez que o aluno não necessita de aulas presenciais e o local de aprendizagem situa-se primordialmente em sua casa. A noção de ensino a distância baseia-se no conceito de que qualquer adulto, desde que suficientemente motivado, pode aprender por si próprio matérias de grau científico elevado, desde que lhe sejam fornecidos os elementos de estudo necessários a essa aprendizagem.

O plano de estudos era constituído por disciplinas comuns a todos os grupos: Comunicação Educacional, Métodos e Técnicas da Educação e Psicologia Educacional. Adequado a cada grupo de docência estavam as Didáticas Específicas (Alemão, Filosofia, Francês, História, Inglês e Português).

Uma das críticas apontadas a este modelo formativo está no número de horas atribuídas às ações presenciais situar-se entre 90 e 110 horas anuais para a abordagem de domínios tão diversos como a Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular, Didática Específica e Tecnologia Educativa; outra, com a desarticulação entre conhecimento científico e ação, teoria e prática docente. Que tipo de relação pedagógica pode ocorrer entre agentes educacionais num processo de educação a distância?

É, de facto, uma crítica e uma questão pertinente. As operações de conexão e articulação teriam, sobretudo, de ser realizadas individualmente, nesse esforço de produzir um sentido mais integrado e que esclarecesse os caminhos da ação pedagógica. Neste momento de vida profissional, como aliás, em vários outros, é sempre a pessoa, na sua solidão existencial, que tem de procurar encontrar as ligações e as respostas. O sistema, na sua lógica universal, raramente cuida das situações concretas.

Para cada unidade letiva foram estabelecidas duas fases de avaliação: a de frequência e a final.

A avaliação de frequência consistia na apreciação das respostas dadas pelo aluno às propostas de trabalho que, no decorrer do período de lecionação, lhe eram propostas. Esta avaliação permitia ao próprio sistema apreciar a sua eficácia e a fornecer de volta ao aluno dados de informação sobre o nível em que estava a decorrer a sua aprendizagem.

A avaliação final consistia num exame presencial, incidindo as provas sobre toda a matéria constante do programa e traduzia-se por um resultado final de reprovação ou aprovação, com classificação de 0 a 20 valores. Apenas eram admitidos à avaliação final os alunos que, durante o período de trabalho letivo, tivessem enviado ao sistema de ensino pelo menos 90% dos trabalhos propostos.

Para além das críticas já referidas a este modelo de profissionalização outras lhe foram imputadas: a não autorização de pedido de revisão de provas e a não autorização do pedido de repetição de provas para melhoria de nota; a quase total ausência de reprovações nas disciplinas de Didática Específica e Comunicação Educacional e nas restantes disciplinas a percentagem de reprovações situar-se acima dos 15%, levantou, na época, algumas questões.

Qual a razão de tal discrepância? Seria o grau de dificuldade dessas disciplinas? Os formandos não se teriam aplicado convenientemente e conscientemente no domínio dos conteúdos? Ou a razão estaria no sistema de avaliação geradora de tal classificação?

Das várias hipóteses colocadas, a resposta está no sistema de avaliação utilizado. Nas disciplinas de Didática Específica e Comunicação Educacional, as questões do teste eram cotadas uma a uma, sendo-lhes atribuído o mesmo peso. Face ao critério utilizado, os resultados nestas disciplinas foram considerados excelentes. Nas restantes disciplinas, Métodos e Técnicas em Educação e Psicologia Educacional, a avaliação baseou-se no chamado «nível de proficiência». Significa que para cada objetivo a testar eram elaboradas três a quatro questões e para cada uma delas três a quatro respostas possíveis, definindo-se quantas questões seria necessário acertar para atingir tal «nível». Alunos respondendo, por

exemplo, a 35 de 40 questões podiam obter um resultado em que a diferença podia atingir os 10 valores. Mais dramático, ainda, podiam reprovar.

Com este tipo de ensino, aulas não presenciais e trabalhos de avaliação de frequência enviados pelo aluno, ao sistema central, que submetidos a uma correção eram devolvidos e acompanhados de chave de correção e comentários, não havia lugar para a supervisão.

Uma profissionalização essencialmente teórica, com total ausência de supervisão, o processo de aprendizagem do professor continuava assente na experiência, por tentativa e erro, por imitação. O professor, em situação de isolamento, toma decisões e resolve problemas, difícil se tornava o ultrapassar a fase da sobrevivência e da centração em si próprio. *Sendo a supervisão, no contexto da formação de professores, como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação* (Vieira, 1993: 28), este tipo de estágio ausente pela prática profissional supervisionada, não reunia condições para tal. Sendo este um momento de capital importância para o professor, difícil é aceitar a falta de acompanhamento e orientação, tal com diz Nóvoa:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (2009:15)

Se como refere Alarcão a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional - *orientação da prática pedagógica*, como crescer enquanto profissional em formação ignorando o papel de supervisor como o facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor? Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, segundo o cenário psicopedagógico na formação de professores - *fazer supervisão é ensinar*. Como desenvolver, então capacidades e competências, como explorará o professor os conhecimentos de que dispõe se ausente qualquer tipo de orientação? Neste contexto, quem vai ajudar o professor em formação a refletir sobre as suas vivências e experiências? Quem estimula uma prática refletida, senão supervisores experientes que orientam, estimulam, encorajam? Utilizando expressões de Schon, *o supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*. O supervisor é uma pessoa geralmente com mais experiência e a sua missão consiste em ajudar o professor em

formação a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Citando Alarcão:

Atento à riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. (2003:43)

A não presença de supervisão não significa, no entanto, que entre os professores do grupo no qual me integrava e que se encontravam em situação idêntica, não houvesse troca de opiniões e reflexão conjunta numa tentativa de melhoria e de mudança.

O elevado número de professores em formação e a sua dispersão por várias escolas (resultado organizacional dos concursos), o número de supervisores era insuficiente para responder a tamanha solicitação.

Havia que rendibilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a responder às exigências da situação no menor prazo de tempo possível (não superior a cinco anos).

É no diálogo com os outros professores, refletindo sobre o trabalho realizado, que cada um vai crescendo na profissionalidade. Hoje, penso: não estaríamos já a ser «professores reflexivos» embora sem consciência disso?

Embora não isento de críticas o modelo de profissionalização no qual me vi envolvida abriu horizontes, mostrou-me um outro olhar sobre a realidade docente. Destaco a importância do trabalho colaborativo não só com colegas da mesma escola mas com colegas de outras escolas. Experiências, preocupações, eram partilhadas na tentativa de resolução de um problema, na procura da melhor estratégia que se adaptasse àquela turma, àquela situação concreta. A construção de estratégias pedagógicas, a sua articulação de acordo com o contexto dos aprendentes e a heterogeneidade dos alunos não eram descuradas. Hoje sei que estratégias adequadas contribuem para o envolvimento do aluno, de forma mais eficaz, na sua própria aprendizagem; que aulas com dinâmicas diferentes apelando à criatividade do aluno marcam a diferença pela positiva; que o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de aprendizagem; que apostando em experiências de aprendizagem significativas para os alunos, estes se tornam mais recetivos e participativos.

A escola, conselho diretivo, de que forma poderia contribuir para minimizar danos e apoiar e colaborar com os formandos? Um pouco à margem de toda a problemática envolvente, o único aspeto a destacar esteve na distribuição do serviço letivo. No 1º ano de

formação o docente em profissionalização tinha direito a uma redução de seis horas letivas semanais. Esta redução tinha como objetivo permitir ao docente em profissionalização, participar em sessões promovidas pela instituição do ensino superior, em dia de semana fixado pela própria instituição, não podendo ao docente ser distribuído serviço letivo nesse mesmo dia.

Embora um ano difícil a nível profissional e pessoal, não posso negar o quanto ele foi importante para mim. Ajudou-me a perspetivar a realidade escolar de um outro ponto de vista e perceber o quanto é importante para um profissional do ensino, não só aprender como aprender a aprender. Saí mais forte enquanto profissional e pessoa porque as dificuldades quando encaradas com coragem e determinação ajudam-nos a crescer. O trabalho colaborativo que ia realizando com colegas de grupo vindos de realidades diferentes alertou-me para a importância deste tipo de envolvimento anteriormente descurado. A persistência, o querer, o deixar-se envolver, abrem caminhos outrora ignorados e hoje essenciais no dia a dia profissional.

3. Desafios enquanto professora de Filosofia

Nos anos 70 a educação sofreu a influência da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, da planificação e avaliação derivadas da taxonomia de Bloom. Nos anos 80 as reformas educativas colocam no centro a estrutura dos sistemas escolares, nomeadamente, a engenharia do currículo ao aprovar um corpo curricular integrador que responda às novas exigências. Acontece que, ao longo do tempo, o corpo curricular vai sofrendo modificações de acordo com as reformas educativas como atesta Pacheco:

(...) constata-se que a investigação curricular tem estado muito dependente do ciclo político (...)

Porque se trata de uma área muito sujeita a alterações, pois cada governação pretende introduzir mudanças na escola, em particular, e nas políticas de educação e formação, em geral, o currículo, na cultura educacional portuguesa, é perspectivado como uma arena de decisão política mais próxima da Administração central do que das escolas e dos seus actores.(2006:70)

A questão impõe-se: qual o lugar da filosofia no elenco curricular? O ensino da filosofia, em Portugal, enquadra-se no elenco curricular do ensino secundário. A filosofia apresenta-se

como uma das disciplinas obrigatórias terminais, vocacionada para a realização de capacidades de ordem reflexiva, crítica e problematizadora. A filosofia desenvolve competências específicas, isto é, competências para problematizar, conceptualizar e argumentar. Sendo a filosofia ensinável (saber instituído e legitimado curricularmente), como filosofar com alunos do ensino secundário? Que significa ensinar filosofia e como fazê-lo? Qual a missão do professor de filosofia? Ajudar o outro a encontrar-se, a desenvolver a sua pensatividade. Segundo Paulo Freire ensinar é não só um ato criador mas também um ato crítico:

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola (...) Requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina tem de ser construída e assumida pelos alunos. (1992:42-43)

Não apenas pela existência de um programa a ser cumprido, mas pela própria necessidade de se pensar e planificar de forma sistemática o ensino, a filosofia não poderá ser ocasional, fruto da inspiração do momento. O programa, (quase a) única face visível do currículo, pensado e imposto por outrem, exige que os conteúdos sejam lecionados na totalidade por se considerar que isso é bem e direito comum. Caso isso não se verifique, deverá ser devidamente justificado e encontrada solução para lecionação dos conteúdos em tempo útil. Como gerir, então, o currículo? Como ensinar filosofia adequando um programa nacional a um percurso filosófico pessoal? Como começar o processo da descoberta, da caminhada para a filosofia? Que tipo de ensino ministrar e o que deve ser aprendido? O que deve a escola ensinar? Segundo Roldão:

Uma das áreas claramente em mudança é a própria substância do currículo escolar (...) o currículo constitui a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional (...) existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo - entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras. (1999:34)

Esta é a noção de currículo. Uma escola só será verdadeiramente autónoma quando o seu currículo se elaborar em função dos contextos em que está inserida de forma a garantir uma equidade social.

Como refere Pacheco:

No momento da escolha da temática de pesquisa, o investigador português é fortemente marcado pela governabilidade do currículo (...) pela valorização do lado oficial do currículo, sabendo-se que o peso da Administração central é marcante na estruturação do que se faz curricularmente na escola e na sala de aula, aliás no âmbito de uma autonomia limitada, que traduz a actual realidade portuguesa. (2006:70)

Não era com certeza esta a noção de currículo ao ano de estágio a que esta reflexão se reporta. Currículo era igual a uniformidade programática. Currículo era significado de programa, tão somente. E hoje, na prática das nossas escolas, não será este o significado de currículo? Doze anos, entretanto, se passaram ².

Currículo como sinónimo de programa continua a ser uma prática corrente nas escolas portuguesas. Antes de mudarmos as práticas temos que mudar mentalidades e isso acontece muito lentamente. Mudar mentalidades nunca foi um processo fácil. Em contexto de escola a mudança passa por um maior investimento na formação/especialização de professores, potenciando os recursos humanos docentes existentes nas escolas num compromisso com vista à melhoria educativa e na otimização do potencial de formação de cada docente.

Como escreve Bolívar:

...a administração das escolas deve ir mais além da gestão, de modo a promover uma organização para a aprendizagem. Em vez de se limitar a uma gestão burocrática, deve passar a ser um motor de mudança e recursos, que aproveita as competências dos seus membros em prol de uma missão comum. (2012:62)

É necessária a criação de condições para que os professores aprendam novas práticas enquanto comunidade profissional e pensem a escola como uma tarefa coletiva. É fundamental o desenvolvimento profissional dos professores, o seu compromisso com a escola e a promoção de dinâmicas que estimulem a interação e o trabalho em equipa. A capacidade de mudança não é unilateral mas depende de todos os intervenientes no processo educativo assumindo cada um o seu papel. Como afirma Bolívar *se os professores são a chave para a melhoria, os diretores e as diretoras têm de criar as condições e o contexto para que os docentes possam melhorar o exercício profissional. (2012:87)*

²O tempo passa e as práticas ficam relativamente inalteráveis. A rotina prevalece. A ausência de uma cultura de colaboração é notória e o fracasso das sucessivas reformas com o objetivo da melhoria da educação leva ao descrédito e à resistência à mudança.

Face a uma realidade social em transformação, a cultura das escolas e dos profissionais de ensino, terá também que acompanhar esse processo e olhar o currículo como um todo coerente englobante onde estejam presentes não só conteúdos programáticos mas também temáticas transversais.

Mas como construir currículo e geri-lo de forma flexível tendo pela frente um exame nacional? Será que se os docentes realizarem uma abordagem dos conteúdos seguindo as orientações emanadas do Ministério da Educação, para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens, conseguem a flexibilização do currículo? Partilho a opinião de que, a dificuldade, estará mais na *forma* como lecionar o currículo adequando-o ao tipo de alunos, em turmas heterogéneas e com objetivos tão díspares, sem sofrer alteração significativa.

De dia para dia a constituição de turmas têm vindo a tornar-se cada vez mais heterogénea. Como gerir turmas com heterogeneidade cognitiva de forma a potenciar o processo ensino aprendizagem? Como diferenciar de forma sistemática as oportunidades de aprendizagem de públicos que precisam de respostas específicas?

E como ensinar sem que nesse ensino transpareçam opções sociais e ideológicas? Paulo Freire é peremptório quando refere:

Há risco de influenciar os alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem (...) Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impassivelmente neutra - a educativa - é exprimir o meu direito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagónicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. (1992:41)

As perguntas sucedem-se. A filosofia é uma disciplina como qualquer outra disciplina? Ou a filosofia é formativa de uma maneira diferente de outras disciplinas igualmente formativas?

Será mais formativo do pensamento filosófico um tipo de ensino prioritariamente expositivo? Ou colocar o aluno perante uma diversidade de situações perante as quais deverá ele mesmo desbravar caminho, solicitando, sempre que achar conveniente, a intervenção do professor? Qual a melhor prática educativa?

Estas e outras questões a propósito do ensino da filosofia continuavam a povoar o meu mundo profissional. Onde encontrar respostas para todas estas questões? Em conversas informais com os colegas que se encontravam na mesma situação, espalhados pelo país (Vila Pouca de Aguiar, Cartaxo, Mação, Castelo Branco, Vinhais, Tavira,...). Entretanto outras dúvidas iam surgindo. Que atividades, estratégias, metodologias se adequam melhor ao ensino

da filosofia? Partindo do filosofar espontâneo próprio do homem comum, e não fazer dele tábua rasa tal com propõe Paulo Freire:

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu «aqui» e o seu «agora» são quase sempre o «lá» do educando, mesmo que o sonho do (a) educador (a) seja não somente tornar o seu «aqui-agora», o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu «aqui-agora» com ele (...) ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui (...) não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar «os saberes de experiência feitos» com que os educandos chegam à escola. (1992:31)

E como avaliar no contexto da sala de aula? Diz-me como perguntas, dir-te-ei como ensinas. Como diz Nóvoa:

(...) ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. (...) Importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (2006:15)

As interrogações continuavam: para a realização dos objetivos de ensino-aprendizagem da filosofia a didática do texto é determinante? Ou a didática do texto só tem sentido em termos de uma pedagogia de fundamentação filosófica, na medida em que orienta pra o despertar dessa intuição compreensiva?

Sabendo que a pedagogia por objetivos surge da análise do ato educativo como um conjunto de condutas objetivamente observáveis desencadeadas como resposta a estímulos previamente selecionados, quais os objetivos do ensino da filosofia?

Como traduzir determinados objetivos pedagógicos da disciplina de filosofia, nos termos exigidos por uma teoria científica da avaliação? Como avaliar, sendo a avaliação, uma das funções docentes constitutivas do trabalho do professor?

A avaliação, processo sistemático que visa determinar em que medida os objetivos educacionais são atingidos, é de vários tipos: diagnóstica, contínua, formativa, final e sumativa.

No presente, sei que a avaliação diagnóstica precede o processo ensino-aprendizagem e diagnóstica se estão reunidas condições necessárias a uma aprendizagem bem sucedida. A avaliação formativa, parte integrante do próprio processo de ensino-aprendizagem, deteta dificuldades e permite a procura de novas soluções. É sob a forma de avaliação formativa que

o professor desenvolve com os alunos as competências e as habilidades indispensáveis à aprendizagem.

Como colmatar dificuldades, insegurança, desconhecimento de uma realidade que precisava conhecer porque fundamental para o enriquecimento profissional que tanto desejava? A quem pedir ajuda? Quem me poderia socorrer?

Que sabia eu sobre avaliação? Hoje tenho consciência de que todas as dificuldades inerentes à avaliação, no ensino da filosofia, são acrescidas das dificuldades específicas desta forma de conhecimento.

Como avaliar a «consciência» que um aluno tem de um certo problema filosófico, ou a «intencionalidade» subjacente a uma afirmação crítica?

Como ponderar conhecimentos adquiridos pelos alunos, capacidade crítica, argumentativa, reflexiva,... em termos de um sistema coerente da avaliação? Ou seja que peso atribuir a cada um dos parâmetros em causa?

Hoje, lido com todas estas questões de forma mais sensata e prudente. Maior envolvimento nos problemas vividos na prática do quotidiano, reflexão partilhada e ação colaborativa. Não vivendo em situação de angústia, não sofrendo por antecipação, mas acreditando que a dúvida de hoje será o degrau necessário à certeza do amanhã. A experiência nos deixa mais fortes, mais confiantes. E se hoje não se partilham saberes entre pares com mais frequência deve-se ao excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os professores estão sobrecarregados e com a grande variedade de papéis a desempenhar na escola. A procura de formação contínua é outra ferramenta à qual é possível recorrer e que é fundamental para a construção pessoal e profissional de um professor. A aquisição de confiança e segurança e o desejo de experimentar situações pedagógicas novas levam ao empenhamento e à procura sem medos e sem receios. Na época, todos os problemas constituíam um quebra cabeças que tentava resolver no diálogo com os colegas no intuito de aperfeiçoar a prática. O trabalho conjunto, a partilha, o apoio, são fundamentais para o trabalho diário. A colaboração em diálogo e na ação reduz a incerteza, estimula a confiança profissional e espicaça a reflexão sobre a prática. A colaboração fortalece melhorando a qualidade do ensino, repercutindo-se na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Não podemos esquecer, neste processo, que são os alunos o centro e o alvo de toda a atenção. É preciso promover o seu desenvolvimento, espírito crítico e autónomo de forma a tornarem-se cidadãos responsáveis, e solidários. Sábias são as palavras de Agostinho da Silva quando afirma:

...ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo (...); o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro (...) errou o que se fez professor e desconfia dos homens, se defende deles, evita ir ao seu encontro de coração aberto (...) esse jamais tornará melhores os seus alunos (...) o mestre é o homem que não manda; aconselha e canaliza, apazigua e abranda (...) (www.citador.pt/textos/a/)

Em síntese, a experiência de profissionalização através da Universidade Aberta fez deste ano letivo um tempo particularmente importante na minha carreira profissional.

Embora tivesse sido um estágio essencialmente teórico marcado pela ausência de supervisão, o trabalho colaborativo, realizado com colegas de grupo de diversas escolas, na mesma situação, permitiu colmatar algumas dificuldades. Outras houve, no entanto, que só verdadeiramente resolvidas em outro contexto com outros atores, relacionando as novas experiências com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Ao analisar este momento, considero fundamental a importância da consciencialização que os anos de experiência não bastam, para que um professor se torne mais competente se este não refletir sobre a sua prática. Constato que aprender a ensinar e consciência profissional, para além de repercussão no desenvolvimento profissional e pessoal do professor, reflete-se de igual forma na qualidade da aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO III – TERCEIRO MOMENTO

1. Ano de 1990. Maior autonomia / Maior autoestima

Integração na carreira. Em cumprimento do disposto no ponto 3 do artigo 14º do Dec. Lei nº 287/88 de 19 de agosto, são publicadas as classificações profissionais, que mereceram homologação, relativas aos professores do ensino básico e secundário, os quais tinham concluído a profissionalização em serviço no biénio de 1988/90.

Concluída a profissionalização em serviço (ano letivo 1989/1990), continuei a lecionar na Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar. Este foi um ano de cariz emocional não só porque finalmente tinha conseguido atingir um objetivo por mim traçado, professora do quadro, mas também devido ao facto de ser um ano enriquecedor ao nível pessoal e profissional. Como diz Miguel Torga: *Enquanto não alcances não descanses. De nenhum fruto queiras só metade.* (2004:127)

A interação entre a pessoa e o profissional é fundamental para o sucesso. A profissionalização permitiu-me melhorar o meu estatuto, aumentar a autonomia, assim como a autoestima. Enquanto pessoa senti-me realizada e mais fortalecida. O professor é pessoa, e nele estão presentes os seus contextos; na cultura profissional de um professor estão os seus saberes e os seus valores. O processo de socialização a que todos estamos sujeitos acompanha cada passo de nossas vidas: na pessoa que somos, pois no nosso eu transparecem as experiências de vida, assim como, o contexto cultural do qual fazemos parte. A vida pessoal e a repercussão que ela pode ter no perfil profissional do professor é indiscutível. Se conhecermos a história de vida e o contexto social do professor percebemos as suas práticas. É na sala de aula que nos vamos construindo como profissionais que somos. O eu pessoal e o eu profissional se envolvem e entrelaçam.

Segundo Alarcão *os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas...* (1996:177)

Aprender a questionar a prática, com o objetivo de encontrar o caminho para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos numa atitude de humildade, significa crescimento profissional. Adquirir a consciência de que o pensamento dos outros pode ser um excelente contributo para resolução de um problema ou para procurar meios e estratégias relevantes é

sinónimo de responsabilidade acrescida. Disponibilidade para conhecer as argumentações de cada interveniente em sala de aula de espírito aberto, é fundamental, contribuindo para o crescimento integral dos alunos. Reconheço, hoje, a importância da partilha e o valor do trabalho em equipa. Aprendi que abertura, disponibilidade tolerância, influenciam positivamente o desempenho dos alunos e contribui para formar comportamentos e desenvolver valores. Maior envolvimento com a comunidade e com os outros professores, compreensão e respeito pelos sentimentos dos outros faz toda a diferença.

Dois anos na mesma terra, na mesma escola, com os mesmos alunos permitiu-me um relacionamento mais forte, mais profundo, uma entrega à escola e aos alunos. Mais segura e confiante permitiu-me abraçar com mais certeza a profissionalidade docente. Sonhar faz parte da natureza humana, é a partir do sonho de homens e mulheres que o mundo se vai transformando. No dizer de Paulo Freire: *Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (...) O sonho se faz uma necessidade, uma precisão.* (1992:47-52)

Por mais simples que seja a decisão existe sempre a ela associada uma emoção. Sem emoção as nossas escolhas simplesmente ficariam impossibilitadas. As emoções que até à década de 70, eram encaradas como um ruído, perturbadoras, um obstáculo ao funcionamento do pensamento, a partir de Damásio passam a ser encaradas como processos com valor adaptativo, fundamentais no ato de decidir, tornam-se por isso indispensáveis.

As experiências emocionalmente mais marcantes na minha vida profissional centram-se em alunos e turmas. Neste ano, em particular, as manifestações de reconhecimento de alunos-professora e professora-alunos marcaram pela positiva. O entendimento, a colaboração mútua, os mesmos objetivos, a empatia e o respeito pelo outro, marcaram uma relação de sucesso pelo companheirismo e pela amizade. A criação de clima afetivo, de uma relação emocional e sensível, propicia um ambiente ao bom desenvolvimento da aula e do processo de ensino/aprendizagem. A gestão pedagógica dos sentimentos, o saber escutar, dialogar, “negociar” cria um clima de confiança e receptividade nos alunos para a procura do saber, entusiasmo pelo conhecimento, despertando neles o questionamento, reflexão e vontade de aprender. É um privilégio saber que participamos, enquanto professores, na formação de jovens, ajudando-os a crescer em clima de justiça, compreensão e solidariedade.

As relações de carinho dos alunos em relação ao professor causam sentimento de dever cumprido e uma vontade enorme de continuar. Quando no final de um ano letivo uma turma oferece uma flor ou um cartão onde se pode ler: *um beijinho dos alunos da turma A, com o desejo de muitas felicidades e um obrigado especial pela compreensão e companheirismo* ou

por tudo o que aprendemos um muito obrigado - dos seus alunos da turma B. Que sentimento? Que emoção? Que vontade de dizer: valeu a pena...

Assim como quando no final de um ano letivo um professor, na hora da despedida, olha seus alunos e diz: *obrigada por terem sido meus alunos*, significa uma entrega de parte a parte e uma partilha que marca para o resto de nossas vidas. São estas experiências que nos motivam e nos levam a acreditar nos nossos jovens.

Sobre a importância do compromisso e da paixão pelo trabalho Bolívar afirma:

Devemos distinguir os educadores que encaram o ensino como o mero trabalho, daqueles que se preocupam e se apaixonam com o trabalho que podem desenvolver com os alunos. Neste sentido é um atributo que define um bom professor. Reflete o ponto onde se une o racional com o emocional. (2012:234)

2. Professora do quadro versus destacamento

Ano letivo 91/92. Colocada na escola C+S de Vila Nova de Cerveira ai permaneci, como professora do quadro, até 97/ 98.

De acordo com o Dec. Lei nº139-A/90 de 28 de abril é aprovado o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O Governo opta por fazer aprovar um estatuto da função docente, abarcando este disposições relativas a toda a vida profissional docente, desde o momento do seu recrutamento até à cessação de funções. Considerou de fundamental importância a modernização da educação e a valorização social e profissional dos educadores, com consequências na melhoria qualitativa do exercício da função docente. Em matéria de recrutamento e seleção de pessoal definem-se os princípios orientadores que virão a permitir a regionalização dos concursos, na linha dos objetivos constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo em matéria de gestão de pessoal. No artigo 68º deste mesmo diploma, alínea a) é admitido o *destacamento* para o exercício de funções docentes em estabelecimentos de educação ou de ensino públicos. Assim, através, inicialmente, do Despacho de 26/06/90 (destacamento por motivo de doença), e depois através do Dec. Lei nº 43-A/97 de 17 de fevereiro (que introduz alterações ao Dec. Lei nº 18/88, de 21 de janeiro), o qual estabelece o regime de colocações de pessoal docente através de *concurso*, foi-me dada a possibilidade de lecionar em escolas mais próximas da minha

residência: escola Secundária de Ermesinde, Valongo, Vizela, Marco de Canavezes, Paredes. No ano letivo de 98/99 transito, finalmente, para o quadro da escola Secundária Camilo Castelo Branco (V. N. de Famalicão) e no ano letivo seguinte para a escola Secundária da Trofa, continuando em situação de destacamento. Só no ano letivo de 2000/2001 me aproximo *verdadeiramente* da residência familiar ao ficar colocada no quadro da escola Secundária de Valongo. Aqui permaneço, por vontade própria até ao ano letivo de 2008/2009. A partir de 2009 /2010 passo a pertencer, por concurso, ao quadro da escola Secundária de Ermesinde, onde me encontro atualmente.

Continuando de terra em terra, de escola em escola, a mobilidade permanecia e o envolvimento profissional precário, não permitia um relacionamento mais profundo com a escola e a comunidade, como já acontecera anteriormente. Durante vários anos a lecionar em comunidades geográficas diferentes a relação entre corpo docente e comunidade terminava no final de cada ano letivo, não permitindo que algumas dimensões da profissionalidade se fossem desenvolvendo como gostaria.

Continuar em situação de mobilidade ou regressar ao quadro de escola onde pertencia? Este foi o dilema que vivi durante vários anos. Ser professora e mulher, justifica a opção tomada de permanecer mais perto da residência e contribuir, assim, para a estabilidade familiar.

3. Escola de massas - heterogeneidade humana

A escola de massas, segundo Formosinho, surge com a obrigatoriedade escolar (5.º-9.ºanos) e a escola secundária não obrigatória (10.º-12.ºanos), mas de frequência intensiva. Característica essencial da escola de massas é, sem dúvida, a sua heterogeneidade: discente, corpo docente (complexidade organizacional) e contextual (contextos geográficos e sociais em que se localiza).

Centrando a nossa atenção nos alunos, da escola atual, com objetivos, conhecimentos, capacidades, valores e normas, tão díspares como motivar, captar o seu interesse, de forma a ensinar a todos?

Estará a escola de massas preparada para responder a tal heterogeneidade?

Estarão os professores aptos a tamanha diversidade? Hoje cabe ao professor não um papel, o de «dar» aulas, mas vários papéis ele terá de exercer. Estará ele habilitado a

desempenhar qualquer papel na escola de massas? Delegado de disciplina, coordenador de departamento, diretor de turma,...

A este propósito, Formosinho e Machado referem:

...o trabalho do professor desenvolve-se num contexto social de ambiguidades e contradições... a educação apresenta-se nas suas dimensões de instrução, estimulação e socialização da educação e ao professor cabe organizar o processo ensino/aprendizagem dos alunos, «manter a disciplina» na sala de aula, zelar por um clima propiciador da aprendizagem, manter uma boa relação com os alunos, estimular os alunos para a aprendizagem, respeitar os seus ritmos e estilos cognitivos, cumprir o programa, ver o aluno como pessoa e ajudá-lo a superar os seus problemas, actualizar os seus conhecimentos, ocupar-se dos vários procedimentos administrativos, «dar» aulas e participar numa infinidade de reuniões.(2009: 150-151)

A pluralidade de cargos que advém da escola de massas representa uma diversificação horizontal da função docente e prende-se com os vários papéis atribuídos à docência. Assim, a escola de massas, leva ao aparecimento de um nível de gestão intermédia, com funções essencialmente de coordenação.

Segundo Formosinho a *indiferenciação docente e o discurso do superprofessor* leva a que a formação inicial prepare todos os docentes para os vários papéis a desempenhar na escola de massas; qualquer professor, por inerência de função, pode desempenhar qualquer cargo na escola; para cargos especializados na escola, não há necessidade de formação especializada.

Como atribuir, então, os cargos? Em função da capacidade e da competência? Ou em função da disponibilidade docente manifestada quando de uma eleição, à utilização do cargo para proveito próprio?

No momento de o grupo reunir para cumprimento da ordem de trabalhos: eleição do(a) delegado(a) disciplinar, a disponibilidade recaia sistematicamente sobre os mesmos profissionais, que não veem no cargo apenas uma forma de contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria do trabalho docente, mas também a possibilidade de redução de horas na carga horária letiva.

Não isenta de culpas, dado pactuar com a situação, reconheço, hoje, que ao aceitá-la sou tão responsável quanto os demais intervenientes neste processo. Nas palavras de Baptista:

O comportamento inadequado de um profissional, devendo ser imputado ao seu agente, repercute-se sempre na imagem de toda a comunidade profissional. (2011:22) Durante vários anos, o ambiente vivido nas nossas escolas passava por um comodismo, que perspectivado na

atualidade, me faz perceber que o caminho percorrido nem sempre se mostrou o mais favorável e eficaz na inovação e na repercussão positiva na aprendizagem e nos resultados dos alunos. Comodismo esse que resultava da falta de iniciativa e vontade de partilhar experiências. São muitas as experiências que permaneceram/permanecem dentro da sala de aula porque não há a coragem para as partilhar e dar a conhecer. Como escreve Santos Guerra: *como não se pode parar o mundo para pensar, tudo continua a funcionar de forma idêntica. (2002:18)*

Por outro lado, existia/existe entre os professores uma tradição de dependência e de centralismo exagerado muito marcante que os inibe de tomar decisões e os torna muito inseguros sempre que surge a necessidade de tomar uma posição.

E se durante décadas assistimos a uma atitude de conformismo, a transformação acontece quando nos termos do Despacho nº 97744/2009, artigo 3º, ponto 2, se estabelece que os coordenadores de departamento curricular, exerçam as suas funções de coordenação do respetivo departamento no âmbito da componente não letiva semanal e do número de horas correspondente à redução da componente letiva a que têm direito.

O impacto das novas políticas educativas dá início à tomada de consciencialização de uma época de mudanças com implicações na vida das escolas. Segundo o Ministério da Educação, impunha-se criar condições para a afirmação de lideranças fortes e eficazes. Os responsáveis pelos departamentos curriculares, agora, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica das escolas passariam a desempenhar as funções de direção intermédia.

A liderança intermédia assume, assim, um papel fulcral para incremento das novas reformas e dinamização da classe docente. Responsabilizar aqueles que oportunisticamente fogem às suas obrigações profissionais e menos tolerância com aqueles que não cumprem o seu dever.

Embora considere esta mudança como uma condição necessária, não é contudo suficiente. A cultura escolar estabelecida não se altera por decreto, dado existir, no nosso país, uma mentalidade e tradição muito enraizada quanto às práticas educativas. A mudança efetiva passa pelo papel exercido pelo diretor/diretora de uma escola através de uma liderança educacional supervisionada e não de uma direção meramente administrativa e burocrática.

Segundo Bolívar:

Uma boa direção escolar pode marcar a diferença na educação oferecida por uma escola, maior ainda se está num contexto social desfavorecido. (...) a criação do

ambiente, das motivações e das condições que promovem, por sua vez, um bom trabalho nas salas de aula, é algo que resulta da liderança do diretor. (...) a função dos diretores converte-se num «catalítico» no desenvolvimento e gestão de um bom ensino. (2012:55:64:65)

É neste contexto, que mais uma vez, o cargo de representante de disciplina me é atribuído, através de eleição. Mais uma vez fui apanhada na teia do sistema. Mudam-se as regras, mudam-se as vontades. Com mais experiência, embora insegura (a insegurança é própria da mudança) esforço-me na busca de informação para exercer o cargo, num clima de compromisso e profissionalismo com vista à melhoria. Durante dois anos trabalhei arduamente com um único objetivo: contribuir para o envolvimento de todos na troca de conhecimentos e experiências para que o grupo disciplinar se tornasse profissionalmente mais ativo.

Era necessário levar os professores a partilhar suas experiências, seus saberes, suas preocupações, prática pouco usual. As tentativas de interdisciplinaridade e de cooperação não têm sido fáceis de implementar porque olhadas com desconfiança. Resistência à mudança, nostalgia do passado, alguns professores tendem a queixar-se de tudo e de todos, fruto de uma socialização para a minoridade e a “funcionaridade”. Enquanto não se der a consciencialização de que o mundo atual e as transformações decorrentes da sua complexidade implicam trabalho em equipa, o isolamento continuará a prevalecer entre a classe docente.

Como diz Nóvoa:

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar. (2007:10)

É também a partir dos anos 90, com o conseqüente aumento de alunos e professores, que à escola de massas é exigida uma resposta organizacional: profissionalização dos docentes, formação contínua, formação especializada. Qual a importância destas dinâmicas? O objetivo primeiro será o de intervir de forma oportuna e eficiente em contexto escolar, e superar problemas entretanto identificados em situação. Mas será que é isso que acontece?

Incentivar os professores ao aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação e qualificar docentes para o exercício especializado de certos cargos, funções ou atividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação

direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas, terão sido as intenções para o incentivo da formação especializada.

Na verdade, considerando a lógica de organização e funcionamento do sistema, a procura de formação contínua, por grande parte dos docentes, não estava diretamente relacionada com a procura da melhoria das aprendizagens dos alunos, mas sim com a obtenção de créditos para progressão na carreira. A formação para a mudança e para a inovação ao nível das práticas, desenvolvimento de competências e atualização de conhecimentos, poder-se-á considerar não como primeira prioridade na procura de formação contínua pelos docentes.

Esta atitude pode estar diretamente relacionada com os docentes frequentarem ações que os centros oferecem e não ações consideradas pertinentes para o trabalho que estão a desenvolver na *sua* escola, e que vá ao encontro de necessidades efetivas. As ações de formação deveriam ser propostas pelos professores, em função do contexto onde exercem a sua profissão, indo de encontro aos problemas com os quais se deparam.

A forma como os professores vivem a sua formação contínua cabe, em grande parte, aos responsáveis pela formação. O que se espera que aconteça é que a oferta vá ao encontro da procura, isto é, de lacunas expressas pelos próprios professores, e não a procura ao encontro da oferta.

Sobre esta temática Ferreira afirma:

Do ponto de vista organizacional, há vários constrangimentos que decorrem desta ligação da formação contínua à progressão na carreira (...) de um lado os gestores, decisores, planificadores e formadores e do outro os “formandos” que “frequentam” as ações de formação. Isto é, de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação e do outro os “carenciados” da formação. (2009:213-214)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 35, ponto 1 e 2, pode ler-se:

a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua; a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Igualmente a formação especializada é incentivada, valorizando-se, esta, para o exercício de cargos específicos e também para a progressão na carreira. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 33, ponto 1 e 2, pode ler-se:

Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio; (...) podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspeção escolares, de animação sociocultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo.

Acréscimo de qualificações será sinónimo de acréscimo de desempenho? Ou mero benefício individual e passagem antecipada para o escalão seguinte?

Atendendo às possibilidades apontadas, poderá a formação contínua e a formação especializada responder à complexidade da escola de massas?

Segundo Formosinho, para além da formação contínua, e face à heterogeneidade humana da escola de massas, a especialização docente é, em termos funcionais, uma solução para os problemas da escola para todos. Neste sentido, devido à intensificação do trabalho docente, a especialização, enquanto apoio prestado aos professores, terá repercussão nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a especialização pode ser apenas um processo de enriquecimento pessoal, profissional, um conjunto de desempenhos estanques, ou uma especialização por integração, a qual apela ao trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa, sendo fundamental na democratização do ensino.

O autor, embora reconheça vantagens na especialização docente, reconhece também que envolve alguns riscos diretamente relacionados com o desempenho docente, onde predomina a decisão individual, e o fator burocrático-administrativo.

Um dos argumentos mais utilizados contra a diferenciação na carreira docente relaciona-se diretamente com o carácter colaborativo, e até que ponto, este é benéfico para o desenvolvimento organizacional da escola de massas.

No entanto, Formosinho é perentório ao afirmar:

O cerne dos problemas da escola de massas centra-se na tensão entre a diversidade social e cultural das populações que são obrigadas a procurar a escola e o compromisso moral de proporcionar condições de sucesso educativo para todos e para cada um. A especialização docente deve representar, assim, necessariamente um compromisso moral e ético com as grandes finalidades de democratização da educação, o que implica a necessidade de incluir a especialização numa lógica de trabalho em equipas interdisciplinares. (2010:85)

Em síntese, a escola para todos os cidadãos, dada a grande heterogeneidade de vontades, interesses e contextos, exige uma organização mais cuidada e diversa e uma formação profissional capaz de responder à hipercomplexidade da escolarização.

4. Redes de apoio – escola/família

O processo de educação e socialização começa nos primeiros meses de vida, no seio da família, da escola e prossegue até à idade adulta, sob a forma de participação no trabalho e na construção da sociedade.

A permanência na escola, representando uma parte substancial de tempo diário das crianças e adolescentes não esgota o campo de possibilidades educativas.

As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais complexos e de difícil consecução, num mundo instável e a mudar rapidamente.

Numa altura em que os professores se debatem com incertezas excessivas e os pais vão perdendo a capacidade para desempenharem as funções mais elementares como educadores dos seus filhos (quando uma criança chega à escola, sem a 1ª refeição do dia, a quem atribuir responsabilidades?), os professores veem-se obrigados a uma capacidade de resposta para a qual não estão devidamente preparados. Como reagir? Pactuar com atuações parentais que colocam em risco o bem estar da criança, ou tomar uma posição?

A família, elemento fundamental da sociedade para o crescimento e bem estar de todos os seus elementos, particularmente das crianças, deve desempenhar o seu papel de educar e de socialização, caso contrário e segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (2002) o art.º 19 refere:

Cabe ao estado tomar as medidas adequadas à protecção da criança sujeita a qualquer forma de violência física, sexual ou mental, a abandono ou tratamento negligente bem como à protecção contra toda a forma de exploração, perpetrados pelos pais ou por outras pessoas a quem está confiada.

Enquanto educadora, não fico indiferente a situações que vão contra o direito das crianças, sendo, ou não, a violência cometida por um familiar ou desconhecido. Se a violência é cometida por um familiar (como frequentemente acontece) a quem é que a criança deverá recorrer senão a um professor, quando aqueles de quem ela esperava protecção invadem a sua

privacidade e desrespeitam os valores da condição humana? Muitas das situações de maus tratos e violência são participados à Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens por quem diariamente está em contacto com as crianças: os professores. A negligência e a violência doméstica estão no topo das denúncias. É da sala de aula que saem mais denúncias à comissão de proteção de menores. Como observou Nóvoa:

Alguém acredita que é possível ensinar uma criança com fome ou sujeita a maus tratos? Alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Alguém se atreveria a pôr em causa o papel da escola na prevenção da toxicodependência ou na promoção de comportamentos saudáveis? Alguém ousaria negar a importância da escola na educação sexual de adolescentes, que vivem por vezes dramas de enorme intensidade? Alguém seria capaz de escrever que a escola não tem qualquer responsabilidade na formação de cidadãos activos, conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros? E assim por diante... (2009:25)

É na escola, espaço de aprendizagem ética e de vivência de cidadania que se põe à prova os valores do professor e se gerem (ou não) conflitos.

Enquanto diretora de turma, enfrentei algumas situações problemáticas apelando ao envolvimento e colaboração dos encarregados de educação, para em conjunto, resolvermos alguns conflitos. Depois de muitos contactos e de «provar» a ausência constante dos alunos às aulas, consegui o empenhamento dos pais para resolução do problema. Telefonemas vários, pedidos de comparecimento na escola, cartas registadas com o número de faltas não justificadas dos seus educandos³, resultou em consciencialização por parte dos encarregados de educação de que o ano letivo poderia estar em risco, caso não se atuasse de imediato. Era necessário tomar uma atitude e averiguar qual a causa ou causas de tais comportamentos por parte dos alunos. Desmotivação? Não inserção na turma e desejo de mudar? O curso não corresponde às suas expectativas? Ou motivos externos à escola? Era indispensável saber as razões que levavam os alunos ao afastamento das obrigações escolares. Mas para isso era imprescindível que os encarregados de educação enquanto pais e educadores se envolvessem, também eles, na procura de respostas e na tentativa de encontrar soluções. A valorização ou não da educação escolar pela família terá, necessariamente, implicações no sucesso escolar dos alunos.

³ Considero que enquanto diretora de turma, principal elo de ligação entre a escola e a família, a redução de dois tempos letivos (um na componente letiva e outro na componente não letiva) seja manifestamente insuficiente para atendimento aos encarregados de educação e resolução de todos os outros assuntos de natureza burocrática inerentes ao cargo (despacho nº13/A de 5 de julho de 2012).

Percebi a importância que o meu envolvimento teve para aqueles pais, quando, numa reunião, no final do ano letivo, uma mãe manifestou o seu desabafo dizendo: *eu não sei como é que a professora tem tempo para se envolver na tentativa de resolução dos problemas dos seus alunos*. Que responder àquela mãe? Maior envolvimento na escola versus menor presença na vida familiar.

Muitas situações podiam ser evitadas se houvesse espaço para o diálogo entre pais e filhos... falta de tempo... dizem. Mas existem infinitas maneiras de pais e filhos se comunicarem, de se fazerem presentes na vida uns dos outros. Um beijo, um abraço, um carinho na hora certa podem levar aquela criança, adolescente, a perceber a importância daquele gesto porque os sentimentos falam mais alto que as palavras.

A colaboração mútua entre família e escola é fundamental para o sucesso educativo dos nossos jovens. O apoio da família, a sua participação ativa é imprescindível, assim como a sua responsabilização. Há que envolver a comunidade educativa na educação dos cidadãos. As palavras de Bolívar refletem isso mesmo:

...a instituição de redes entre as escolas da mesma zona, com famílias e outros intervenientes da comunidade, produz «lateralmente» a capacidade para melhorar a educação dos alunos, ao fortalecer o tecido social, ao mesmo tempo, que todos se encarregam conjuntamente da responsabilidade de educar os alunos como cidadãos. (2012:181)

5. No caminho da esperança, reinventando o gosto pela docência

É com a entrada em vigor do Dec. Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, do Dec. Lei nº200/2007 de 22 de maio, do decreto regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro e do Dec. Lei nº104/2008 de 24 de junho que profundas alterações vêm acontecendo no seio das escolas portuguesas, nos últimos anos. O primeiro introduzindo alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário: avaliação de desempenho do pessoal docente e a estruturação da carreira de forma hierarquizada em duas categorias distintas: a de professor e a de professor titular. Ao professor titular competia-lhe o desempenho de funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores; o segundo, estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular. Muito

contestado pela classe, o que mais indignou foi o facto de o concurso não reconhecer o mérito dos docentes, mas apenas o de premiar o exercício de cargos nos últimos sete anos. O terceiro, estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular; o quarto e último, regulamenta o novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, fixa os objetivos individuais e a avaliação dos professores titulares que exercem funções de coordenação. Na opinião de Azevedo:

O clima que hoje se respira nas escolas portuguesas é de grande desmotivação e desesperança. (...) Após a aplicação de medidas como a da escolha dos professores «titulares» ou a da avaliação do desempenho dos docentes, a situação explodiu, mas os rastilhos estavam bem visíveis, um pouco por todo o lado, desde à anos. (...) Porque a estas medidas outras se seguirão, tomadas por este ou por outro governo e, na minha opinião, dificilmente se alterará no dia-a-dia das escolas e melhorarão os resultados globais da educação. (...) Temos de poder continuar a ter a esperança de que pode haver outra política de educação. (...) O tempo presente reclama que se olhe para outros horizontes, que muitos teimam em não querer ver. Reforma educativa atrás de reforma educativa, concluímos que os ganhos são escassos. (2009:1:2)

Mudança legislativa atrás de mudança legislativa não significa melhoria. As escolas vão perdendo a sua identidade, dói-me a alma e o coração, ao ver o clima de instabilidade e sofrimento que muitos professores viveram e continuam a viver, nas escolas, neste momento. Sistema de ensino excessivamente burocratizado, devido à filosofia política que nos (des) governa, aumento da indisciplina na sala de aula (que pode levar desde a irritação ao desespero), sobrecarga de funções, fadiga e stress, o posto de trabalho em risco, os dilemas pessoais e profissionais gerados em situação de avaliação, levam ao desgaste físico e psicológico dos professores e portanto à insatisfação e ao sofrimento. A este propósito Estrela escreve:

(...) quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidade ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes.(2001:15)

Os professores, embora, conscientes dos aspetos negativos da profissão, sentem-se muitas vezes impotentes para responder aos problemas causados por estas situações. Face ao pouco reconhecimento social, autonomia profissional e dificuldades do quotidiano escolar, muitos professores sentem a profissão como algo desgastante causando elevado nível de stress. Momentos de desgaste físico e psicológico podem conduzir à exaustão. Cansados e

desmotivados, o seu bem estar físico e emocional, assim como as suas relações familiares são colocadas, muitas vezes, em situação de risco.

Como reflete Nóvoa:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (2007:16)

As mudanças na educação só podem ser consideradas verdadeiramente, se tiverem impacto positivo nos resultados dos alunos, o que não vem acontecendo. A prioridade da melhoria é a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem dos professores, porque esta reflete-se na primeira. A aprendizagem dos alunos não acontece se não acontecer a aprendizagem dos professores.

É inegável a importância de um sistema de avaliação docente que ajude a identificar e ultrapassar fragilidades, se num clima de equidade. Como escreve Baptista:

(...) a avaliação do desempenho docente nunca pode ser encarada como uma actividade meramente técnica, apoiada em regimes processuais rígidos ou em procedimentos abstractos e impessoais. Representando um momento de reflexividade ética por excelência, ela inscreve-se num quadro de racionalidade prudencial, regulado por valores de equidade e de justiça. (2011:31)

Só com empenhamento e profissionalismo é possível dar resposta às necessidades educativas dos alunos, aos seus anseios e interesses.

Porque não dar voz a professores e alunos, ouvir aquilo que eles têm para dizer, sobre assuntos que os envolvem diretamente?

As equipas ministeriais fazem-se presentes e ei-las a publicarem leis, decretos, portarias, regulamentos, despachos, circulares, normativos e mais decretos e o problema escolar está resolvido. Qual o assunto que se segue? Indisciplina? Abandono escolar? A quem atribuir culpas? Quem responsabilizar? Ponto assente: a culpa de todos os males é da escola e dos professores. Como refere Azevedo:

...o que verdadeiramente acontece nas escolas, isso é da responsabilidade das escolas, agora já (decretadas) autónomas; e os professores...ou seja, as inteligências que povoam as instituições educativas pouco interessam às ditas políticas educativas, são mais ou menos ignoradas e o que se ignora não se valoriza e os profissionais que não são socialmente valorizados e, ainda por cima, responsabilizados pelos maus resultados escolares globais do sistema educativo

português, tendem a baixar os braços e ... continuam a aguardar que o Estado-todo-poderoso, que se assume como o Estado educador, continue a emitir as suas normas omniscientes e a educar... (2009:12)

Quando em 2007 se dá a alteração do estatuto da carreira docente e é criada a categoria de professor e professor titular temos a criação de duas categorias de professor. A seleção dá-se em função dos últimos sete anos de exercício da profissão. O que determinou este número? Qual o motivo de tal arbitrariedade? E qual o objetivo desta distinção? Criar um corpo de docentes verdadeiramente especializados com vista à ocupação de cargos e funções que permitam uma escola verdadeiramente de todos e para todos?

Podemos encontrar algumas razões, que de alguma forma suportam esta distinção, a saber: necessidade de implementar o regime de avaliação de desempenho; quebrar com a indiferenciação docente; criar uma elite profissional e uma hierarquia. Mas como escreve Formosinho a fabricação burocrática de um “corpo” docente diferenciado dá conta de como ser “professor titular” é bem diferente de pertencer a uma elite docente ... (2010:92)

Só o professor titular pode ser avaliador de outros professores. A questão que agora se coloca é: possuirá ele preparação específica para tal tarefa, sendo burocraticamente fabricado?

Sobre os professores titulares, diz Formosinho:

O processo de fabricação burocrática dos professores titulares traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, abalando, assim, o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor. (2010:93)

Porque não criar um clima de estabilidade de forma a permitir que os professores desenvolvam um trabalho sério com os seus pares, em solidariedade e colaboração de forma a contribuírem para o mesmo objetivo: os resultados dos alunos. A melhoria é possível, se assim o desejarmos e se a intranquilidade deixar de assombrar o caminho do professor enquanto profissional do ensino. Como afirma Bolívar:

Se queremos comprometer o pessoal docente na melhoria, a pressão «bruta» tem efeitos perversos. Por isso, as políticas educativas devem ser dirigidas não só para os resultados, mas também para as estratégias positivas em grande escala. (...) Sem motivação das pessoas não haverá compromisso e, portanto, não haverá melhoria. (2012:223)

Após candidatura a professora titular, concurso que me nomeou professora (coisa que eu já era), que direitos que deveres? A que avaliação estaria sujeita, e por quem? Pelos pares a

quem não reconhecia mérito para tal? Não, decididamente não iria optar por tal. Como refere Fernandes:

A avaliação por pares pode suscitar problemas que têm de ser resolvidos, como é o caso das tensões que se podem gerar pelo facto de os avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores e, por isso, não ouvirem ou não aceitarem as suas opiniões. (...) Não precisamos de muita avaliação. Precisamos de melhor e mais profunda avaliação. (2008:28)

Uma vontade, um querer perceber o que realmente estava a acontecer, uma necessidade de qualificação, levou-me à procura de ajuda e de informação que me permitisse um outro olhar sobre o real. Assim, no ano letivo 2010/2011 inscrevo-me no Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes (SPAD), na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Compreender melhor o funcionamento do sistema educativo, lógicas de ação e inovação das escolas e culturas docente, perceber os modos teóricos e práticas de supervisão e avaliação de docentes era o principal objetivo. Meu desejo de querer saber vai ao encontro do Dec. Lei nº95/97 de 23 de abril, onde se pode ler (artigo 2º): a formação especializada dos docentes traduz-se na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

Mais uma vez tudo o que aprendi me fortaleceu. Me deu ânimo, confiança para continuar e acreditar. Mas esta força não é resultado apenas dos muitos conhecimentos que fui adquirindo ao longo daquele ano, mas também do incentivo da procura, da persistência, do compromisso e da esperança. Como observou Freire:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (2000:52)

E porque os professores são o futuro e o caminho se faz caminhando, o sonho de hoje, é o fruto do amanhã. Hoje, como ontem, o sonho e a utopia são essenciais na educação:

Um educador alemão, amigo meu, disse-me recentemente na Baviera ter ouvido de militantes de “esquerda”: «Paulo Freire já não tem sentido. A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonho, utopias, conscientização e sim com a formação técnica, científica, profissional do educando». Por “formação” entendiam treinamento. É exatamente isso que sempre interessou às classes dominantes: a

despolitização da educação. Na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia. (Freire, 1995:29)

Em resumo, olhando o meu percurso profissional, embora o ano letivo de 1990/91 corresponda a um marco na minha carreira profissional, a vida itinerante continuou até ao ano letivo de 2000/2001. De escola em escola, de realidade em realidade os atores variavam de ano para ano colocando em risco a dimensão humana e relacional.

Hoje, essas mesmas dimensões, também elas em risco, devido às exigências das escolas que imprimem na vida de um profissional do ensino um ritmo demasiado rápido. A complexidade do trabalho escolar, a pluralidade de cargos, o ter de exercer vários papéis em simultaneidade faz dele, segundo Formosinho um *superprofessor*.

As novas políticas educativas iniciam mudanças com implicações profundas na vida das escolas. As lideranças são chamadas a desempenhar funções intermédias. Os docentes são incentivados na procura de formação contínua e formação especializada para dar resposta à democratização do ensino. É, contudo, com as alterações ao estatuto da carreira docente, com a avaliação de desempenho e com a estruturação da carreira de forma hierarquizada (professor e professor titular) que as transformações verdadeiramente acontecem, embora com ganhos pontuais. Demasiada burocratização contribui para desperdício de energias e não para o que verdadeiramente interessa numa escola: o acompanhamento dos alunos. Ser professor, como diz Nóvoa, *é saber conduzir alguém para a outra margem... (2006:12)*

CONCLUSÃO

A execução deste trabalho possibilitou-me refletir sobre os aspetos mais significativos (positivos e críticos) do meu percurso profissional, interpretando-os à luz de quadros teóricos. A reflexão realizada sobre as aprendizagens mais relevantes (o que mais aprendi, com quem, como, em que circunstâncias ou contextos) permitiu-me equacionar sobre o que posso e como posso melhorar na vida profissional/organizacional.

A escola é o centro de qualquer esforço de melhoria, como contexto de formação e inovação. É função da escola ensinar, fazer com que o aluno aprenda aquilo que ele necessita enquanto pessoa e futuro profissional. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A escola de massas, como qualquer outra organização complexa, só pode responder adequadamente às novas exigências aceitando a diferença, de modo a poder oferecer serviços educativos que realmente se adequem às necessidades.

É papel da escola reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos, acomodando estilos e ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado e o envolvimento ativo e criativo de professores, auxiliares, encarregados de educação, ... As redes, especialmente o núcleo familiar, é fundamental no apoio aos professores para a educação dos alunos como cidadãos. Compete à escola assegurar a todos os alunos o direito à educação, para que possam exercer o direito de cidadania e plena integração social, sem risco de exclusão.

A qualidade da educação passa pelas estratégias de ensino como uma das chaves da aprendizagem dos alunos e a base na qual se move a competência docente.

Toda e qualquer mudança exige cooperação, investimento no trabalho colaborativo. O desenvolvimento de uma cultura de colaboração é o pilar de uma organização eficaz: combate ao isolamento, trabalho entre pares será a melhor forma dos docentes, alicerces inquestionáveis de todo este processo, atingirem uma melhoria na qualidade das aprendizagens e das condições de ensino. É urgente mudar de práticas, mudar de paradigma – dialogismo, supervisão, reflexividade, desenvolvimento profissional.

A supervisão enquanto instrumento chave na melhoria das práticas docentes, contribui significativamente para o crescimento profissional docente. Escreve Alarcão: o *pensamento*

reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar. (1996:181)

Conhecimento reflexivo permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação e melhorar em função da análise feita. Ser professor é uma profissão eminentemente relacional, que se constrói na vivência da relação e predispõe à disponibilidade para criar mecanismos de combate ao individualismo e ao conformismo.

É fundamental a consciencialização de que a mudança parte do interior da própria escola, trabalhando em equipa, num ambiente de partilha, com o objetivo de melhorar a prática. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Como escreve Paulo Freire: *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (1996:21)*

É esta capacidade organizacional da escola, o poder coletivo de todos os profissionais do ensino, que viabiliza o aumento do desempenho dos alunos.

No presente, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduza apenas ao domínio cognitivo, pede-se ao professor que para além de saber a matéria que leciona, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos seus alunos, da sua integração social e de todos os outros que necessitam de acompanhamento especial, para que se sintam integrados na turma. Ensinar exige compromisso.

Identificado na prática docente o que deve ser modificado e de que forma, eis o primeiro passo para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Uma educação sólida passará pelos conhecimentos dos professores e pelas estratégias/processos de ensino aprendizagem na sala de aula. No modo como os professores ensinam e como os alunos aprendem está a alavanca de uma mudança educativa. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. O conhecimento dos professores, as estratégias de ensino e a motivação dos estudantes, são três vetores essenciais na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Repensar as experiências de vida enquanto profissional do ensino, ao longo desta narração, contribuiu para, num futuro próximo, mobilizar aprendizagens adquiridas para o meu agir profissional. No diálogo com as memórias revivendo o passado e confrontando-o com o presente permitiu-me a consciencialização da importância da reflexão sobre a experiência profissional (constantemente adiada), possibilitando-me um outro olhar sobre o quotidiano da escola. Como posso melhorar enquanto professora. Esta é uma das primeiras de muitas aprendizagens que esta narração viabilizou.

Reitero a importância de uma cultura colaborativa, de partilha e de apoio, para o trabalho diário. A cooperação entre pares passará a constituir uma prioridade na minha prática profissional de forma a aumentar o desempenho dos alunos incrementando as suas capacidades e destrezas pelo impacto que isso terá no seu futuro profissional.

Aplicar a prática de autossupervisão e convocar a ajuda de um “colega crítico” como elemento de apoio para ajudar a ultrapassar dificuldades e possibilitar o “crescimento” enquanto profissional, dentro e fora da sala de aula, será uma outra prioridade. E porque os novos contextos sociais e das escolas se vem modificando, apostar e diversificar os meios de ensino, parece-me o caminho a seguir. Promover estratégias diferenciadas de aprendizagem, partindo da premissa de que todos os alunos podem aprender e fomentar vários tipos de avaliação, a diagnóstica porque precede o ensino aprendizagem e a formativa porque deteta dificuldades e permite a procura de novas soluções. Enquanto diretora de turma, corresponsabilizar os encarregados de educação na formação dos seus educandos, promovendo parcerias, num clima de partilha e de colaboração. Compreender os sentimentos dos alunos, prestando atenção às suas emoções de forma a regular os seus estados emocionais contribuindo para o aumento da motivação e consequentemente para o aumento do seu sucesso escolar.

A garantia de uma educação de qualidade para todos, implica um redimensionamento da escola não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, assim como pelo respeito ao ato de aprender a construir.

Ouvir o inescutável. Aprender a escutar de perto o coração dos jovens, ouvindo os seus sentimentos não comunicados, as suas queixas não feitas ... aperceber-se de quando é que há algo que corre mal e ir de encontro às suas verdadeiras necessidades.

Repensar a prática profissional contribuirá não só para mobilizar os conhecimentos adquiridos, possibilitando a compreensão da ação profissional como permitirá o trilhar de novos caminhos em direção à mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, Isabel (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora.

Alarcão, Isabel e Tavares, José (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª edição, Almedina.

Azevedo, Joaquim (2009). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança*, Versão 1, Porto (documento divulgado em versão eletrónica).

Baptista, Isabel (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do desempenho docente*, Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de Professores, cadernos do CCAP – 3.

Bolívar, António (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*, V. N. de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Caetano, Ana Paula e Silva, Maria de Lurdes (2009). *Ética profissional e formação de professores*, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº8, janeiro/abril.

Cavaco, Maria Helena (1999). *Ofício do Professor: o tempo e as mudanças*. In António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora 2ª edição.

Cavaco, Maria Helena (1990). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, 29, 121 – 139.

Convenção sobre os direitos da criança (2002).

Esteves, Manuela (2006). *A Educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns contributos de investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente*, Areal editores.

Fernandes, Domingues (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*, Lisboa, Texto Editora.

Formosinho, João (2010). *Formação, Desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.

- Formosinho, João e Machado, Joaquim (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional*, Parte III – Formação especializada, capítulo VI, Porto, Porto Editora.
- Formosinho, João; Machado, Joaquim e Oliveira Formosinho, Júlia (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*, Edições Pedagogo.
- Freire, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*, São Paulo, Editora Olho d'água.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2ª edição, Porto, Afrontamento.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo, editora UNESP.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- Ilídio Ferreira, Fernando (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente*, Parte IV – formação Contínua de professores, capítulo VII, Porto, Porto Editora.
- Matias Alves, José (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. In Mário Sanches, V. N. de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*, Lisboa, Educa.
- Nóvoa, António (2007). *O regresso dos professores, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, Parque das Nações.
- Pacheco, José Augusto (2006). *A educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns contributos de investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos Guerra, Miguel (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*, Porto, Edições Asa.
- Saint Exupéry, Antoine Marie Roger de (1940). *O Príncipezinho*, 7ª edição, Lisboa, Editorial Aster.

Silva, Agostinho – www.citador.pt/textos/a/

Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo*, Porto, Porto Editora.

Vieira, Flávia (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de formação de professores*, Rio Tinto, Edições Asa.

Vieira Lourenço, J. (2004). *Ferramentas do aprendiz de filósofo*, Porto, Porto Editora, 2004.

LEGISLAÇÃO

Decretos- Lei

Dec. Lei 301/84 de 7 de abril

Dec. Lei 18 /88 de 21 de janeiro

Dec. Lei nº 287/88 de 19 de agosto

Dec. Lei nº 444/88 de 2 de dezembro

Dec. Lei nº 139 – A/90 de 28 de abril

Dec. Lei nº 43 – A/97 de 17 de fevereiro

Dec. Lei nº 95/97 de 23 de abril

Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Dec. Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

Dec. Lei nº 200/2007 de 22 de maio

Dec. Lei nº 104/2008 de 24 de junho

Decreto Regulamentar

Dec. Regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro

Despachos

Despacho de 26/06/90

Despacho nº 97744/2009

Despacho nº13/A de 5 de julho de 2012

Lei

LBSE 46/86 de 14 de outubro