



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

## **Uma trajetória profissional - Percurso de uma vida**

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Ana Isabel Barreto Costa e Afonso Vigário

Porto, março de 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

## **Uma trajetória profissional - Percurso de uma vida**

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Ana Isabel Barreto Costa e Afonso Vigário

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, março de 2013

Aos meus, sempre...

# Sumário Executivo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes da Universidade Católica do Porto. Pretende constituir uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a construção da minha identidade profissional, ao longo de vinte e sete anos, período em que exerci diversas funções, ao serviço de um mesmo estabelecimento de ensino, do setor particular e cooperativo. Elaborado num momento de crise, decorreu da profunda necessidade de compreender o sentido desse processo, diagnosticar fragilidades e perspetivar o futuro, em termos profissionais e organizacionais.

Refletir sobre o desenvolvimento da minha *profissionalidade* obrigou-me a olhar o caminho que iniciei, muito antes da minha carreira, e se prolonga nos dias de hoje. Numa perspetiva autoscópica, foi possível distinguir quatro momentos fundamentais, na construção da minha identidade profissional: a trajetória pré-profissional; o início da carreira docente (1984/1990); a estabilização (1991/2007) e a crise (2008/2011).

A última parte do trabalho foi dedicada a conclusões e considerações de natureza prospetiva. Esta reflexão final foi estruturada em torno de três eixos de análise: os modelos de escola, docência e formação subjacentes ao meu percurso profissional; o papel da escola na construção da minha profissionalidade; perspetivas de desenvolvimento profissional e organizacional.

**Palavras-chave:** *carreira, docência, formação, reflexividade, supervisão, avaliação; liderança, melhoria, desenvolvimento organizacional.*

# Executive Summary

The present report was prepared within the Master of Science in Education - Specialization in Educational Supervision and Evaluation of Teachers of the Catholic University of Porto. Intended as a reflection theoretically founded on the construction of my professional identity over twenty-seven years, a period during which I assumed a variety of functions in the service of a same school, a private and cooperative one. This study came out in a moment of crisis and as a consequence of the deep need to understand the meaning of this process, diagnose weaknesses and conceive the future, in professional and organizational terms.

Reviewing my career, in an autoscopic perspective, it was possible to distinguish four key moments in the construction of my professional identity: the trajectory pre-professional period; the beginning of a teaching career in the service of the institution (1984/1990); the stabilization (1991/2007) and the crisis (2008/2011),

The last part of the work was devoted to conclusions and prospective considerations. This final reflection was structured around three axes of analysis: models of school, teaching and training underlying my professional career, the role of school in the shaping of my professionalism; perspectives of professional and organizational development.

**Keywords:** *career, teaching, training, reflexivity, supervision, evaluation, leadership, improvement, organizational development*

# Índice

Sumário Executivo .....	ii
Executive Summary .....	iii
Introdução .....	1
Âmbito.....	1
Finalidades.....	1
Metodologia e eixos de reflexão .....	2
Estrutura e conteúdo.....	5
1. Trajetória pré-profissional .....	7
Entre dois paradigmas .....	7
Primeiros contactos com o universo escolar .....	8
Ao espelho .....	10
Às portas da revolução .....	11
O dilema.....	12
Modelos e opções profissionais .....	13
Revolução, liberdade e revelações .....	16
Deceções e descobertas.....	17
2. O início (1984 e 1990) .....	20
Docência, o Plano B.....	20

Professora de 80.....	21
O meio .....	22
A escola .....	23
Staying alive!.....	25
Presidente; mas pouco .....	27
Socorro, eles não aprendem!.....	30
«Receitas» tradicionais .....	32
Perdida na “floresta” .....	34
Formação ao quilómetro .....	37
Oito e oitenta.....	39
Tecer um projeto, construir o caminho.....	44
Era uma vez... ..	45
3. Estabilização (1991/2007) .....	49
O compromisso .....	49
Prosperar, sonhar e crescer.....	50
Uma pedra na engrenagem .....	53
«Cores e luz» .....	59
Coordenação – Parte 1 .....	62
Como quem costura um conto... ..	68
Engenho e arte .....	72

Uma diferenciação diferente .....	75
Ensino porque sei? .....	78
4. A crise (2008/2011) .....	81
Depois do adeus .....	81
Mãe de todas as crises .....	82
5. Considerações finais.....	85
Bibliografia.....	vii
Referências bibliográficas .....	vii
Legislação e regulamentação referida .....	xii

# **Introdução**

## ***Âmbito***

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes da Universidade Católica do Porto. Pretende constituir uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a construção da minha identidade profissional, nos últimos vinte e sete anos, período em que exerci diversas funções, ao serviço de um mesmo estabelecimento de ensino, do setor particular e cooperativo.

## ***Finalidades***

Elaborado num momento de crise, este trabalho decorreu da profunda necessidade de recuperar e compreender o sentido do processo de construção da minha profissionalidade, diagnosticar fragilidades e perspetivar o futuro, em termos profissionais e organizacionais. Resultou assim da convicção de que a atual conjuntura constitui uma oportunidade de, «aqui e agora», revertermos o processo continuado de desvalorização e desprofissionalização dos professores e a degradação qualitativa da educação escolar.

Consciente da necessidade de analisar sistemicamente os problemas, dispus-me a analisar a relação «formação» - «gestão» - «mudança» (Canário, 1997, p. 75) nos processos de melhoria, a perscrutar a eficácia dos modelos de escola, docência e formação subjacentes ao meu percurso profissional e refletir sobre o papel da supervisão e da avaliação na revitalização das organizações, seus limites e constrangimentos, na atual conjuntura; convocando, para o efeito, quadros concetuais e pensamento teórico.

Acreditando que nos cumpre a nós, «profissionais da prática» (Sim-sim, 2001, p.21) recuperar a dignidade «pelos [nossos] próprios pés», recriando a nossa função social de «especialistas de ensino» (Azevedo, 2012, pp. 3-5), esperei poder contribuir, desta forma, para que outros se sentissem encorajados a questionar, refletir, investigar e agir como «profissionais da esperança». (Azevedo, 2012, p. 5).

Com o objetivo de projetar na ação o conhecimento adquirido ao longo deste trabalho, tentei perspetivar caminhos de desenvolvimento profissional e organizacional, que poderão, de alguma forma, ajudar a construir uma escola que aprende na mudança, um «espaço de referência da profissionalidade docente» (Nóvoa, 1999, p.12) que cumpre a sua missão.

## ***Metodologia e eixos de reflexão***

Referindo o interesse da literatura pedagógica pela *vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*, António Nóvoa defende que teve «um mérito indiscutível de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.» (Nóvoa, 2007b, pp.14-25).

A afirmação de Nias (1991) citado pelo mesmo autor, de que «O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor», focaliza a dimensão identitária na construção da profissionalidade docente, um «processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional», de acordo com Diamond (1991, cit in Nóvoa, 2007b, p. 16), que decorre ao longo do tempo, por acomodação e assimilação da mudança.

Como explica Isabel Alarcão (2002, pp. 222 – 227), a reflexão *na, sobre e para* a ação assume, desde o século XX, papel central nas várias concetualizações teóricas referentes ao desenvolvimento profissional (Schön) e na formação de

professores (Zeichner); como características de comunidades aprendentes (Shulman) e das organizações que se pensam a fim de criar o seu futuro (Senge).

Kolb (1984), citado por esta autora, propõe uma visão integradora entre a teoria e a prática, defendendo a aprendizagem experiencial como a «compreensão e transformação da experiência.» Finger (1989), também citado por Alarcão, terá ido mais longe, afirmando que esta valorização do experienciado, num enquadramento formativo, deverá ter em conta

«uma conceção de pessoa que não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação, mas que atribui igualmente um papel ao que decorre da “vida”, a saber, às emoções, aos sentimentos, às intuições, ou, de um modo geral, às vivências (Erlebnisse) e às experiências de vida (Lebenserfahrungen)».(2002, p. 227)

A reflexão que precedeu a elaboração deste relatório, fez-me constatar, antes de mais, que, como tantos professores, nesta ou noutras fases da carreira, atravesso uma crise identitária, decorrente de circunstâncias várias, coincidente com uma conjuntura de crise que instiga a mudança estrutural. Percebo por isso que, neste contexto, era fundamental rever o sentido das minhas opções, a todos os níveis, para prosseguir, renovadamente.

Constatando que não era possível dissociar o meu *eu* pessoal do meu *eu* profissional (Nóvoa, 2007b, p.17) experimentei uma profunda necessidade de me apropriar do saber experiencial que construí ao longo da minha carreira, convertendo-o em conhecimento, através da análise crítica e fundamentada sobre a minha prática, à luz de quadros conceituais e pensamento teórico e, na medida dos possíveis, torná-lo útil, projetá-lo em termos pessoais, profissionais e organizacionais.

Assim sendo, este relatório constitui essencialmente, uma revisão autoscópica da minha carreira, assumidamente, uma *subjetivação* de uma vivência rica e

complexa, nas palavras de Isabel Alarcão, “um produto do sujeito enquanto observador participante” (Alarcão, I. 2002, p.225).

Correndo o risco de tornar este testemunho irrelevante, por demasiado idiossincrático, decidi colocar-me na posição vulnerável de narrador «inteiro» desta história, feita de acontecimentos, experiências, sucessos, insucessos, emoções e de todos os «ingredientes-chave da pessoa que somos» (Goodson, 2007, p.71) que marcaram a minha vida, em termos pessoais, profissionais e organizacionais.

Embora cronologicamente estruturada, a reflexão sobre o meu percurso profissional procurou tornar-se assim mais *prospetiva* que histórica (Canário at al., 1997, p. 39). Por esta razão, toda a reflexão sobre o sentido do processo de construção da minha profissionalidade originou um capítulo de carácter conclusivo que foi organizado em torno de três eixos de análise, relativamente aos quais me pareceu relevante equacionar algumas questões emergentes; a saber:

- i) Os modelos de escola, docência e formação subjacentes ao meu percurso profissional:

O que aprendi, com quem, quando? Como me fui tornando perita do meu ofício? Que relevância tiveram a minha história de vida, os modelos e o ambiente sociocultural, na minha prática profissional?

- ii) A escola e a construção da minha profissionalidade:

Como evoluiu a minha identidade profissional, o compromisso com a escola e a profissão, ao longo da carreira? Como evoluiu o sistema e a instituição, durante esse período? Que papel cumpriu à instituição na formação da minha profissionalidade? Que papel cumpre à gestão, supervisão e avaliação, na revitalização das organizações /a mudança (limites e constrangimentos, na atual conjuntura)?

iii) Perspetivas de desenvolvimento profissional e institucional:

Quem sou e quem quero vir a ser? O que está ao meu alcance? Como fazer desta crise uma oportunidade de crescimento e renovação?

## ***Estrutura e conteúdo***

Fundamentalmente, este trabalho é constituído por uma narrativa autobiográfica, que incide sobre a construção da minha identidade profissional, nela distinguindo quatro momentos fundamentais: um período anterior à carreira, a trajetória pré-profissional; o início; a estabilização e, finalmente, um momento de crise que me conduziu à reflexão e à demanda prospetiva.

Caracterizaria, resumidamente, esses «ciclos» ou «fases» (Huberman, 2007) da minha trajetória profissional da forma que passo a expor.

### *Trajectoria pré-profissional*

Período da infância e juventude marcado por diversas circunstâncias (família, o ambiente que envolveu a minha socialização primária e as experiências que me foram proporcionadas) que, de alguma forma, integrei como evidências, na minha maneira de *ser* professora.

### *O início (1984 e 1990)*

É marcado pela entrada na função docente, sem qualquer formação pedagógica inicial. Sou eficaz no desempenho de funções técnicas (dança) mas evidencio grande fragilidade, como educadora. Dependo quase exclusivamente da minha determinação em me adaptar: aprendo com grande esforço, por tentativa e erro, com os alunos, os colegas, os pais e os projetos em que me envolvo. Preocupo-me em merecer a aceitação da comunidade, em *ensinar* (História, Estudos Sociais, Português e Ballet) e ser uma diretora de

turma *competente*. Desempenho ainda funções de delegacia (História e Português) no âmbito das quais realizo, pela primeira vez, trabalho de projeto.

#### *Estabilização(1991/2007)*

Correspondeu a um período de crescimento e prosperidade da organização. Mais tranquila, vivo, com entusiasmo, os vários âmbitos da minha ação pedagógica. Este período é marcado por dois momentos formativos a profissionalização (Universidade Aberta) e uma ação de formação de formadores (FOCO - Universidade de Minho). Mobilizo essa aprendizagem na coordenação de sucessivos projetos de natureza curricular, pedagógica, cultural e formativa que desafiaram a minha capacidade de liderar processos de mudança e promover o trabalho colaborativo e me permitiram atuar ao nível das várias estruturas pedagógicas da escola. Confrontada pessoalmente com a problemática da inclusão, questiono a minha ação, a validade das minhas conceções; interesso-me pela vertente educativa e criativa do movimento e desenvolvo projetos curriculares de dança. Já não ensino “*porque sei*”, já não ensino *as coisas mas a procura* delas.

#### *A Crise (2008/2011)*

Em 2008, com a morte da minha mãe perco a maior referência pessoal e profissional. Os recentes desenvolvimentos da crise obrigam a duras medidas de contenção. Instala-se um sentimento de perda e desânimo relativamente à escola que me afeta profundamente, porque questiona o investimento de décadas, na minha carreira, ao serviço da comunidade.

Procurando inscrever este trabalho numa linha de «investigação/formação» sobre a minha «ação» desenvolvida num «contexto sociocultural» específico (Goodson, 2007, pp.63-78, «organizacional» (Barroso, 1997, Bolívar, 1997 e Bolívar 2012), a última parte do trabalho foi dedicada a conclusões e considerações de natureza prospetiva, em torno dos três eixos de análise anteriormente referidos.

# 1. Trajetória pré-profissional

## ***Entre dois paradigmas***

Fui a mais velha de três irmãos nascidos de um casamento precocemente interrompido pela morte de meu pai, oficial de carreira, no início da guerra colonial, em Angola. Minha mãe, uma das primeiras educadoras formadas em Portugal, assumiu, com coragem e determinação, a dura tarefa de superar a perda, prosseguir com a sua vida e educar três filhos muito pequenos. A sua inteligência e sabedoria acompanharam a minha vida ao longo de quase meio século, tornando-se assim a grande referência do meu desenvolvimento pessoal e profissional, a minha grande *mestra*.

Como Tardif e Raymond explicam, é frequente atribuímos «um significado e uma direção à nossa trajetória de vida» *a posteriori*, quando possuímos um «aparelho cognitivo aprimorado» que nos permite nomear e qualificar o que retemos dessas experiências (2000, pág.216). Com o distanciamento possível, percebo hoje que tive uma educação privilegiada que me permitiu aceder ao conhecimento, tornando-me competente para fruir, interpretar e agir como uma pessoa *culta* (Roldão, 2011). Compreendo igualmente que cresci no cruzamento de dois mundos que nem sempre coexistiram pacificamente na minha vida: o modelo familiar (tradicional, católico e tendencialmente conservador) e o de minha mãe, desde sempre insubmissa, aberta e criativa.

O apoio da família e dos amigos contribuiu para que eu tivesse uma infância feliz, apesar das vicissitudes. Proporcionou-me estabilidade, afeto, tempo e espaço para crescer de forma equilibrada e estímulo para prosseguir estudos, como era esperado de todos, há gerações. A influência de minha mãe na minha educação foi decisiva, pela preocupação em me proporcionar experiências enriquecedoras e desenvolver em mim a «confiança nas pessoas,

o respeito pelos outros, a solidariedade, (...) autonomia, (...) liberdade e (...) formas democráticas de convivência social»(González, 2002, p. 227).

Compreendo agora que me educou dentro dos princípios e valores que eu mais tarde eu viria a reconhecer em Paulo Freire, Célestin Freinet e no *Movimento da Escola Moderna*, pelos quais se bateu ao longo da vida, como profissional e cidadão. Graças a eles e às «avenidas» (Vasconcelos, 1997) que a minha mãe abriu na minha vida, pude descobrir o mundo com entusiasmo e plenitude; colmatar a falta de experiência, de formação e a insegurança que marcaram diversos momentos desse percurso.

Por último, creio que todas estas vivências da infância e juventude foram determinantes na construção do meu *eu moral*, essa *convicção íntima* que interfere na tomada de decisões (Vasconcelos, 1997, p. 215). Parafrazeando Ana, em *Ao Redor da Mesa Grande* (Vasconcelos, 1997, p.209) creio que “sou assim, apenas porque não posso ser diferente...”. Acrescentaria eu: porque me *educaram* assim, desde sempre.

## ***Primeiros contactos com o universo escolar***

«Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar.» (Tardif & Raymond 2000, pp.216-217).

Da mesma forma que, noutras épocas, a aprendizagem de uma arte se fazia em contexto familiar, ao longo do tempo, assim a minha relação com a profissão de ensinar se desenvolveu comigo, ao longo da vida. Creio que não exagero ao dizer que o mundo da educação e da escola foi um pouco o meu, desde sempre. Irrompeu das conversas dos adultos, do círculo de amigos e colegas de minha mãe, absolutamente comprometida com o seu ofício, e no *habitus familiar* condicionado pela sua vida profissional. A sua linguagem, os seus valores e os seus rituais fizeram parte do universo que me acolheu desde o início.

Entre outras condições, a sua carreira proporcionou-me um percurso académico tranquilo e protegido, uma vez que o contrato que assinara para lecionar na primeira escola de educadoras do norte do país, me garantiu o ingresso num estabelecimento de ensino particular de referência no Porto. Assim, pertenci a uma elite que, nesse tempo, frequentou o jardim-de-infância, teve bons professores e a uma educação cuidada e estimulante.

No colégio onde permaneci até completar quinze anos, um ambiente organizado e acolhedor favoreceu o desenvolvimento harmonioso das minhas capacidades. Dele recordo excelentes instalações, tempo e espaço para aprender e crescer em segurança. Existia, sem dúvida, aquilo a que Gilligan chama uma *ética do cuidado* (cit. in Fullan&Hargreaves, 2001, p.49), *caring* (Tardif e Raymond, 2000, p. 221), a *solicitude* a que se refere Vasconcelos (1997), tendencialmente atribuída a algumas ocupações femininas

De uma forma geral, foi um percurso mediado por profissionais atentas, preocupadas com a nossa aprendizagem, nos vários domínios do saber. Algumas imposições do Estado Novo, prevaletentes no sistema, eram intencionalmente atenuadas; o excesso de memorização, as repetições exaustivas, as punições humilhantes e outras práticas lamentáveis simplesmente não existiam. Raramente me senti sujeito passivo na aquisição de conhecimentos e as referências anacrónicas dos programas eram reduzidas ao imprescindível, uma vez que, no término de cada ciclo de estudo, éramos submetidas a “exame oficial”.

Pertencente a uma congregação religiosa comprometida com os princípios do Concílio do Vaticano II, o colégio enriqueceu o meu universo valorativo e deixou marca indelével na minha personalidade. Ensinou-me a procurar *agir em consciência* (em meu entender, uma forma de reflexividade e questionamento pessoal) e o *amor ao próximo* (que para mim supõe uma forma solidária de existir e cuidar dos outros), valores que integraria na minha ética profissional

## ***Ao espelho***

A par do currículo escolar, estudei música e dança, em escolas conceituadas da cidade. Embora o meu gosto pelo piano se mantenha ainda hoje, foi ao Ballet que acabei por dedicar a maior parte do meu tempo livre, na infância e juventude.

O meu professor, que se refugiara em Londres durante a guerra civil de Espanha, tinha abandonado recentemente a carreira de bailarino no Royal Ballet. Deslumbrada com o seu mérito profissional, a burguesia portuense tolerava a sua extravagância e a forma como se relacionava com os alunos, geralmente oriundos das famílias mais influentes da cidade.

José Sasportes referiu-se a ele, na sua *Breve História da Dança em Portugal*, sublinhando que procurava estabelecer «as bases de uma boa escola de bailado clássico» há tanto aguardada no nosso país (Sasportes, 1970). A marca do ballet e deste professor na minha vida viria a prolongar-se muito para além dos catorze anos que frequentei a sua escola. Antes mesmo de aprender a ler e escrever, foi com ele descobri a forma mais autêntica de me expressar, de me sentir livre e feliz. Com ele adquiri, certamente, muito do meu *saber* sobre o bailado, no sentido mais amplo do conceito (conhecimento, competência, habilidade e atitude).

Em primeiro lugar, a mestria artística do meu professor, fez-me adquirir uma competência técnica sólida, sensibilidade estética e criatividade que me permitiram envolver em sucessivos projetos de dança, ao longo da carreira. Outro contributo fundamental do ballet na minha vida foi ensinar-me a lidar com a vulnerabilidade (o espelho face ao qual se trabalha diariamente, a crítica do mestre, a reação do público), o esforço (a rotina, o suor, a dor e a vitória) e a efemeridade (do momento, do êxito, do corpo). Por último, a educação artística que me foi proporcionada, permitiu-me «usufruir de um conjunto de bens estéticos e culturais» que, nesse tempo, não eram acessíveis a todos os

cidadãos (Roldão, 2011) e viriam a desempenhar um papel central na minha vida.

Infelizmente, com o meu professor não aprendi apenas afruir a música, a dançar, ser humilde, perfeccionista e *focada*. Com ele aprendi também a sua maneira de ensinar. Ao longo de catorze anos, acabei por me convencer que a dureza, os excessos disciplinares e o autoritarismo eram incontornáveis, nesse universo especial e mágico do *ballet*. Por esta razão, mais tarde, no início da minha carreira, a falta de formação pedagógica e a inexperiência levaram-me a reproduzir algumas das suas práticas com os meus alunos de dança, como adiante explicarei.

## ***Às portas da revolução***

No início da década de 1970, em plena *reforma* de Veiga Simão (Stöer, 2008), o colégio que eu frequentava investiu na inovação, desenvolvendo experiências pedagógicas de carácter personalista e democrático, provenientes de Espanha. Durante algum tempo, a utilização de manuais foi suspensa e substituída por fichas de trabalho que permitiam progredir na aprendizagem, de acordo com os ritmos de individuais. Eu frequentava o 1º ano do *ciclo preparatório* e recordo que me agradava a possibilidade de aceder livremente às fichas de trabalho disponibilizadas na sala de aula, porque me ajudavam a perceber a minha progressão na aprendizagem.

Conforme observaram Michael Fullan e Andy Hargreaves: «(...) *muitas estratégias não só não conseguem motivar os docentes para a implementação dos melhoramentos, como até os alienam ainda mais.*» (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 35). Evidenciando alguma dificuldade em gerir esta inovação pedagógica, as professoras não demonstravam entusiasmo pelo trabalho e em breve começámos a sentir saudades da atenção que recebíamos nos primeiros anos de escolaridade. Aparentemente, o desconforto em lidar com os novos desafios abalou o *compromisso* das minhas professoras com o seu trabalho

(Bolívar, 2012), o que se traduziu numa perda da qualidade pedagógica. Creio que aquebra dos resultados que daí resultou acabou por conduzir ao abandono da experiência, a breve trecho.

Um pouco mais tarde, a minha irreverência e espírito crítico herdado de minha mãe, valeram-me algumas repreensões e a participação numa espécie de *assembleias de escola* criadas, também nessa altura, a título experimental, no colégio. Na qualidade de representante das alunas, tive oportunidade de intervir em sessões que constituíram uma primeira experiência de intervenção democrática na comunidade. Recordo que esse exercício despertou o meu gosto por dissecar problemas, fundamentar e defender opiniões e me fez ganhar alguma notoriedade, no colégio. Ainda hoje, sobretudo em debates organizados nas aulas, recordo esta experiência, na esperança de poder proporcionar aprendizagens igualmente significativas para os meus alunos.

Em 1973 a minha academia de ballet preparou-se para a realização de exames de dança, o que acontecia em Portugal pela primeira vez. Desde sempre, a escola seguira o modelo britânico, pelo que a intensa preparação a que fomos sujeitos ficou a cargo de uma examinadora inglesa. Rapidamente, as suas aulas tornaram evidente que o nosso professor tinha perdido algum contacto com o meio, em pouco mais de uma década. As fronteiras tinham-se esbatido, a técnica clássica sofrera a influência da dança contemporânea e da escola russa. Recordo que, não sendo fundamentais, estas diferenças beliscaram, pela primeira vez, a minha crença na infalibilidade do meu mestre e fizeram-me perceber como é fundamental abrir horizontes e saber sempre mais.

## ***O dilema***

Em pleno período revolucionário, os ventos de mudança sacudiram o meu universo protegido. Como quase tudo naquele tempo, as questões do ensino, da escola e da pedagogia foram claramente politizadas. O estabelecimento de

ensino que eu frequentava lutou como pôde pela sobrevivência. Parte das instalações foi nacionalizada e muitas alunas deixaram o colégio, porque partiram para o estrangeiro com as suas famílias. O *know-how* acumulado permitiu à instituição manter, com esforço, a qualidade do ensino e o investimento na inovação mas sofreu profundas alterações.

Ao mesmo tempo, a minha mãe vivia intensamente uma revolução na sua carreira que a levou a integrar um novo projeto profissional, na área de formação. Os debates sobre educação e as discussões políticas invadiram o meu espaço, em conversas apaixonadas entre os adultos da família e do círculo de amigos, essencialmente constituído por professores. Lembro como me pareciam exageradas e incomodavam essas sessões, não só por absorverem a atenção de minha mãe como por me parecerem colidir com o referencial familiar conservador.

Apesar do amor e da profunda admiração que sentia pela minha mãe, fui-me distanciando de tudo o que envolvia a sua profissão, as suas crenças e utopias. Incapaz de me situar face a referentes tão poderosos e aparentemente inconciliáveis, tomei a decisão de me afastar desse universo e encontrar o meu próprio rumo profissional, se possível, nos antípodas do ensino e da educação. Por esta razão, a circunstância de ter um parente tão próximo na área da educação, em vez de originar o ingresso na docência, como acontece com outros filhos de professores, induziu o meu desinteresse pelo ensino, durante anos.

## ***Modelos e opções profissionais***

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia da nossa palavra. Assim, o professor não morre nunca...” (Ruben Alves, cit in González, 2002)

Nesse tempo, o meu apreço por certas áreas do saber foi-se consolidando, por ação de professores que deixaram marca indelével na minha personalidade. Comecei a classificar os professores em duas categorias: os que “davam aulas” de determinadas disciplinas e os verdadeiros mestres, os que me encantavam, porque me ajudavam a perceber a vida ou *professavam* (Roldão, 2006, p.2) as artes.

Aos primeiros, associava eu os manuais “prontos-a-consumir” de certas disciplinas que tanto me custava assimilar, por me parecerem demasiado entediantes e previsíveis. As suas aulas, absolutamente centradas na transmissão do conhecimento, decorriam dentro de uma “*rotina pouco desafiadora da curiosidade e do genuíno desejo de aprender e compreender*” (Roldão, 2006, p.7).

Era assim a D. Alice, professora de português em final de carreira que, elegante e afável, pela primeira vez, me fez sentir que não sabia ler nem escrever «corretamente», como me «deveriam ter ensinado na primária», dizia. Percebo hoje que a professora que tive nesses três anos ignorava que a língua materna, especialmente o modo escrito, «*tem de ser ensinada de facto em todos os graus de ensino, num processo crescente desde a educação pré-escolar, tendo pois de ser encarada na sua complexidade, ou seja, enquanto lugar de atualização de múltiplos saberes e saberes-fazer*» como salienta Inês Sim-sim, citando Ribera e Rios. (Sim-sim, 2001, p.37)

E assim, em pouco tempo, fiquei convencida de que afinal nada *sabia verdadeiramente*. Confesso que guardo ainda alguns dos seus ensinamentos. Contudo, pouco diligente na arte de memorizar e insensível às subtilidades de estilo dos autores estudados, acabei por me conformar com a minha mediocridade. Em vez de decorar, escrever e dissecar declinações e obras do programa, aprendi a mergulhar na cadeira, esperando que se esquecessem de mim nas aulas. E, até ao final do liceu, apesar de nunca ter sido má aluna,

aprendi a conviver com os sarrabiscos vermelhos que não me dava sequer ao trabalho de descodificar.

Nunca consegui perceber como é que se estudava português, uma vez que ninguém me ensinara a fazê-lo. Seguramente, durante esse tempo, nem me apercebi que toda aquela erudição pertencia ao mesmo universo que devorava lendo, antes de adormecer, na preguiça das manhãs de domingo e nas tardes quentes de verão. E assim, quando um dia me tornei professora de português, jurei a mim mesma que iria quebrar o encanto e ensinaria a ler e escrever «corretamente»...

À segunda categoria de docentes, pertencia a professora de história. Já não recordo o seu nome mas sei que era jovem e cativava pela doçura e pelo entusiasmo das palavras. Também não recordo como procedia nas aulas; apenas sei que, pela primeira vez, me fez entender o sentido das coisas, como. E eu, que julgava que a história de Portugal era uma sucessão de datas, personagens e acontecimentos cuidadosamente selecionados para nos torturar a memória, passei a aguardar ansiosamente cada aula, como se de um episódio de aventuras se tratasse. Recordo apenas que recorria a mapas e esquemas e que, em casa, o manual e os livros se tornaram aliados da minha curiosidade. Sem esforço, tornei-me a melhor aluna da turma à disciplina, que assim se tornou um «instrumento de cultura e poder» (Roldão, 2004). Pela primeira vez, pude experimentar o prazer de ajudar colegas e ser disputada pelos grupos de trabalho que elogiavam o meu «jeito para a coisa».

Um dia, cheguei a casa e declarei que queria ir para a faculdade estudar história, ao que me foi respondido: «Muito bem, mas fica a saber que, provavelmente, irás ficar desapontada!...». «Mas é o que gosto de estudar!...», disse eu, indiferente aos avisos de minha mãe. Voltámos a esta conversa algumas vezes mas a minha determinação manteve-se, pelo que aquela professora acabou, sem saber, por se tornar a maior responsável por uma das grandes decisões da minha vida.

## ***Revolução, liberdade e revelações***

A saída para um liceu nacional, significou a libertação da atmosfera protegida do colégio e a entrada no caos organizado do ensino público do pós-25 de abril. O ambiente efervescente da nova escola em tudo contrastava com a tranquilidade que até aí conhecera. Havia uma intensa atividade política, fortemente apoiada pelos diversos partidos políticos; protestos, confrontos, *RGA*(reuniões gerais de alunos). Havia *hippies, punks, skins, betos, trotskistas, maoistas, ultraconservadores, comunistas, social-democratas...* e gente que só queria passar despercebida. Havia os devotos das canções de intervenção, os que só escutavam *Rock*, os incondicionais do *Elvis*, do *Disco*, do *Pop* e os que só conheciam os êxitos do festival da *Eurovisão*.

Encantada por fazer parte desse universo, integrei-me sem dificuldade e desfrutei dessa experiência o mais que pude. Foi um tempo de libertação, tempo de dar largas à irreverência e à contestação por vezes despropositada, de aprender a conviver com colegas do sexo oposto, das mais variadas proveniências sociais e militâncias políticas. Acredito que, para a generalidade dos docentes, deverá ter constituído uma dura prova às suas competências profissionais. Na minha memória, tão forte como as peripécias então vividas, permanece a forma como os meus professores lidaram com esse desafio.

Do 6º ano recordo especialmente os que se mostravam completamente incapazes de dominar as situações de indisciplina e abandonavam a sala de aula em pranto, ou os que desistiam de ensinar e adotavam uma postura negligente. No ano seguinte, o grupo que eu integrava passou a ser «turma de estágio», a história e inglês. Passei então a conhecer professores que se souberam impor com mestria, tornando-se merecedores do respeito e gratidão de todos nós, no final do liceu. Ainda hoje lhes rendo homenagem, pela forma como conseguiram desafiar-nos, surpreender-nos e fazer-nos crescer até ao limite das nossas capacidades, em tempos tão adversos a exercícios de autoridade.

No chamado «ano propedêutico», uma vez que as aulas eram transmitidas pela televisão, a minha mãe propôs-me que frequentasse um estabelecimento de ensino privado que me auxiliaria a preparar os exames de acesso ao ensino superior. Contrariamente às minhas expectativas e apesar de ter decidido nunca mais prescindir da liberdade que experimentara no ensino público, esta experiência veio a abrir os meus horizontes, pela qualidade dos professores que aí encontrei.

Creio que as aulas de português se tornaram as experiências de aprendizagem mais estimulantes desse ano. À professora responsável por elas fiquei a dever a minha «reconciliação» com o conhecimento da língua e o universo da erudição literária. Recordo a emoção que me causavam as suas aulas: a forma entusiástica de nos apresentar Roland Barthes, a sua inteligência analítica e a forma como tornava tão acessível o conhecimento.

Esse ano ficou igualmente marcado pela saída da academia de ballet que frequentara, desde a infância. À semelhança do que sucedeu com a entrada no liceu, este acontecimento constituiu uma rutura na minha vida. Com avidez, parti à descoberta de outras formas de entender a arte e o movimento que me levariam a participar, com sucesso, em projetos culturais inovadores, graças à solidez técnica que a minha preparação académica me proporcionara. Estas experiências tornaram-se de tal forma gratificantes e libertadoras que me fizeram acreditar numa carreira como bailarina ou coreógrafa.

## ***Deceções e descobertas***

A entrada no ensino superior, aguardada com entusiasmo, rapidamente me dececionou, tal como previra a mãe. Cedo constatei que não havia qualquer distinção entre as aulas “teóricas” e as que constavam no horário como sendo “práticas”. Eram horas e horas de exposições intermináveis, em que se tinha a impressão que nenhum aluno representava mais que a massa de cadeiras ocupadas. Havia professores que se interessavam e até conheciam os nossos

nomes mas viviam centrados na sua *rotina transmissiva* do saber, ignorando as nossas expectativas, dificuldades e aspirações. Muitos lamentavam constantemente o incómodo de lecionar e alguns conseguiam até entrar, vagueardiscursando e sair, sem dirigirem sequer um olhar à assembleia. As relações de dependência e carreirismo que se estabeleciam no seio daquela comunidade feriam as minhas convicções, reforçando o meu desinteresse pela vida académica e o meu investimento noutras dimensões da minha existência.

Creio que escassas foram as oportunidades que tive para investigar o que quer que fosse, ao longo de todo o curso. Recordo, especialmente, um período em que me apaixonou a ideia de estudar, através da imprensa local, o percurso político de alguns liberais da cidade. Como não havia qualquer entrave à consulta dos periódicos originais na biblioteca municipal, durante algumas semanas, pude dar largas ao meu fascínio pela descoberta. Lembro-me do prazer de folhear cuidadosamente cada jornal e perceber a plena atualidade dos artigos sobre a instrução pública, a navegabilidade do rio Douro e as ligações rodoviárias entre Lisboa e Porto.

O meu entusiasmo desvaneceu-se rapidamente quando, numa breve reunião, o professor da cadeira em causa me aconselhou a esquecer os meus interesses, e me dedicar a um estudo estatístico que em breve iria publicar. Frustradas as minhas expectativas, optei por substituir esse trabalho pela realização de um exame final que pôs termo aos meus sonhos de investigação, até aos dias de hoje. Provavelmente, esta circunstância viria a despertar o meu interesse pelas metodologias de pesquisa e de trabalho de projeto, ao longo da minha carreira como professora.

Apenas uma percentagem dos meus professores desse período fez valer o tempo que dediquei ao curso, sobretudo pelo seu conhecimento das matérias, a lucidez e a inteligência analítica das suas exposições. Uma vez que nunca considerei seriamente a hipótese de vir a fazer uso da licenciatura em termos profissionais, ao longo de todo o curso, apenas me dediquei a estudar as

temáticas que lecionavam esses docentes e os assuntos que verdadeiramente me interessavam.

Apesar de nunca ter sido mal sucedida ao longo do curso, recorro como as teorizações estruturalistas de Fernand Braudel, os contributos de Magalhães Godinho para a compreensão da expansão portuguesa e as de Georges Duby, no domínio das mentalidades, me interessaram especialmente. Mais tarde, procurei mobilizá-los, enquanto professora de história.

## **2. O início (1984 e 1990)**

### ***Docência, o Plano B***

Sem grande desejo de me tornar profissional do ensino, acabei por concluir a minha licenciatura em História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, convicta de que, o que aí aprendera se destinava apenas a satisfazer a minha curiosidade e a necessidade de compreender melhor o mundo. Acreditava que não tinha “jeito” ou “vocação” (Roldão, 1998, p.3) para passar o resto da minha vida a tentar ensinar o que a poucos, eventualmente, interessaria. A inexistência de formação para a docência, ao longo do curso, contribuíra definitivamente para o meu completo desinteresse pelas questões da educação, levando-me a excluir o ensino dos meus projetos profissionais e a reforçar o investimento nos projetos de dança em que me fui envolvendo, com êxito.

Ainda antes de concluir a licenciatura, iniciara uma carreira promissora na área da dança. Após catorze anos de ballet, educação musical e piano, tinha descoberto as correntes contemporâneas de expressão pelo movimento e a dança-jazz, que encarei como formas de expressão libertadoras e criativas. Integrei um projeto artístico nesta área e comecei a dar aulas de dança, em alguns espaços culturais e desportivos da cidade. Determinação e entusiasmo garantiram-me reconhecimento e tudo parecia apontar no sentido da concretização do projeto de vida que construíra progressivamente.

Contudo, um acontecimento inesperado viria a interferir nos meus planos, de forma decisiva. No decurso de um estágio com Rui Horta, uma lesão obrigou-me a interromper, por algum tempo, essa atividade. Pela primeira vez, fui obrigada a repensar a vulnerabilidade da minha opção, absolutamente

dependente da condição física, levando-me a aceitar, com alguma relutância, a oferta de trabalho no ensino.

Concluindo, a minha entrada na docência não decorreu de qualquer apelo vocacional nem foi projetada, como é frequente ouvir-se referir; aconteceu quase acidentalmente, constituiu, por assim dizer, uma espécie de “Plano B”, na minha vida.

## ***Professora de 80***

Na década de 1980, a necessidade de expandir o sistema e alargar a escolaridade, sublinhada pela convicção prevalecente no senso comum de que qualquer um podia «dar aulas» (se dispusesse de um «bom manual» e «preparasse as matérias») favorecia o acesso à carreira sem qualquer formação pedagógica. Na sua maioria, os professores em função tinham sido formados no modelo de cariz pedagógico-técnico, no caso dos que lecionavam no ensino primário ou pela adição de formação pedagógica - as Pedagógicas ou Estágio Clássico - à preparação académica inicial, para os restantes. (Roldão, 2001, p.5) As Escolas Superiores de Educação e os Departamentos ou Escolas nas Universidades criados a partir da década de 1970 viam-se então a braços com a hercúlea tarefa de formar (ou pelo menos certificar) milhares dos recém-chegados à profissão, provenientes das mais variadas áreas.

No ano em que abandonei a faculdade, saíram dessas instituições os primeiros profissionais docentes com perfil próprio (estágio integrado), ainda que formados de acordo com modelos organizativos aditivos (Roldão, 2001, p. 6). Contudo, para mim, como para grande parte dos então recém-licenciados as perspectivas de emprego no ensino eram pouco encorajadoras.

Nesse tempo, esperava-se que, depois de colocados, os jovens candidatos à docência exercessem durante vários anos, sem qualquer formação pedagógica ou didática, antes de lhes ser permitido concorrer ao estágio (profissionalização

em serviço) que lhes abriria oportunidades de estabilização na carreira. No caso dos que haviam concluído a licenciatura em História, na Faculdade de Letras do Porto, essa hipótese colocava-se apenas para os que se dispusessem a iniciar a sua experiência profissional a centenas de quilómetros, nas ilhas ou no ensino particular. A saturação dos grupos disciplinares para os quais estávamos habilitados ditou a pulverização dos meus colegas pelo território nacional, como aconteceu com a minha amiga de sempre, a Mafalda, colocada nos Açores nos primeiros anos de serviço.

Este horizonte e o meu distanciamento relativamente ao universo do ensino e da educação haviam reforçado o meu envolvimento nos projetos de dança que não pretendia abandonar. No meu Plano B, o ensino particular surgiu assim como uma opção que considerei transitória e de compromisso com a realidade.

## ***O meio***

Assim, em 1984, um ano após ter concluído a licenciatura em História, iniciei a atividade docente a cinquenta quilómetros do Porto. O meu desconhecimento da região onde se situava a escola que me contratara, era quase tão grande como a falta de preparação para desempenhar as funções que me eram propostas. Dela guardava apenas memórias de infância, de passeios do colégio e esplêndidos fins-de-semana.

Viviam-se tempos de crise e grandes sacrifícios ditados por um apertado controlo financeiro internacional. Os projetos de construção de autoestradas aguardavam dias mais auspiciosos, pelo que todas as deslocações para a escola se faziam por saturadas estradas nacionais e secundárias. Os trajetos pareciam-me então intermináveis e nem a curiosidade inicial conseguia apagar o desconforto que a desorganizada paisagem têxtil me fazia sentir.

Nessa época, os camiões deixavam o rasto do algodão, nas bermas das estradas. As camionetas de passageiros arrastavam-se penosamente e as baforadas negras dos motores tornavam irrespirável o ar. Os teares ouviam-se em surdina, os carros cediam a passagem às revoadas de operárias que atravessavam o paralelo, entre os turnos das fábricas. A par das grandes empresas fundadas em finais do século XIX, começavam a surgir, minúsculas confeções, em caves e anexos das casas. Toda a vida comunitária se organizava em torno da indústria têxtil; alguns serviços e a agricultura eram quase residuais.

A estatística nacional anunciava uma taxa de analfabetismo que rondava os 25%. Mesmo naquela região, considerada então a mais jovem da Europa, grande parte dos alunos abandonava a escola, no final do 1º ou 2º ciclos, para ingressar, precocemente, no mundo do trabalho, onde não havia grandes entraves ao emprego de mão-de-obra infantil. Algumas famílias estavam divididas pela emigração, cujos destinos eram, sobretudo a França, a Alemanha, a Suíça e o Luxemburgo.

A vila onde estava implantada a escola crescera à sombra da indústria têxtil mas, após um período áureo de mecenato, em que as principais infraestruturas tinham surgido, a oferta cultural era quase inexistente. Nas cidades mais próximas, os cineteatros sobreviviam em decadência, acusando anos de letargia e esquecimento. A algumas dezenas de quilómetros, o Conservatório oferecia um curso de dança, recentemente instituído na sequência das remodelações do ensino artístico ocorridas em 1983.

## ***A escola***

A par da igreja, do posto da guarda e o do dos correios, do mercado e do hospital, a comunidade orgulhava-se das suas escolas primárias e dos estabelecimentos de ensino tutelados pela cooperativa que acabara de me contratar. Fundada em pleno PREC, em resposta às ameaças que pairavam

sobre o ensino particular, o êxito da instituição no seio da comunidade permitira-lhe prosperar e investir na construção de novas instalações inauguradas pouco antes da minha chegada.

Era uma comunidade constituída essencialmente por jovens, aquela que então conheci. Empregava um número considerável de profissionais, entre professores, pessoal administrativo, auxiliares e motoristas, e cobria um vasto território situado entre três concelhos em expansão. Aproveitando a conjuntura demográfica favorável, e graças a uma hábil política de parceria com o estado e a comunidade, encontrava-se ela própria em fase de crescimento, sendo já responsável pela gestão administrativa e pedagógica de duas escolas: o velho externato de onde tinha surgido e a escola recentemente construída em que todos se reviam.

Eu fora recrutada por um dos diretores pedagógicos que pertencia ao círculo de amigos da família, pelo que estava habituada a escutar longas narrativas sobre aquela escola e o seu quotidiano. De certa forma, esse universo parecia-me familiar. Contudo, o primeiro contacto com a realidade fez-me constatar que tudo era diferente do que imaginara. Pressentia-se o entusiasmo pelo sucesso da instituição, o que resultava numa atmosfera ligeiramente caótica. Havia muita gente e muitas turmas, uma vez que os serviços prestados abrangiam alunos do pré-escolar ao 12<sup>o</sup> ano de escolaridade, em horário alargado.

Na sua maioria, os alunos provinham de famílias de baixos recursos e nível de escolarização. Apenas uma minoria pertencia à pequena elite formada por professores, industriais e trabalhadores de serviços. O corpo docente era essencialmente constituído por jovens, muitos dos quais filhos da terra, recentemente profissionalizados. Alguns exerciam a docência em acumulação com o ensino público, outros exerciam simultaneamente outras profissões, mas a maioria dedicava-se em exclusivo àquela escola. Cerca de uma dezena viajava como eu, desde o Porto, diariamente.

Os restantes trabalhadores da instituição desempenhavam cargos administrativos, funções auxiliares, transportes e manutenção. Eram naturais da terra que haviam sido progressivamente contratados, em função das necessidades de crescimento da instituição.

Rapidamente, pude constatar como a integração nessa comunidade dependia da minha capacidade de assimilar o modo como as pessoas falavam e pensavam, suas rotinas e hierarquias. É que, naquela instituição, mais que pela função ou antiguidade, o estatuto de cada um era determinado pela circunstância de pertencer (ou não) à cooperativa. E eu, que não fazia parte dessa elite, recém-chegada pela mão de um diretor, sem preparação ou experiência profissional, oriunda de um ambiente sociocultural diferente, espelho dos snobismos da cidade, senti-me absolutamente vulnerável e dependente da minha determinação em me adaptar.

Findo um primeiro dia extenuante, regressei a casa com um horário na mão, muitas peripécias para contar e a sensação de estar, apesar de tudo, completamente perdida naquele universo desconhecido.

## ***Staying alive!***

Alguns autores (Fuller, Field e Watts, cit in Nóvoa et al, 2007p. 39) fazem uma descrição clássica desta fase inicial da carreira, referindo que o jovem professor se confronta com

«(...) a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (...), a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.»

Questionando a forma como os jovens professores são acolhidos na carreira, António Nóvoa (2007ap.14) constata: «Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos.» Tenho a sensação que estas palavras se aplicam às circunstâncias em que iniciei as minhas funções na escola, uma vez que, à exceção da qualidade do estabelecimento de ensino, todas as restantes cumpriram o estereótipo.

Sem qualquer formação pedagógica prévia, enfrentei então uma situação inversa à que Huberman considera facilitar a integração de um jovem professor: «(...) ter turmas fáceis; um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor»; uma situação contratual estável; «colegas de trabalho “acessíveis”, com os quais se pode contar etc.». (cit. in Tardif e Raymond, 2000: p. 228).

Apesar de muito reduzido, o horário que me foi atribuído obrigava-me a permanecer longe de casa praticamente todo o dia, uma vez que os intervalos entre as aulas eram bastante dilatados. Graças às minhas habilitações, esperava-se que desempenhasse um conjunto muito diversificado de funções que abrangia a diretoria de turma e o cargo de professora de História, Estudos Sociais e Português. A par destas, fui incentivada a criar uma pequena escola de Ballet que viria a contribuir para a projeção do estabelecimento de ensino no exterior, em iniciativas diversas, de natureza cultural e desportiva.

Toda esta atividade englobava grupos de alunos de ambos os estabelecimentos de ensino, desde o jardim-de-infância ao 2º ciclo do ensino básico, o que me obrigava a deslocações frequentes a pé entre escolas e a um permanente esforço no sentido de aprender, adaptar-me e corresponder cabalmente às múltiplas exigências de cada função.

Assim, um dos aspetos de que se revestiu o meu «choque» com a realidade profissional foi a dificuldade que experimentei na realização de tarefas que, supostamente, me competia cumprir com destreza. Progressivamente instalada

no vocabulário pedagógico da época, a pedagogia por objetivos soava para mim a doutrina empresarial. Tarefas como preparar aulas, elaborar e corrigir testes colocavam-me na dependência dos colegas que procurava imitar, por dominarem o «desenvolvimento curricular», designação nessa altura atribuída ao conjunto das técnicas de planificar, organizar e avaliar o ensino (Roldão, 2011, p.48).

Huberman (2007, p. 39) sublinha que nem todos os que enfrentam este «choque do real» evidenciam os perfis clássicos da «descoberta» ou da «sobrevivência», verificando-se igualmente outras componentes que se prendem com as circunstâncias e motivações iniciais. Apesar de ter constituído um Plano B e de me encontrar numa situação laboral provisória, estive longe do «quanto pior melhor», relativamente à escola e à profissão. Recordo ainda hoje a insegurança e o sentimento de culpa que frequentemente me invadiam, ao realizar, com esforço, cada tarefa pela primeira vez.

E eu que iniciara este percurso convicta de que podia ensinar porque sabia, eu que estava habituada a dar sempre o melhor de mim e ser bem-sucedida fui duramente aprendendo que afinal não era assim tão fácil ser professor, que não bastava saber para ensinar alguma coisa a alguém (Roldão, 2006).

Metaforicamente, creio que nesse tempo me aproximei muito do ratinho que luta pela sobrevivência na tina do leite!...

### ***Presidente; mas pouco***

Como recorda Andy Hargreaves, «A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade.» (Hargreaves, 1998, p.185)

A cultura da minha escola nessa altura, reproduzia os modelos de formação, ensino e currículo que na época funcionavam como uma «manta de retalhos», em que as disciplinas eram integradas por «adição não analítica das disciplinas, cujo ensino deveria ser planificado, organizado e avaliado segundo regras tão rigorosas quanto possível» (Roldão, 2011, p.49). Tacitamente aceite, a ausência de dinâmicas colaborativas, fazia parte do *status quo*. O isolamento dos professores, em especial dos jovens que como eu iniciavam a carreira fazia parte de uma espécie de ritual iniciático que não contribuiu, seguramente, para que o meu processo de aprendizagem ocupacional produzisse os melhores frutos.

A propósito da passagem da condição de estudante à de professor, Eddy explicava: «A preocupação maior é de mostrar aos professores que o primeiro papel deles será o de ama-seca de um grupo de alunos cativos e turbulentos. Eles são iniciados numa burocracia que tenta regular e rotinizar (...)» (cit. in Tardif 2000: p.226)

Seguramente, uma das maiores dificuldades que enfrentei foi a de lidar com os aspetos burocráticos envolvidos em todas as funções que desempenhei, em especial na direção de turma, não só pela minha natureza avessa a rotinas administrativas, como porque, uma vez mais, ninguém «andaimou» a minha incursão neste universo desconhecido. Como sublinha Teresa Vasconcelos, a propósito daquilo que considera ser uma das competências da supervisão, «meta-gerir a burocracia»: «Gerir a burocracia torna-se uma arte, um trabalho pouco visível que só é reconhecido quando, de repente, esbarramos nela.» (Vasconcelos, 2007, p.5)

Como cedo me apercebi, a turma que me foi atribuída como diretora de turma era considerada problemática, porque englobava diversos alunos com significativas dificuldades de aprendizagem que, com grande naturalidade, eram apelidados de «anormais». Recordo especialmente um casal de gémeos,

a Florbela e o irmão que, por muitas voltas que se desse, insistiam em desafiar a nossa capacidade para os fazer aprender o que quer que fosse.

Diria eu que, desde as primeiras semanas de aulas, todos os professores da turma suspiravam pelo final do ano letivo, altura em que, supostamente, a maioria dos alunos daquela turma acabaria por abandonar «os estudos», como parecia adequado acontecer na época, a todos aqueles que eram mal-sucedidos na escola e pertenciam a famílias de poucos recursos. (Roldão, 2003) Frequentemente interpelada pelos meus colegas, eu ia investindo boa parte das minhas energias procurando remediar as múltiplas situações de incumprimento de tarefas e comportamento desadequado dos meus alunos, negligenciando, por vezes, o cumprimento das tarefas burocráticas que envolvia o desempenho das funções de diretora de turma.

Até que chegou o final do período e, com ele, os primeiros conselhos de turma em que eu participava. Como sucedera com quase tudo no meu novo ofício, eu desconhecia totalmente as formalidades envolvidas no processo. Completamente absorvida na correção dos testes e a apresentação das classes de dança na festa de Natal, nem me ocorrera inteirar das diligências a efetuar para preparar o conselho a que deveria presidir como diretora de turma. Na minha ignorância, julgava eu que tudo se resumiria a uma troca de impressões sobre cada aluno a que se seguiria o lançamento das classificações na pauta, sem mais. Ingenuamente, acreditava ainda que os colegas me apoiariam, ajudando a colmatar eventuais falhas que a minha inexperiência me levasse a cometer.

Claro que nada se passou como eu previra. Ignorando os tímidos ensaios de análise da situação da turma, facilmente me persuadiram de que o fundamental da reunião consistia no lançamento das classificações na pauta, tarefa concluída em quinze minutos, entrecortados por críticas e comentários desdenhosos à ignorância os alunos. Após a assinatura no cabeçalho da ata, um a um, todos elementos do conselho abandonaram a sala. Recordo ter

escutado qualquer coisa como: «Afinal, pode saber muito de dança mas é uma nódoa como diretora de turma. O que é que é que esta gente vem para aqui fazer?».

Aquela era a última reunião da semana e só consegui terminar a ata, pauta e restante papelada ao cair da tarde, quando a escola mergulhava no silêncio. Sem outra alternativa de transporte, valeu-me uma auxiliar que, após concluído o serviço de limpeza, aceitou deixar-me na estrada, próximo de sua casa, onde tomei a camioneta de carreira até à cidade mais próxima.

Na interminável viagem de regresso, revi a experiência vezes sem conta, esmagada pela humilhação, convicta da minha incompetência e determinada a jamais desprezar burocracias. Afinal, de que valera o esforço de meses para ajudar a Florbela e os restantes alunos da turma se não conseguira evitar o tremendo insucesso espelhado nas classificações? De que valera o esforço por merecer a aceitação dos colegas se me consideravam «uma nódoa»? O que era afinal um diretor de turma e um professor competente?

Poucas vezes na vida tive tão nítida sensação de não estar à altura do que era esperado de mim. Ignorando que, de facto, as condições que me tinham sido proporcionadas constituíam um desafio desajustado à capacidade de alguém em início de carreira, redobrei o meu esforço por aprender melhor o meu ofício. Mais que na eficácia da ação pedagógica, passei a concentrar-me no cumprimento de formalidades, na reprodução de fórmulas e rotinas que me fariam merecer o salário de cada mês.

### ***Socorro, eles não aprendem!***

Incapazes de gerar formas de intervenção sistémicas e eficazes, as escolas da época acusavam a degradação qualitativa provocada pelo alargamento da escolaridade e, longe de cumprirem o seu desígnio democrático, continuavam assim a reproduzir a estratificação social. Como explica Maria do Céu Roldão,

o insucesso era encarado como uma inevitabilidade que conduzia a formas de exclusão, como a integração precoce «no mundo do trabalho menos qualificado que, no quadro social e económico da época, absorvia os iletrados ou pouco escolarizados». (Roldão, 2003, p.39).

Quando abordei, pela primeira vez, a disciplina de Estudos Sociais, tive a sensação de que o programa tinha sido concebido no pressuposto de que, no final do 6º ano, boa parte dos alunos abandonaria a escola, pelo que era preciso transmitir-lhes o máximo de informação possível, «enquanto era tempo». Eu tinha uma ideia pouco clara do programa e recordo que me esforcei por ensinar, exaustivamente e a todos, o que constava no manual, tarefa que se revelou inglória e dececionante.

(A este propósito, um estudo de Tye (1985) referenciado por Michael Fullan e Andy Hargreaves (1991, p.68) demonstrou como «uma disciplina, potencialmente tão interessante» faz com que se tornasse tão desagradável para os alunos.)

Com efeito, na época, eu não passava de uma jovem cujas lacunas de conhecimento, autonomia e experiência tolhiam a capacidade de gerir o currículo. Limitava-me a apresentar as matérias, da melhor forma que sabia, esperando assim cativar os alunos e fazê-los aprender (quase) por osmose. Frequentemente me perdia em intermináveis monólogos e acabava por me desesperar, ao perceber que não conseguia que os alunos extraíssem significado das minhas exposições. De modo que, de todas as primeiras experiências profissionais, esta foi-se tornando a menos compensadora. A minha falta de entusiasmo pela disciplina de Estudos Sociais terá seguramente contribuído para o insucesso evidenciado pelos resultados dos meus alunos.

Relativamente à História, eu sentia uma enorme dificuldade em gerir o programa e ajustar a abordagem das temáticas aos meus alunos, maioritariamente situados na faixa dos 10-12 anos. Perdida na vastidão do programa que incidia sobre a história de Portugal, esbarrava sistematicamente

com a dificuldade de perceber o que era prioritário fazer aprender e como proporcionar uma abordagem explicativa e compreensiva a par da dimensão narrativa/descritiva do processo histórico. Desejando distanciar-me do modelo factual, frequentemente me perdia em dissertações, mobilizava conhecimentos e linguagem desajustados aos alunos que acabavam por se desinteressar das aulas e da disciplina.

Incapaz de superar a situação, preferia atribuir os resultados decepcionantes à falta de estudo, à pobreza do repertório lexical e a todos os males de que padecem os alunos do nosso descontentamento, desde tempos imemoriais. Santos Guerra explica como esta “lógica de autosserviço” é uma forma de nos tranquilizarmos: «defendemos as nossas teses, buscamos os nossos interesses, comprovamos as nossas hipóteses e justificamos a nossa conduta, raciocinando de forma pouco consistente mas muito eficaz, para conseguir tranquilidade.» (Guerra, 2012, p. 129, minhatradição)

### ***«Receitas» tradicionais***

Mas se o desempenho das funções e das múltiplas tarefas de natureza pedagógica e burocrática que me foram atribuídas, mesmo em áreas próximas da minha formação inicial, me obrigou ao exercício penoso e por vezes frustrante de aprender por tentativa e erro, tornar-me professora de Português constituiu provavelmente o maior desafio que fui obrigada a enfrentar, desde o início da carreira. Antes de mais, será interessante recordar a forma como se concebia, nesse tempo, o domínio da língua materna, o seu ensino e a formação dos professores a quem competia lecionar Português, nos primeiros anos de escolaridade, pois foi nesse contexto que essa minha aventura começou.

Até meados da década de 80, a formação inicial dos professores do 1º ciclo não valorizava o conhecimento teórico e a investigação científica: «Era um aprender a fazer, com base num conhecimento tácito desenvolvido por

profissionais da prática e caracterizado pela valorização da experiência enquanto tal.» (Sim-sim, 2001p.21) Contrariamente ao que sucedia nos restantes ciclos e áreas do currículo, os docentes a quem era confiado o ensino da língua materna no 5º e no 6º ano, eram oriundos das mais diversas áreas científicas e muitos deles (tal como eu) não possuíam formação pedagógica inicial. No fundo, a convicção de que qualquer licenciado minimamente culto podia e devia ser bom professor de Português favorecia o acesso ao ensino da língua materna de especialistas em múltiplas áreas do conhecimento (Línguas e Literaturas, Filologia, História, Direito e Teologia, entre outros) que pouco contribuíam para a proficiência linguística dos alunos.

Em comum, tínhamos o manual (que se confundia com o programa) e as planificações de grupo; a mesma preferência pelos textos narrativos e pela abordagem transmissiva da gramática, as mesmas atividades: leitura em voz alta, resposta oral e escrita a questionários, produção de composições, exposições orais e resolução de fichas. Como observou Sim-sim (2001p. 20.), constatando que a qualidade do ensino da língua não havia melhorado, apesar das alterações introduzidas na formação de professores de 1997: «Com fichas, papel, lápis e histórias se vai ensinando a língua neste país... E com manuais também... Independentemente da sua qualidade, eles são em muitas classes o substituto do programa e o auxiliar do professor (...)».

O défice de formação em metodologias de ensino da língua, a falta de consistência e atualidade do conhecimento sobre os processos pedagógicos envolvidos na iniciação formal à leitura e à escrita contribuíam para a manutenção de preocupantes níveis de literacia e proficiência linguística, apesar do alargamento da escolaridade obrigatória.

Treinados de acordo com modelos tradicionais de abordagem da leitura, os professores do 1º ciclo centravam-se na chamada “propedêutica” e nos “requisitos de prontidão”, ignorando as capacidades envolvidas, os fatores facilitadores e as estratégias pedagógicas para a sua aprendizagem. Como

explica Luísa Álvares Pereira, a escrita era «vista como ato solitário e produzida por via de um certo dom», determinada por aspetos extrínsecos (leitura, origem sociocultural...). Absolutamente dependente do espaço escolar, o processo do seu ensino privilegiava numa primeira fase a maturação de certas aptidões (lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal), para depois se centrar numa «lógica cumulativa de “didática da ortografia”, mais vocabulário, mais gramática da frase». (Pereira, 2001p. 38)

### ***Perdida na “floresta”***

Ingenuamente, ao iniciar a docência, eu acreditava que tinha competência para ser professora de Português do 2º ciclo e, tal como a minha professora do colégio, esperava que os meus alunos soubessem ler e escrever corretamente. No entanto, tal como a maioria dos meus colegas, fui confrontada com alunos cuja socialização primária se fizera em contextos familiares de não leitores, situação que a escola tradicional não conseguia colmatar. Em 1986, Stanovich (cit. in Sim-sim, 2001p.17) explica o fenómeno de relação entre o desempenho e os hábitos de leitura como o “efeito de causalidade recíproca”, concluindo: «lê mais quem lê melhor, e lê melhor quem lê mais».

Assim, grande parte dos meus alunos evidenciava pouca proficiência em termos linguísticos, pobre domínio do português padrão e fracos hábitos de leitura, razão pela qual muitos possuíam já um historial de insucesso e retenções que, em muitas situações, culminava no abandono escolar.

No isolamento da minha sala de aula, procurei inventar soluções nem sempre bem-sucedidas, consciente da necessidade de fazer dos meus alunos melhores leitores e escreventes. Contudo, para além da leitura orientada de textos (essencialmente narrativos) através da tradicional resolução de fichas e questionários, eu não sabia como ensinar a ler. As composições, exercícios padronizados e asséticos, denunciavam a pouca relevância das correções que lhes introduzia, uma vez que, constituindo atos isolados, os exercícios de

escrita eram pouco valorizados didaticamente, acabando por servir apenas para atribuir classificações. Para além da correção dos erros ortográficos, de acordo com o modelo tradicional de repetição, eu não sabia como intervir para que os alunos produzissem versões mais corretas dos textos que redigiam, pelo que as suas dificuldades se perpetuavam, para meu desespero.

Creio que a minha incapacidade para ensinar a ler e escrever me levou a focalizar a atenção no conhecimento explícito da língua. Curiosamente, estudos comparativos sobre os programas de formação de professores para o ensino da língua na década de 90 denunciaram a mesma tendência para privilegiar ensino formal da gramática, situação coincidente com o défice de formação dos mesmos cursos, ao nível da didática da escrita e da leitura, a falta de consistência e atualidade dos conteúdos programáticos das disciplinas desse domínio. (Sim-sim, 2001)

Agramática generativa, vulgarizada pela imprensa da época como a “gramática das árvores”, ajustava-se à minha necessidade de conduzir os alunos a práticas de reflexão sobre a língua, pelo que rapidamente se tornou tema predileto das minhas aulas. Estimulada pela sensação de que conseguia ensinar alguma coisa aos alunos, tornei-me perita em ensinar a análise de frases, tarefa a que dedicava boa parte das aulas. Inexplicável e desconcertante era para mim constatar como a sua produção escrita e a compreensão leitora não evidenciavam ganhos significativos, por mais sintagmas que soubessem dissecar. Os textos que construía continuavam a ser reproduções desorganizadas do modo como falavam, semeadas de erros ortográficos, ao passo que a sua compreensão leitora não ultrapassava o nível 1 (resolução de tarefas pouco exigentes que implicam localização de informação explícita).

Impelida a melhorar a minha capacidade para ensinar, frequentemente me questionava, buscando modelos e referências que me ajudassem a ser melhor professora. À falta de outros recursos, a minha experiência enquanto aluna, o

manual e os colegas transformaram-se nas minhas entidades formadoras, nessa fase do percurso. Contudo, tudo o que me rodeava não me ajudava a cumprir esse objetivo, levando-me uma e outra vez à reprodução de fórmulas estafadas, vazias de conteúdo e eficácia pedagógica.

Por mais que revisse o meu próprio percurso académico, para além do que havia aprendido na primária, não conseguia recordar como me haviam ensinado a mim. Por este motivo, mantinha a ilusão de ter sido bem mais competente que os meus alunos, que a minha aprendizagem da escrita constituía um processo natural, pelo *input* linguístico de qualidade que recebera ao longo da infância e da juventude. E assim me fui acomodando à ideia de que nada podia fazer pelos alunos que evidenciavam mais dificuldades, já que «(...) aqueles que têm poucas habilidades para escrever segundo as normas escolares, continuarão a pertencer, fundamentalmente, àqueles grupos sociais que não vive(ra)m experiências de linguagem capazes de facilitar a naturalização de uma “relação escritural - escolar com o mundo”» (Lahire, cit in Sim-sim, 2001p. 38)

Certo dia, parte deste mito desfez-se. Arrumando papeladas esquecidas em casa de minha avó materna, encontrei um diário que me fora oferecido cerca dos meus 10 anos, por alguém que esperava despertar em mim o gosto pela escrita. Recordei então o entusiasmo com que iniciara os primeiros registos do meu quotidiano infantil e como esse exercício acabara por me cansar, após algumas semanas de aturado esforço. Num impulso de irreprimível curiosidade, percorri todas as páginas, em busca de preciosos momentos de infância. Contudo, a descoberta mais surpreendente que aquele livrinho proporcionou foi a da minha escrita de criança, assim preservada do esquecimento. Linha após linha, dia após dia, para além dos acontecimentos que a minha sensibilidade infantil aconselhara a reportar, constatei que essas páginas acusavam muitas das mesmas fragilidades que os escritos dos meus alunos evidenciavam.

Perplexa, fui então revendo as minhas convicções. Então se, em criança, eu também não escrevia melhor que muitos dos meus alunos, se não bastava aprender gramática para nos tornarmos melhores leitores e escreventes, como é que eu aprendera a escrever? Como é que se organiza e estimula a aprendizagem da língua materna? Quais os processos pedagógicos envolvidos no ensino formal da leitura e da escrita?

Uma vez mais, a incómoda pergunta, ainda sem resposta: afinal, como se ensina a ler e escrever «corretamente»?

### ***Formação ao quilómetro***

Como nessa altura não tinha transporte próprio, era obrigada a viajar na camioneta de carreira que realizava um longo serpentear por todos os lugares do concelho, antes de chegar a uma das cidades mais próximas, onde podia apanhar uma ligação para o Porto. E assim, a acrescentar ao meu horário, eu contava com duas a seis horas diárias de viagem, o que se tornava cansativo mas proporcionava tempo para realizar tarefas, preparar as aulas e viria a facilitar a minha integração na comunidade. Contudo, à medida que me ia integrando na comunidade, os trajetos cumpridos com colegas iam-se tornando mais frequentes. Seguramente, muito mais significativa que as peripécias assim vividas, ano após ano, estas viagens viriam a favorecer a minha iniciação ao sistema normativo informal da comunidade e facilitariam a minha aprendizagem profissional.

De manhã, eram geralmente rápidas e silenciosas; mas ao final da tarde, quando o percurso parecia interminável, acabavam por se converter em espaços de convívio e troca de impressões e experiências. Era como se prolongássemos o nosso período de trabalho pelas horas perdidas no trânsito. O grupo era constituído por professores de áreas e experiências profissionais diversas, pelo que as conversas acabavam por se tornar interessantes e proveitosas. Para além de reforçarem os laços afetivos entre todos, estes

momentos serviam-me a mim para aprender a lidar melhor com os alunos e todas as exigências da minha nova profissão.

Nesta fase da minha carreira, a figura que mais se aproximou de um supervisor da minha atividade profissional foi justamente um dos colegas que me conduzia nesses trajetos, o Dr. B., o meu delegado do grupo de Português do 2º ciclo. Digo que se «aproximou de um supervisor» por não possuir competências relacionais e de dinamização que lhe permitissem ser «(...) líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros» (2002, p.233) Figura singular e um pouco excêntrica, perdia-se facilmente nas suas próprias reflexões, dissertando sobre as temáticas que abordava nas aulas, numa retórica inusitada, quase barroca, que nem todos levavam a sério ou escutavam com atenção merecida.

Assim sendo, apesar de mantermos relações pessoais agradáveis, prevalecia o individualismo e cada um acabava por atuar no isolamento da sala de aula, com cada turma, como muito bem entendia, sem feedback. Em suma, a sua ação como mentor não induzia a reflexão sobre a prática e a partilha pedagógica, a inovação e a melhoria. Esta situação era vulgar na época, uma vez que, tradicionalmente, «a única forma de alargar o nosso papel [no ensino]era afastarmo-nos da sala de aula para ocupar uma posição administrativa.» (Fullan & Hargreaves, 2001p.31).

O Dr. B. era responsável pelo registo vídeo das atividades na escola e tinha uma forma muito própria de se integrar na comunidade. Aparentemente desligado do mundo, aproveitava parte das nossas viagens para tecer comentários, partilhar experiências e expor opiniões sobre os mais variados assuntos, com o sotaque transmontano de que tanto se orgulhava. Admiradora da sua erudição, eu aproveitava os trajetos entre o Porto e a escola para aprender o que a minha formação inicial não me ensinara, tornando-me secretamente sua aluna.

A par do saber, revelava um extraordinário poder de observação que lhe permitia analisar lucidamente as situações e os problemas, competência que Alarcão integra no perfil de um supervisor «profissional do humano em situações sociais organizacionais» (Alarcão, 2002 p.234). A partilha das suas reflexões facilitou a minha «sobrevivência», nessa fase da carreira, melhorando a minha perceção do que era esperado de mim, das regras e hierarquias, da complexa situação profissional. (Huberman, 2007, p.39).

Naquele tempo sem computadores, o Dr. B. tinha o hábito de conservar, num caderno, minuciosos registos sobre cada aluno onde, a par das classificações, ia anotando tudo quanto lhe parecia relevante sobre a respetiva progressão na aprendizagem. Embora essencialmente descritivo, este registo pressupunha a o conhecimento analítico dos alunos, a predefinição de critérios de consecução de atividades e, ainda que vagamente, o estabelecimento de níveis de aceitabilidade de determinadas características.

Enquanto todos nós vivíamos centrados em percentagens, níveis e classificações que nada diziam da progressão na leitura e na escrita, nos conselhos de turma e demais reuniões, ele rompia com as fórmulas mil vezes replicadas, em segurança, por todos nós, fornecendo elementos pertinentes e detalhados sobre os seus alunos.

Eu ainda não sabia, mas anos mais tarde, quando me competiu coordenar colegas no ensino da língua materna, fiz uso de todo o conhecimento que me proporcionaram aqueles milhares de quilómetros na sua convivência.

## ***Oito e oitenta***

Se o início da carreira como professora de Português, História e Estudos Sociais constituiu um processo exigente e por vezes doloroso de aprendizagem, a eficácia da minha ação como professora de Ballet favoreceu a aceitação pela comunidade.

A princípio, a minha presença na escola despertava reações muito diversas. Havia quem se mantivesse indiferente, certamente porque o meu estatuto não lhes merecia qualquer reconhecimento. No entanto, a maioria das pessoas não resistia à curiosidade de saber o que é que eu iria fazer com os meninos mais protegidos da terra. Alguns pareciam desconfiar da minha competência e temiam que fosse apenas ambiciosa; noutros, era evidente o entusiasmo e o orgulho que sentiam ao entregar nas minhas mãos os filhos que assim cumpririam os seus sonhos.

Na época, a oferta cultural era muito diminuta e não havia escolas de dança num raio de dezenas de quilómetros, pelo que a ideia que as pessoas faziam do Ballet era ainda difusa. Ainda assim, a abertura das aulas foi aguardada com grande expectativa e o número de inscrições excedeu largamente as previsões. Concluído esse processo, foram organizados três grupos: dois constituídos por alunos do 1º ciclo (1º/2º; 3º/4º anos) e um de crianças em idade de jardim-de-infância. Curiosamente, em todos os grupos havia elementos do sexo masculino, facto que me surpreendeu porque não ser frequente nas academias de bailado que conhecia.

As aulas passaram a funcionar em espaços distintos: as classes dos mais crescidos em instalações adequadas, contíguas ao pavilhão gimnodesportivo; as dos mais pequeninos num pequeno espaço polivalente, integrado no jardim-de-infância. Esta circunstância favoreceu o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com as educadoras que nunca foi possível com as professoras do 1º ciclo, que raramente assistiam às minhas aulas.

Ao iniciar as aulas, a minha intuição e as referências familiares que possuía aconselhavam-me a propor que, de alguma forma, o Ballet integrasse nos projetos, as rotinas e as atividades curriculares dos grupos. Mas nesse tempo, existia um abismo entre a formação dos educadores e a dos professores, circunstância que só mais tarde viria a ser mitigada, quando as escolas superiores de educação e os centros integrados de formação de professores

frutificaram e passou a ser exigida a licenciatura a todos os que se dedicassem ao ensino não superior.

Uma das constatações que fiz, ao reler apontamentos que registei sobre esse trabalho, é que me empenhei em estudar e desenvolver com o grupo do jardim-de-infância um trabalho de dança educativa, optando por introduzir apenas alguns rudimentos de dança clássica que as crianças puderam apresentar aos pais, na festa de Natal e no sarau do final do ano, com enorme satisfação.

Geralmente as educadoras participavam nas aulas e apoiavam as atividades que eu desenvolvia, o que facilitava a minha relação com as crianças e me securizava. Por seu turno, o facto de estarem presentes e de se sentirem confortáveis para intervir envolvia-as no trabalho, ajudando-as a entender e integrar o que eu fazia, nos seus projetos de trabalho. E assim, mais que ensinar, em cada aula eu aprendia um pouco mais do meu ofício, estimulada pelo que observava: o ambiente das aulas que facilmente se tornava caótico, a forma como as educadoras agiam e os meninos reagiam às propostas de trabalho...

A propósito do poder da colaboração, Fullan e Hargreaves recordam estudos publicados nos anos 80. Referindo-se às conclusões a que chegaram Ashton, Webb (1986) e Rosenholtz (1989), referem: «(...) o principal benefício da colaboração é o facto de reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia.» No entanto, os estudos realizados por estes autores demonstram como «(...) os professores se tornam melhores profissionais em algumas escolas enquanto que noutras não conseguem crescer e até pioram.» Citando Rosenholtz (1989), sublinham que «(...) é, de longe mais fácil aprender a ensinar – e a ensinar melhor – em algumas escolas que noutras»; nas escolas “mobilizadas” (colaborativas), os professores evidenciavam uma atitude muito mais aberta à aprendizagem que os das escolas “imobilizadas”, que «(...) não agiam como se fosse necessário aprender mais coisas (...)» (2001, p.53)

Extrapolando, diria eu que é mais fácil colaborar e aprender a ensinar em algumas equipas do que noutras. E assim, o que sucedeu com as crianças e as educadoras do jardim-de-infância não ocorreu com os dois grupos do 1º ciclo. Embora, aparentemente disponíveis, as professoras dos alunos mais velhos mostraram não entender sequer o que eu pretendia, ao propor que programássemos algumas atividades em conjunto, pelo que decidi esquecer «bizarrias» e concentrar-me no que sabia fazer melhor – ensinar a dançar – e foi o que fiz, como sabia.

Desenvolver um trabalho académico, seguindo o meu primeiro modelo de ensino de dança, constituiu antes de mais uma opção estratégica. As minhas limitações pedagógicas e a necessidade de aceitação pela comunidade levaram-me a focar nos resultados, optando por uma «receita» que me era familiar e eu sabia eficaz. Assim, findo um período de adaptação mútua, fui introduzindo todo o rigor e disciplina que a técnica clássica implica, perseguindo o ideal estético estereotipado de perfeição, beleza formal, simetria e equilíbrio, objetivo primordial do ensino académico.

Certa dos resultados que viria a produzir, fui-me tornando progressivamente mais exigente e diretiva, convicta de que não era possível ensinar bem de outra forma. Progressivamente, as brincadeiras e as disputas pelos lugares na sala foram dando lugar ao controlo absoluto de todas as situações. O desempenho dos alunos era perscrutado com rigor, todos os movimentos repetidos e corrigidos impiedosamente. Em suma, na mais convencional das abordagens, conduzi as minhas aulas no sentido de atingir os objetivos que me tinha proposto alcançar.

A estratégia acabou por trazer as suas compensações. No final daquele ano letivo, os meus alunos assemelhavam-se aos de qualquer escola de Ballet, em qualquer parte do mundo, o que encheu de orgulho a comunidade. Embora o meu método de trabalho fosse, no mínimo, questionável, a eficácia da minha ação fez-me merecer tolerância, respeito e aceitação. Os resultados que

evidenciei no sarau de encerramento das atividades letivas, e em todas as iniciativas em que os meus alunos participaram, a partir de então, garantiu-me o estatuto de «especialista» da matéria.

Enquanto mediadora de um saber que, na época, não estava ao alcance de todos, mantive o privilégio de conduzir as aulas como muito bem entendia. Como explica Roldão, «A sustentação e reconhecimento da função profissional, em todas as profissões, legitima-se pela especificidade – e consequente localização dentro do grupo – do saber necessário ao seu desempenho (...)» Na prática, a eficácia dos resultados que obtive conferiu-me poder discricionário, embora eu não possuísse o «saber profissional educativo legitimador da função de ensinar.» (Roldão, 2006a,p. 8).

Perrenoud explica como o “*currículo escondido*”, pode ser tão relevante para o futuro de uma criança como as competências escolares e as qualificações profissionais obtidas: «(...) uma vez adquiridos [os *habitus*], não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo (...)» (Perrenoud, 1995 p.33)

Muitos foram os alunos que comigo aprenderam a dançar nesse tempo;alguns abandonaram as aulas, eventualmente derrotados por tanta exigência, cansados de «beber o cálice da amargura», usando uma expressão de Perrenoud (1995). Outros persistiram, apesar de tudo, provavelmente pela mesma razão que permaneci catorze anos na primeira escola de dança que frequentei, apesar dos excessos do meu professor. Muitos ainda hoje dançam com bastante sucesso, por prazer ou profissionalmente. Estou certa de ter deixado algo mim, em cada um deles. Por isso esta, como todas as minhas experiências profissionais, deveria ter sido enquadrada, “andaimada” (Vasconcelos, 2007, p 7).

Se todos os nossos juízos e realizações profissionais, ao longo da carreira, fossem devidamente apoiados, talvez pudéssemos evitar que os nossos errose

os erros dos nossos mestresse perpetuassem e nos sentíssemos, todos nós, mais tranquilos e realizados.

### ***Tecer um projeto, construir o caminho***

Embora marcante, esta não foi a única experiência profissional de trabalho colaborativo que tive, na fase inicial da carreira. No ano letivo de 1988/89, motivada pelo sucesso que ia tendo, propus a implementação de um projeto, cujo êxito se prolongaria igualmente por vários anos.

Numa época em que não existia *internet*, a dança era destinada a uma elite que vivia nos grandes centros urbanos e acedia regularmente a espetáculos; a sua divulgação junto do grande público dependia sobretudo da escassa programação televisiva nesta área. O ensino da dança em Portugal dependia quase exclusivamente de academias que viviam de costas voltadas, temendo a concorrência e defendendo ferozmente o seu saber. Na região onde se situava a minha escola não existiam escolas ou espetáculos de bailado clássico, pelo que eu era o único referente que muitos dos meus alunos possuíam deste universo, o que dificultava por vezes o trabalho.

A solução que me ocorreu consistia em promover localmente um encontro de algumas dessas escolas, que alargasse os horizontes culturais dos meus alunos, encorajando a troca de experiências entre todos os participantes na iniciativa. Recorrendo aos contactos que fora mantendo no meio artístico, pretendia, por outro lado, desmistificar a ideia de que era impossível desenvolver projetos de interesse comum, na área da dança. Esperava desta forma promover uma iniciativa que tivesse impacto na aprendizagem dos meus alunos, na dinâmica cultural comunitária e nas relações entre as escolas que aceitassem o desafio.

A ideia foi acarinhada pela direção e, surpreendentemente, a participação das academias excedeu as minhas expectativas iniciais, uma vez que, em cada

uma das quatro edições anuais produzidas participaram uma média de seis a oito escolas de dança. O programa das iniciativas variou em cada uma delas, englobando momentos de convívio entre os participantes, aulas e oficinas, exposições, colóquios e ações de promoção. Todas as edições culminavam com um espetáculo coletivo que se realizava em diferentes localidades, com o apoio das respetivas autarquias, pelo que o projeto acabou por ter maior impacto na comunidade que o inicialmente previsto.

Estas ações eram empreendimentos ambiciosos, que envolviam muitos meios, centenas de crianças e jovens, professores, técnicos, auxiliares e toda a comunidade, pelo constituíram experiências de aprendizagem enriquecedoras para todos os intervenientes. Por vezes, ultrapassaram os objetivos que eu sonhara alcançar e, não obstante a desconfiança inicial e algumas resistências, abriam portas e permitiram que durante esse tempo, se estabelecessem intercâmbios e relações privilegiadas com algumas instituições de referência do Porto, Gaia, Lisboa e Setúbal.

No fundo, para além de favorecerem a minha integração na comunidade, estas iniciativas constituíram sempre bons desafios à minha competência técnica, à capacidade de *tecer* projetos e, desta forma, ir construindo o caminho.

### ***Era uma vez...***

Foi também em 1988/89 que assumi, pela primeira vez, a função de delegada de História e Estudos Sociais do 2º Ciclo, uma vez que a colega que até aí desempenhara essas funções entrou em «estágio». Apesar de ser bem-sucedida como professora de dança, o desempenho da função de delegada faziam-me sentir especialmente insegura, por temer não possuir formação didática adequada nem suficiente capacidade para coordenar uma equipa de professores na qual eu era, hierarquicamente, o elemento menos bem posicionado para o fazer.

Comecei por dar continuidade a todas as rotinas e procedimentos estabelecidos, procurando desempenhar o meu papel, o melhor que sabia. Timidamente, fui tentando introduzir impercetíveis inovações na gestão do currículo, interessando-me especialmente por enriquecer a aprendizagem dos alunos com experiências que lhes permitissem melhorar o seu sentido de pertença à comunidade, o seu conhecimento do meio e a capacidade de analisar situações problemáticas.

A propósito da tomada de decisões quanto ao currículo, Roldão sublinha a necessidade de «pensar curricularmente para agir didaticamente». Segundo a autora, o ensino da História, enquanto «*instrumento de cultura*, numa sociedade cada vez mais estratificada pelo acesso ao conhecimento – e pela capacidade de o gerir, de o inteligir e de o usar(...)\», impõe a definição de prioridades e processos de aprendizagem eficazes.

«Se o objetivo em vista é gerar nos alunos uma inteligibilidade acrescida do real, e ajudá-los a situar-se no contexto socio-histórico do tempo e do espaço em que vivem, então importa organizar e gerir as aprendizagens mobilizando o que pode constituir-se como mais significativo para os alunos em causa, a par de garantir aqueles conhecimentos e referências factuais e temporais sem as quais tudo o resto se torna incompreensível.» (Roldão, 2004p.7)

A curta experiência de professora de Estudos Sociais e História que antecedeu o exercício da função de delegada destas disciplinas foi seguramente uma das experiências de aprendizagem mais exigentes, pelas razões anteriormente apresentadas. Contudo, três anos de docência fizeram-me acreditar que era necessário equacionar instrumentos e abordagens didáticas que facilitassem a apropriação do conhecimento pelos alunos, nessa área do currículo.

Insegura no exercício destas funções, procurei apoiar-me na documentação existente sobre visitas de estudo e outras iniciativas desenvolvidas pelo grupo, em anos anteriores; solicitei a colaboração de colegas mais experientes e de alguns encarregados de educação que eram empresários bem-sucedidos na

região. Foi assim possível desenvolver um projeto que levou algumas centenas de alunos do 5º ano a conhecerem de perto algumas fábricas que laboravam nas proximidades da escola, levando-os a descobrir a sua história e os problemas de sustentabilidade do setor, ainda em expansão.

Contactando diretamente com os locais de trabalho e as dinâmicas laborais que envolviam o quotidiano dos pais, os alunos passaram a demonstrar mais interesse e uma melhor compreensão do que nos propúnhamos ensinar-lhes; ou seja, o contacto com a realidade tornou-se assim um modo de fazer aprender fazendo, mais eficaz e significativo. Por outro lado, esta abordagem modificou aquilo que Phillippe Perrenoud designa como o «ofício de aprender» dos alunos (Perrenoud, 1995), uma vez que os colocou face a novos desafios que os estimularam a encontrar soluções e desempenhar tarefas menos estereotipadas como, por exemplo, realizarem entrevistas, pequenos relatórios, conclusões e materiais destinados a divulgar o trabalho realizado junto da comunidade.

O projeto em que foram envolvidos os alunos de 6º ano foi para mim o mais interessante e exigente em termos logísticos, uma vez que foi necessário preparar a deslocação à cidade de todos os alunos, escalonados por turma, ao longo de vários dias. Concretamente, o trabalho envolvia a preparação da atividade em sala de aula, a visita ao museu Alberto Sampaio, instalado numa parte adjacente a um convento do século X e a visita à igreja de Nossa Senhora da Oliveira, prolongando-se pela praça onde se situa uma oliveira evocatória da lenda.

A visita decorreu dentro do que estava previsto e constituiu um sucesso, sobretudo graças à participação da experiente diretora do museu. Para além do que aprendi, contactando com outros profissionais e a solucionando os pequenos problemas surgidos, creio que a mais interessante descoberta que fiz como professora foi justamente a sua mestria. Fazia questão de se encarregar pessoalmente do acolhimento de cada grupo, que conduzia no

percurso destinado a despertar a imaginação dos participantes. Havia canto gregoriano no claustro e descrições pormenorizadas do quotidiano do convento. Por vezes, os alunos passavam à condição de atores, outras eram convidados a equacionar hipóteses e soluções. Dir-se-ia que, pelo poder encantatório das histórias que conferiam sentido àquele espaço e a cada peça exposta, no final da visita, todos haviam realizado uma viagem ao passado. E assim, de regresso à escola, cada aluno se tornou um pequeno especialista na matéria.

Mencionando estudos de Kieran Egan, Roldão conclui: «Não surpreende pois que as histórias, em sentido lato, não só seduzam, atraiam e proporcionem prazer e adesão, mas também contribuam, de facto, para melhorar e aprofundar o conhecimento do mundo e de nós próprios». (Roldão, 2011p. 66)

A minha experiência como delegada de História e Estudos Sociais foi breve e não repetida. Contou ainda com outra iniciativa realizada no encerramento do ano letivo, associada ao período quinhentista, intitulada *Descobrir os Descobrimentos*. Contudo, estou certa de que a maior descoberta que me propiciou o desempenho dessas funções foi a do poder que as histórias têm de convocar o imaginário, facilitando a organização e a apropriação do conhecimento.

### **3. Estabilização (1991/2007)**

#### ***O compromisso***

Diversos autores referem que, por volta do quinto ou do sétimo ano, grande parte dos professores atravessa uma fase de estabilização na sua carreira. Huberman refere que, na literatura “clássica” do ciclo da vida humana, esta etapa corresponde a um estágio de “comprometimento definitivo” e de “tomada de responsabilidades”, um momento-chave de «transição da adolescência, “em que tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências». (Huberman, 2006p. 40) Tardif explica que entre o terceiro e o décimo ano da carreira, o professor investe a longo prazo na sua profissão e é reconhecido pelos outros membros da organização como tal. (Tardif, 2000p. 232) Para Gonçalves, este período em que «(...) a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino (...)» se afirmam, situa-se entre os 5 e os 7/10 anos. (Nóvoa, 2006, p. 164).

Embora os limites temporais desta fase não sejam absolutamente coincidentes, até por dependerem das condições do exercício da profissão, parece consensual a ideia de que se verifica uma relação direta entre a estabilização na carreira e a estabilização pedagógica atingida pelos docentes neste estágio. Efetivamente, nos estudos realizados, muitos professores referem que, a par das prerrogativas de que progressivamente passam a gozar, experimentam igualmente um sentimento de “libertação” da sua prática pedagógica, uma vez que, embora não enfrentem todas as situações, «(...) atuam eficazmente e com melhores recursos técnicos» (Nóvoa, 2006, p.40). Desta circunstância, resulta um crescente sentimento de confiança, que permite que cada um encontre o seu próprio estilo de ensino, se torne mais flexível e tolerante (relativamente aos outros e ao insucesso) e possa desenvolver a sua ação de forma mais

descontraída e prazerosa. A apropriação experiencial do saber profissional conduz assim à gradual construção de uma identidade profissional.

Tardif explica que o domínio progressivo das situações de trabalho, para além dos aspetos didáticos e pedagógicos, abrange igualmente o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos e que o compromisso com a profissão assume, simultaneamente, uma dimensão crítica e identitária, aspetos psicológicos e psicossociológicos. (2000, p.232)

A propósito do conceito de compromisso (*commitment*), Bolívar define-o como «um vínculo psicológico ou identificação de indivíduos com uma organização, atividade ou pessoa, que dá lugar a determinadas ações.» (Bolívar, 2012 p.235) que tem um carácter multidimensional; distinguindo: o cuidado com os alunos (*caring*); o compromisso com a competência profissional e a escola; o envolvimento afetivo (“paixão”) na ação, fundamental no ensino.

Bolívar explica igualmente como diversos fatores profissionais (contexto de trabalho, políticas de apoio), pessoais (saúde e valores) e contextuais (alunos, famílias, lideranças, colegas) influenciam positiva ou negativamente este compromisso. O autor sublinha o impacto limitado dos incentivos externos nesse processo (salário e progressão na carreira) face à eficácia da melhoria de condições de trabalho (participação na tomada de decisões; colaboração com colegas; oportunidades de aprendizagem; incremento do feedback...).

Seguidamente, procurarei esclarecer a forma como experienciei esta etapa da minha carreira, como e com quem aprendi e me fui comprometendo com o ensino, a escola e a profissão.

## ***Prosperar, sonhar e crescer***

A fase em que atingi a estabilização na carreira correspondeu a um período de consolidação da democracia e de implementação da reforma curricular, no

ensino básico e secundário, decorrente do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, fundamentada pelos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo: o direito à educação e à cultura para todas as crianças, o alargamento da escolaridade obrigatória, a garantia de formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (“ensino recorrente”) e a melhoria educativa de toda a população.

A estabilização da minha carreira decorreu igualmente num período de prosperidade e crescimento da organização que, aproveitando a evolução demográfica e conjuntural favorável, se expandia e prosperava. Ao logo destes anos, as instalações foram sendo sucessivamente alargadas e modernizadas, ao mesmo tempo que foi criado um novo estabelecimento de ensino, numa localidade próxima. O número de alunos abrangido cresceu significativamente e a oferta de serviços diversificou-se, obrigando a um forte investimento ao nível dos recursos envolvidos. Na última década sem *Internet*, a informação e o conhecimento eram mediados essencialmente pela escola e pelos meios de comunicação. Numa fase inicial, grande parte dos estabelecimentos de ensino investia na informatização dos serviços administrativos e, progressivamente, na gestão pedagógica. Neste contexto, a qualificação e a certificação dos recursos humanos, em especial dos professores, passou a assumir um papel central para o sistema, pelo que se intensificaram as ações de formação, sobretudo ao nível das novas tecnologias, da reforma curricular e das novas abordagens pedagógicas daí decorrentes.

Em 1990, como sucedeu com muitos docentes que iniciaram a carreira na década anterior, concorri à profissionalização através da Universidade Aberta (UA), pioneira no ensino superior à distância. Embora há muito aguardado, encarei este processo como uma formalidade de certificação, chegando mesmo a ponderar a hipótese de adiar este projeto porque acabou por coincidir, inesperadamente, com a concretização de um grande sonho (a

adoção da minha primeira filha) pouco antes da realização dos primeiros exames.

Pouco retive das matérias que então estudei; recordo apenas que, nessa altura, dois assuntos me pareceram especialmente relevantes: em primeiro lugar, a abordagem de uma tipologia textual ao nível da leitura e da escrita, e, de uma forma geral, tudo o que se relacionava com metodologias. Creio que o meu interesse por estas questões decorria do facto de corresponderem a necessidades concretas da minha prática profissional, não só pela carência de formação inicial que sentia, como também porque acabaram por fundamentar a elaboração de uma candidatura a um curso técnico-profissional de dança que a escola pretendia submeter ao Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), no quadro das novas oportunidades criadas pela remodelação do ensino artístico (Decretos -Lei nº 310/83 e nº 397/88).

Não querendo defraudar expectativas, dediquei-me a estudar a regulamentação e a escassa bibliografia sobre a matéria a que tive acesso, tarefa que cumpri como esforço a que me obrigavam as minhas lacunas de conhecimento científico e experiência, recorrendo à brochura publicada pela UA, no âmbito da disciplina de “Métodos e Técnicas da Educação”. À colega que presidia à direção da escola cumpriu a tarefa de me ajudar a partilhar, refletir, sistematizar e aplicar os conhecimentos adquiridos, tornado possível a concretização do projeto.

A propósito desta dinâmica formativa de natureza informal que se estabelece nas situações de trabalho, consciente ou inconscientemente, «mesmo quando a situação não tem fins explicitamente educativos», Amiguiño, Valente, Correia e Mandeiro sublinham «Ao “sabor” da preparação e da realização das diferentes atividades, vários são os hábitos que se adquirem e as competências que se constroem, dando substância a um processo de desenvolvimento socioprofissional dos professores.». (Amiguiño, Valente, Correia e Mandeiro, 1997,p.111)

Apesar de posteriormente a administração da instituição ter desistido da proposta, esta tarefa tornou-se assim um momento de aprendizagem experiencial reflexiva ou, como explica Alarcão, a propósito de modelos de formação e perspectivas sobre a aprendizagem, de «reflexão na ação e sobre a ação, para além da reflexão para a ação, tão importante na investigação-ação». (Alarcão, 2002 p. 230) Desta forma, o *saber* que adquiri resolvendo problemas concretos da minha ação (*fazendo, construindo*) tornou-se socialmente *relevante*, teve um *uso – fundamental* o pensamento e as opções curriculares – e foi *transposto*, respeitando a especificidade do projeto que me propunha apresentar.

Finalmente, embora com menos empenho que o habitual, conclui as provas da profissionalização com sucesso, graças ao apoio da minha amiga Mafalda, companheira de liceu e faculdade que, uma vez mais, se dispôs a estudar comigo algumas tardes, entre fraldas e biberões. Contudo, não fora a elaboração de um projeto que nunca chegou a ser viabilizado, a minha profissionalização não passaria de um mero processo de certificação, pois que «(...) a formação acontece na produção e não no consumo (de informação).» (Canário, 1997, p.115) Em todo o caso, a profissionalização acabou por ser um passo decisivo na carreira sobretudo porque certificou a minha aptidão profissional, permitindo-me crescer e progredir.

### ***Uma pedra na engrenagem***

Um dos momentos fundamentais no processo de desenvolvimento da minha profissionalidade aconteceu nesta fase, na conjuntura de reforma do sistema educativo, e decorreu igualmente da necessidade de me formar para enfrentar um novo desafio profissional: implementar um projeto no âmbito da Área-escola, definida pelo Despacho nº 142/ME/90 como uma «área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória».

Nessa época, tal como muitos outros professores espalhados pelo país inteiro, eu fazia apenas uma ténue ideia do que isso significava. Tinha umas luzes sobre o trabalho de projeto, por ter frequentado uma breve ação de formação a este respeito, por algumas leituras e pelas iniciativas que tinha promovido em colaboração com outros colegas. Contudo, se por um lado me seduzia a inovação e o carácter interdisciplinar desta área, por outro, sentia-me incapaz de resolver os problemas que iam surgindo no terreno, pelo que me tornei bastante crítica relativamente à falta de informação e de formação nesta área, de que muitos nos queixávamos.

Embora não comungasse inteiramente das vozes discordantes da reforma em curso, recorro os acesos debates então surgidos em torno desta e de outras inovações por ela introduzidas. Numa escola estruturada para *garantir e controlar* um «corpo de aprendizagens pretendido», «intrinsecamente uniformista no seu paradigma organizacional e curricular», uma área de natureza interdisciplinar que não tinha um *programa*, que não podia ser ensinada ou avaliada nos moldes tradicionais, levantava antes de mais questões de legitimidade do saber que se propunha fazer aprender formalmente.

Organizando-se, nos termos do artigo 6º do Decreto-Lei nº 286/89, «de acordo com a redução correspondente de horas letivas das disciplinas envolvidas», a Área-escola era comumente perspectivada como uma ameaça ao cumprimento dos extensos programas, sobretudo os do Ensino Secundário, cuja gestão era regulada pela avaliação externa. Afinal, questionava-se, com tanta matéria a transmitir, por que razão «perder tempo» a ensinar coisas que ninguém sabia exatamente o que eram, como se ensinavam e para que serviam? Por que não reforçar o tempo letivo disciplinar e o das atividades de estudo e remediação, investindo no «sucesso escolar dos alunos»? A quem competiria, afinal, coordenar, dinamizar e avaliar esta área? Como e quando era possível fazê-lo, se não constituía uma disciplina nem possuía um espaço/tempo próprio no plano curricular?

Assim, embora constituísse uma oportunidade de inovação e liberdade para criar melhores soluções, a Área-escola acabava por reforçar a insegurança, a angústia e a resistência de boa parte dos professores que não se sentiam preparados ou motivados para desenvolver um projeto curricular de natureza interdisciplinar, apoiado no trabalho colaborativo praticamente inexistente ao nível do Conselho de Turma.

Apesar destas dificuldades, e de me ter tornado muito crítica relativamente à falta de formação que todos sentíamos, fui procurando dar o melhor de mim na dinamização do primeiro projeto que desenvolvi com a minha turma, no ano letivo de 1992/93. Findo esse ano, cumpru-me a tarefa de dar conta da experiência aos encarregados de educação, em nome de todos os diretores de turma da escola. Recordo que me fiz porta-voz do empenho mas também da insegurança que sentíamos. Sem perceber, nessa altura, que a Área-escola era um «corpo estranho» que o sistema procurava neutralizar para subsistir, acreditava que o desconforto que todos sentíamos em geri-la resultava apenas da falta de formação que lamentávamos.

Por tudo isto, agarrei prontamente a primeira oportunidade que me pareceu poder colmatar esta lacuna, no ano subsequente à conclusão da profissionalização. Tratou-se de uma proposta para integrar a equipa do centro de formação a que a escola pertencia, havia pouco. Apesar de não estar interessada em desempenhar a função de formadora, por não me sentir preparada para a exercer, acabei por aceitar o desafio, com o intuito de frequentar uma ação de aprofundamento promovida pela Universidade do Minho (UM), no âmbito de um subprograma do Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), instituído pelo Despacho n.º 299/ME/92 (*Formação de professores – FOCO*), aplicado nos anos de 1992 e 1993.

Esta ação, designada por «*Área-escola e Análise Sistémica da Educação*» era um curso de formação de formadores, pelo que o grupo era constituído por

supervisores e elementos dos conselhos executivos de escolas do distrito, alguns dos quais mestrandos em Ciências da Educação na UM. Oriundos de grupos disciplinares, formações e experiências profissionais diversos, formávamos uma equipa heterogénea e estimulante. Orientadas no sentido da reflexão crítica sobre as nossas práticas e valores, as sessões geravam acesos debates, em torno das mais variadas questões que se tornavam produtivos e consequentes, graças à dinâmica gerada.

Fundamentadas na legislação e pensamento teórico sobre a matéria, estas sessões levaram-nos a conhecer diversos autores, em especial Paulo Freire e a sua *Pedagogia do Oprimido*, fundamentada na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, criando a sua própria educação, o seu próprio caminho, ao longo da vida. A sua visão e perspetiva sistémica da educação apresentada pelos formadores fizeram-me compreender então que a pedagogia de projeto constituía mais que uma moda que fazia dos alunos cobaias e dos professores reféns de teorias vazias de sentido e eficácia. As minhas resistências iniciais foram-se dissipando, à medida que ia descobrindo que, para além de motivadora e integradora, a Área-escola encerrava um potencial de inovação e clivagem com a escola tradicional.

Confrontando as nossas experiências com o quadro teórico de referência proposto, verificámos que esta área curricular não disciplinar pressupunha, antes de mais, uma visão sistémica dos problemas e uma estratégia alicerçada em perfis orientadores de mudança, circunstância que convocava novos modelos de docência, avaliação, autonomia, escola e educação.

Antes de mais, a análise participada das experiências que todos realizámos até aí permitiu-nos constatar como estávamos ainda longe de cumprir o grande desígnio democrático da escola, garantindo que, a par da aquisição e domínio dos instrumentos cognitivos, os alunos desenvolvessem competências que lhes permitissem organizar autonomamente a aprendizagem ao longo da vida,

conforme estabelecia o *Projeto de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário do Sistema Educativo*, elaborado pela Comissão da Reforma.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tivesse sido promulgada em 1986, no início da década de 90 prevalecia o currículo centrado em «dois princípios nucleares: a homogeneidade da classe turma e a separação das disciplinas em espaços comunicantes, cada uma a cargo de um professor.» (Roldão, 2009, p.59) Nesta estrutura de lógica aditiva, em que o saber se compartimentava em disciplinas-estanques, sem nenhuma articulação ou ligação à realidade pluridimensional do conhecimento, a Área-escola funcionava como uma pedra numa engrenagem secularmente erigida. Num currículo homogêneo, fragmentado, exclusivamente regulado por mecanismos de controlo extrínseco, a Área-escola acabava por desafiar a nossa «capacidade de repensar a escola, nos seus figurinos organizativos e curriculares» (Roldão, 2011, p.105), obrigando-nos a rever as nossas representações de escola, ensino e aprendizagem.

Assim, no primeiro ano em que implementáramos a Área-escola, tínhamos trabalhado de acordo com os modelos que conhecíamos, sobretudo porque procuráramos desenvolver temas, relativamente aos quais haviam sido desenvolvidas atividades mais ou menos coerentes com as restantes áreas do currículo.

Alguns dos projetos analisados assemelhavam-se a somatórios de atividades desconexas, desprovidas de sentido ou consequência. Eram concebidos e desenvolvidos ao sabor da criatividade dos seus intervenientes e promotores, vagamente fundamentados e avaliados, circunstância que sublinhava a sensação de constituírem puras perdas de tempo e recursos. Outros reproduziam claramente o modelo pedagógico convencional, de acordo com uma planificação por objetivos (cognitivos, socio-afetivos e psicomotores), implementação e avaliação controladas exclusivamente por cada

professor/disciplina, coordenado pelo diretor de turma, incidindo essencialmente sobre resultados (comensuráveis). Na ausência de «programa», muitos evidenciavam a preocupação de adicionar, de uma forma mais ou menos apelativa, o máximo de conteúdos disciplinares possível, procurando desta forma legitimar a sua existência.

Progressivamente, foi-se tornando claro que não era possível tornar os alunos competentes na construção dos saberes e na procura de respostas ao longo da vida, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, livres e interventores, sem os treinar na reflexão e resolução de problemas desejavelmente complexos e contextualizados. Constatámos igualmente que este processo se tornava mais eficaz se, em vez do desenvolvimento de um tema, assumisse a forma de um projeto transdisciplinar orientado para a resolução de situações problemáticas, envolvendo atividades contextualizadas de pesquisa, análise e reflexão.

Numa perspetiva emancipatória, cumpria ao professor «andaimar» (Vasconcelos, 2007) o processo de construção do conhecimento, questionando, promovendo a reflexão, sugerindo, apoiando, fornecendo pistas ou modelos, quando necessário. Simultaneamente, uma vez que os projetos não se circunscreviam ao âmbito disciplinar, pressupunham a diferenciação de abordagens e a intervenção da comunidade no processo o que, constituindo fatores de sucesso e inovação, implicava a redefinição dos papéis e processos de construção do saber.

Em suma, provavelmente pela primeira vez, a natureza da função docente tornava-se mais complexa e exigente. Ao professor era solicitado que abandonasse a área de conforto da sua formação inicial e o domínio de todo o processo de ensino, desafiando a sua capacidade de «perito adaptativo» o que, na opinião de Carlos Marcelo, corresponde ao padrão de desenvolvimento do profissional que «tem maior disponibilidade para transformar as suas

competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente». (Marcelo, 2009p. 14)

O trabalho final desta ação incluía uma reflexão conclusiva sobre todas estas questões que conservo até hoje e revisitei para a elaboração do presente relatório. Continha igualmente um projeto de formação de professores nesta área que nunca me dispus a concretizar, dentro ou fora da instituição onde trabalho. Contudo, este momento de partilha, estudo e reflexão abriu-me as portas de um conhecimento aprofundado e concreto sobre múltiplas questões, levando-me a diagnosticar problemas e mobilizar a minha experiência, o meu saber e a visão de educação na busca de soluções. Usando a terminologia de Flávia Vieira *transformando-me* (Vieira, 2009).

### **«Cores e luz»**

«(...)as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual». (Senge, cit in Bolívar, 1997 p.82)

Embora tenha mantido a decisão de não integrar a equipa do Centro de Formação a que a escola pertencia, acho que a minha mudança se tornou de certa forma «ecológica», na medida em que me permitiu intervir diretamente na conceção e implementação de boa parte dos projetos de Área-escola no estabelecimento de ensino onde trabalho, o que acabou por constituir para mim mais uma experiência de aprendizagem profissional significativa.

Concluída a formação que realizei sobre Área-escola, foi-me solicitado apoiar, a partir de então, a dinamização dos projetos implementados no âmbito desta área curricular do ensino básico, ainda que sem esta função ter sido formalmente estabelecida. O cumprimento dessa tarefa levou-me a estudar o currículo dos vários anos de escolaridade, o que melhorou o meu

conhecimento dessa matéria e a minha capacidade para conceber e acompanhar a implementação de projetos curriculares de natureza transversal. Constituiu igualmente um bom desafio à minha competência para liderar processos de mudança e promover o trabalho colaborativo. Finalmente, todo este conhecimento acabou por ser projetado no desempenho das múltiplas funções e projetos que me foram sendo confiados, a partir de então, ao longo da carreira.

Mantive muito poucos registos do trabalho que desenvolvi ao longo da carreira, circunstância própria de uma cultura organizativa da escola que produz uma aprendizagem «de circuito simples», tradicionalmente pouco orientada para a produção do conhecimento, a partir de práticas de investigação-ação, essencial à formação profissional e à aprendizagem organizacional, como sobejamente documentam numerosos estudos desenvolvidos nas últimas décadas. Contudo, conservo ainda o relatório dessa experiência, pelo que me foi possível recuperá-la e analisá-la, à luz do meu entendimento atual destas questões.

A metodologia adotada para a elaboração dos projetos, nesse ano letivo, não foi muito diversa da que havia sido seguida no ano anterior, embora se tivessem realizado menos reuniões e nenhuma ação de formação a este respeito tivesse sido implementada. Envolveu a participação direta dos alunos e professores de todas as turmas dos 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos e a realização de diversas reuniões dos CT e do CP (Conselho Pedagógico).

Com vista à planificação, monitorização e avaliação do trabalho, foi elaborado material de apoio e registo, tal como as grelhas de planificação que, apesar de não especificarem processos ou resultados esperados, evidenciavam maior preocupação com a avaliação, relativamente ao ano anterior, fruto da experiência e das sugestões apresentadas, na sequência da formação que frequentei na UM.

Consoante previsto em cada projeto, foram desenvolvidas atividades de pesquisa, tratamento da informação recolhida, análise dos resultados e

apresentação das conclusões, sob múltiplas formas (portefólios, exposições, dramatizações, dança...). Na última semana de aulas, realizaram-se diversas atividades de divulgação junto da comunidade, nomeadamente um sarau cultural de encerramento das atividades letivas, amplamente participado por toda a comunidade. Relativamente à avaliação, para além de pontos de situação dos projetos, efetuados ao longo do ano, os projetos foram avaliados pelos CT no término do ano letivo, por todos os intervenientes.

Ao longo de todo o ano letivo, fui assessorando a Direção Pedagógica, na orientação do processo. Frequentemente, era solicitada a colaborar com professores e diretores de turma que, como eu, apreciavam trabalhar em equipa ou necessitavam da minha ajuda para dar cumprimento aos projetos. Analisando essa experiência à distância de décadas, percebo que o resultado da minha atuação foi positivo porque melhorou a qualidade do trabalho desenvolvido, embora lhe reconheça fragilidades decorrentes da minha inexperiência e do próprio contexto em que se exerceu.

Grande parte das opções tomadas a todos os níveis permaneceu pouco apoiada na análise sistémica dos problemas e na reflexão, sem definição prévia de resultados esperados. Enunciando objetivos pouco focados na competencialização dos alunos, quase todos eram vagamente avaliados em narrativas que se centravam mais no impacto das atividades junto da comunidade do que na melhoria do ensino e da aprendizagem.

O conhecimento assim produzido tornava-se pouco consistente e produtivo, diluindo-se, com o tempo, no esquecimento do arquivo morto da escola, como era frequente suceder. Seguramente, esta lacuna contribuiu para sublinhar a resistência de alguns professores menos recetivos à inovação e impediram que as melhores experiências e a reflexão sobre os erros contribuíssem para aprendizagem da organização.

## ***Coordenação – Parte 1***

Ao longo da década de 90, a conjuntura favorável permitia à organização prosperar e crescer continuamente, diversificando a oferta pedagógica, aumentando o número de alunos, as instalações e os recursos disponibilizados, graças ao incremento das subvenções estatais. Todas estas circunstâncias reforçavam o otimismo e a predisposição para a mudança de todos os elementos da comunidade em que me inseria. Progressivamente introduzidas no âmbito da reforma, as múltiplas alterações à organização estrutural da instituição escolar geravam entusiasmo mas também apreensão e, em alguns casos, resistência entre os professores.

Neste contexto de reformas em que se procedeu à reorganização curricular e das estruturas de gestão na escola, participei ativamente na criação do Departamento de Língua Portuguesa, após ter sido escolhida para exercer o cargo de coordenadora, entre 1998 e 2000. Apesar de na época haver um razoável desconhecimento sobre o papel das lideranças intermédias na gestão, organização e autonomia das escolas, esperava-se que o coordenador atuasse como um mediador de informação, fizesse cumprir programas e normativos, colaborasse na elaboração, implementação e avaliação do Plano de Atividades, participasse no Conselho Pedagógico e pouco mais. Embora pouco ambicioso, este conjunto de funções e a própria existência de departamentos curriculares questionavam a instituição escolar concebida em torno dos princípios de homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade. (Roldão, 2011, p.150).

Embora nesse tempo, a seleção dos coordenadores dos departamentos curriculares fosse um processo colegial e democrático, o número de candidatos ao desempenho dessa função acabava por ser diminutona nossa escola, em virtude da coexistência de um departamento de línguas estrangeiras. Assim, o universo de potenciais líderes nesta área circunscrevia-se a mim, que sucedera ao Dr. B. na delegacia (2º ciclo) e à colega responsável pelo ensino do

Português no 3º ciclo e o Ensino Secundário. Uma vez que esta se mostrava pouco interessada em assumir a liderança do processo, acabei por assumir o cargo de coordenadora, não pelas minhas qualidades de liderança mas por exclusão de partes.

De alguma forma, creio que a minha licenciatura em História e o facto de ser oriunda do 2º ciclo não facilitaram a minha tarefa, num tempo em que se acreditava que a competência dos professores era diretamente proporcional ao grupo e ciclo de estudos que lecionavam. Ainda assim, após anos de experiência na implementação de projetos culturais e apoio à Área-escola, sentia-me impelida a ir um pouco mais além do que pareciam esperar de mim.

Como mais tarde sucederia em relação a outras funções que desempenhei (Coordenação dos Núcleos Escolares e da Área de Projeto), este trabalho acabou por envolver ações nos quatro eixos que sustentam a supervisão pedagógica: conceber, problematizar (*orientação*); decidir, comunicar (*liderança*); observar, refletir (*acompanhamento*); intervir, avaliar (*avaliação*). (Gaspar, Seabra e Neves, 2012p. 54)

Numa primeira fase, foi necessário «arrumar a casa», o mesmo é dizer, proceder à organização do departamento, a partir da elaboração e aprovação do respetivo regulamento. Embora aparentemente simples e incontroversa, uma vez que seguiu o modelo adotado por outras escolas, a proposta que acabou sendo aprovada suscitou interessantes debates, sobretudo no tocante aos mecanismos destinados a instituir uma dinâmica colaborativa no interior do departamento e com as restantes estruturas de orientação educativa da escola.

Embora constituísse, na época, o único departamento integrado por professores de uma mesma disciplina, a formação inicial e experiência profissional dos elementos que o constituíam eram extraordinariamente heterogéneas. Para além disso, praticamente todos os professores pertenciam, em simultâneo, a outros departamentos. Todos éramos professores de português, mas poucos o fazíamos em exclusivo, circunstância que dificultava

a gestão do trabalho e nem sempre concorria para a eficácia da nossa ação, uma vez que dispersava a atenção e o investimento na melhoria do nosso trabalho. Por outro lado, habituados que estávamos a trabalhar em pequenos grupos disciplinares e a integrar um C.P. alargado, muitos encaravam os departamentos como mais uma moda, uma perda de identidade e eficácia; o que dificultava a reflexão e a abordagem colegial dos problemas curriculares e didáticos, com vista à definição de ações concertadas, a desenvolver colaborativamente.

Mesmo assim, comecei por efetuar um diagnóstico dos problemas e priorizar áreas de intervenção, tendo como pano de fundo os programas, os resultados obtidos pelos alunos e os registos de avaliação; em especial as atas dos conselhos de turma e do Conselho Pedagógico onde, recorrentemente, era mencionada a falta de competência linguística dos alunos, pouco espelhada nas classificações internas à disciplina.

Refletindo sobre esta situação, fui tomando consciência de que, tal como eu, boa parte dos professores do departamento não tinha aprendido a ensinar a ler e a escrever. Por esta razão, quase todos sabíamos pouco sobre o que é e como decorre o processo de apropriação de uma língua, circunstância que tornava a nossa intervenção pouco eficaz, sobretudo em relação aos alunos cujo domínio funcional da língua se distanciava mais do padrão e da norma. Tendencialmente, focalizávamos a nossa ação na transmissão de conhecimentos, resignados ao insucesso da nossa ação competencializadora.

Nessa época, ainda com mais frequência que nos dias de hoje, as dificuldades manifestadas pelos alunos, ao nível da compreensão e expressão escrita, eram apontadas como um dos principais fatores de insucesso dos alunos: «Eles não percebem nada do que leem, como hão-de aprender?»; «Não sabem escrever!...»; «Estou farto de corrigir erros! Como é que tem 3 a português?!» ... Por vezes ouvia-se em surdina: «Também, hoje em dia qualquer um dá português; depois é o que se vê!...».

Cansada de escutar o coro de críticas e lamentações, decidida a enfrentar os problemas e cumprir a promessa que fizera a mim mesma, ainda adolescente, inscrevi este item no topo da minha lista dos problemas a enfrentar. Pretendia descobrir a origem das dificuldades dos alunos; perceber por que razão esta situação não era evidenciada pelas classificações obtidas à disciplina; distinguir a área de intervenção dos professores de português da dos restantes colegas no ensino da língua materna, saber linguístico transversalmente avaliado, mas raramente ensinado, enquanto «suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes». (Amor, 2006p.9)

Afinal, os alunos eram ou não competentes leitores? Sabiam ou não escrever? Então o que ensinávamos, como ensinávamos e avaliávamos nós? Que saber cumpria aos professores de português fazer aprender? Será que os docentes das outras disciplinas eram também eles professores de português? Que deveriam ensinar e como deveriam proceder, com vista à melhoria da competência comunicativa dos alunos, uma vez que a língua materna constituía uma área transversal do currículo?

Incomodava-me especialmente não conseguir impedir que uma percentagem significativa dos alunos abandonasse a escola praticamente sem conseguir ultrapassar as dificuldades que evidenciava no início do 2º ciclo, circunstância insuficientemente questionada na época. Como transformar o conhecimento substancial da língua que os alunos haviam naturalmente construído, alargando e aprofundando a sua competência comunicativa? Que fazer relativamente à resistência manifestada por uma parte significativa dos alunos, relativamente à leitura, aos livros e à escrita? (No fundo, tantos anos depois e apesar das reformas, nenhum de nós parecia assim tão distante da D. A., a minha elegante professora do colégio!)

Outro problema que pareceu oportuno analisar foi a discrepância de procedimentos e critérios de avaliação sentida pelos alunos, sobretudo nos anos de transição de ciclo de estudos. Sendo eu professora do 2º ciclo, estava

acostumada a escutar os colegas que lecionavam o 3º ciclo e o ensino secundário questionarem, com mais ou menos pertinência, o trabalho desenvolvido com os alunos do 2º ciclo, da mesma forma que nós lamentávamos a falta de competência dos alunos à chegada ao 5º ano de escolaridade.

Recordo que, por vezes, a fragilidade do nosso conhecimento didático desviava o foco da análise para questões que, embora marginais, pareciam significativas, tornando pouco produtivas algumas das reuniões. Contudo, por vezes, debatiam-se questões relevantes, tanto em termos curriculares como didáticos pelo que, apesar de testarem a minha capacidade para mediar, negociar, persuadir e liderar o trabalho em equipa, acabaram por delinear uma espécie de *plano de ação* que procurei implementar no biénio de 1998/2000.

De todas elas, sem dúvida, a minha participação no III Encontro da A:P:P. (Associação de Professores de Português), em janeiro de 1999, viria a revelar-se especialmente frutífera, por me ter constituído uma experiência de aprendizagem colegial, a vários níveis significativa. Subordinado a três temáticas - «transversalidades», «gramática» e «avaliação» - este momento permitiu-me, antes de mais, perceber a emergência de novas abordagens didáticas, resultantes do contributo das ciências da linguagem que, na época despertavam acesos debates e tensões na comunidade dos professores de português.

Esta vivência, da qual conservo ainda hoje o exaustivo relatório que dela elaborei, abriu portas a uma demasiado efémera parceria com aquela associação. Dela resultou, por exemplo, uma ação de formação destinada a professores de outras disciplinas, designada por *Todos os professores são professores de Português?*

Esta ação esteve a cargo de dois elementos da direção da A.P.P – João Pedro Aido e Paulo Feytor Pinto – e teve como finalidade refletir sobre o papel de todos os professores na competencialização linguística dos alunos,

apresentando algumas propostas de intervenção de todas as componentes curriculares no ensino e avaliação da língua materna, enquanto área transversal.

Embora oportuna, fundamentada e devidamente estruturada, esta iniciativa não chegou a cumprir plenamente os seus objetivos; por ter sido agendada para um período em que todos os docentes se encontravam especialmente sobrecarregados de trabalho e outras ações formativas e porque muitos que para ela haviam sido convocados pertenciam, simultaneamente, ao departamento de Língua Portuguesa, que assim se sentiram duplamente questionados na sua competência profissional.

Apesar disso e de ter vindo a ser repetida anos mais tarde, esta iniciativa constituiu para mim uma oportunidade de discutir aspetos relativos à avaliação da carreira, outros mais diretamente envolvidos na minha ação como professora e coordenadora do departamento. Recordo igualmente de ter solicitado o parecer da A.P.P. sobre materiais pedagógicos que preparávamos na época e uma proposta de uniformização de procedimentos que, depois de apreciada veio a ser aprovada pelo departamento.

Esta colaboração acabou assim por ser interessante e proveitosa mas acabou por se diluir, após os dois anos em que assumi a coordenação do Departamento de Língua Portuguesa. Alguns destes documentos «transformaram-se» noutros, porventura mais adequados às circunstâncias; outros acabaram por ser apenas abolidos, por terem sido considerados dispensáveis,

Contudo, para mim, esta constituiu, provavelmente, a vivência colegial mais significativa dessa época, pelo que nunca pude esquecer o embaraço que uma simples questão colocada pelo presidente da A.P.P. me fez então sentir: «Esta escola é fantástica: tem excelentes condições, presente-se o entusiasmo das pessoas por todo o lado!... Mas...em termos de resultados, como é que vocês estão?»

Bolívar sublinha que «(...) importa que a regulamentação baseada em normas dê lugar a *uma cultura de utilização de dados* que apoie a tomada de decisões». Este autor defende igualmente uma confluência de esforços entre os mecanismos de *pressão externa* (controlo dos resultados) com os de *implicação* (autoavaliação), intimamente associados à autonomia das escolas («contratos-programa»). (Bolívar, 2012, pp. 256-262)

Volvidos tantos anos, posso agora perceber como a ausência de dados concretos afetava a perceção da qualidade do nosso trabalho e a fracaimplicação nos resultados. Apesar de toda a boa vontade e determinação em fazer, e fazer bem, a falta de dados impedia-nos, nesse tempo, de perceber até que ponto cumpríamos, efetivamente, a nossa missão.

Baluciei então, em resposta ao meu interlocutor: «Não tenho a certeza, para além dos exames do Secundário, não temos resultados aferidos...Tenho a impressão de que talvez não sejam os melhores mas correspondemos certamente ao que a comunidade espera de nós!...»

### ***Como quem costura um conto...***

Pouco centrados nos resultados obtidos e debilmente apoiados na investigação, todos os nossos esforços de melhoria, ao nível do Ensino Básico, repousavam então na nossa capacidade de intuir abordagens, em função dos programas e das dificuldades que íamos diagnosticando. Num tempo anterior aos planos nacionais de combate à iliteracia, fomos procurando desenvolver iniciativas que melhorassem a competência linguística dos nossos alunos, ao nível da leitura, da escrita e da oralidade.

Ainda antes de assumir a coordenação do departamento de Língua Portuguesa ou dos Núcleos Escolares, quer na qualidade de professora de Dança, dinamizadora dos projetos de Área-escola, como mais tarde ao nível da Área de Projeto, mantive sempre a preocupação de trazer os livros para a sala de

aula, por várias razões. Não só porque a leitura extensiva era estabelecida curricularmente mas, sobretudo, pelo meu envolvimento pessoal com os livros e o ato de ler..

Antecipando um pouco do que viria a estabelecer o P.N.L. (Plano Nacional de Leitura) de 2007 e as orientações dos programas curriculares de 2009, estes projetos apostavam, fundamentalmente, na presença física dos livros nas salas de aula, que sempre acreditei fundamental à promoção da leitura na escola.

Ao longo da minha carreira, adaptei diversos clássicos da literatura para crianças e jovens que procurei fazer reviver, em diversas linguagens e em colaboração com colegas de outras áreas, pela interpretação dos alunos, professores, auxiliares e encarregados de educação da escola. Recordo, especialmente, *A Cigarra e a Formiga*; *As Aventuras de Pinóquio*; *Aventura no Mar de Sophia*; *O Cisne*, por ocasião do bicentenário de H.C.Andersen; ou mais recentemente, *O Guardador de Árvores*.

Para além das abordagens mais ou menos convencionais da leitura e da escrita (guiões, fichas...), estes projetos acabavam por se dilatar em múltiplas atividades curriculares transversais (investigação e tratamento de informação, produção de materiais, preparação de comunicações em vários suportes...) e extracurriculares (adaptações de obras, espetáculos, visitas de estudo, feiras do livro, encontros com autores, colóquios...).Creio que me envolvi diretamente em quase todas elas, pelo que as retenho como significativas experiências de aprendizagem profissional.

Frequentemente, estes projetos culminavam em iniciativas de âmbito cultural que envolviam muitos participantes e uma complexa logística, pelo que assumiam enorme projeção na realidade local. Alguns destes trabalhos acabaram por ultrapassar essa dimensão, tendo sido concebidos para televisão, apresentados noutros pontos do país e no estrangeiro. Outros, porém, embora atingissem menor visibilidade, constituíram, para mim, verdadeiros *projetos*, pela profundidade, incidência, intencionalidade, tempo e

efeitos que produziram características que, de acordo com Cortesão, Leite e Pacheco, distinguem um *projeto* de uma *atividade*. (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.24)

Embora tenha sido sempre minha intenção garantir que as iniciativas em que me envolvi fossem verdadeiramente projetos, na acessão apresentada por estes autores, o certo é que nem sempre isso aconteceu; especialmente por duas razões: porque a dimensão das iniciativas com maior visibilidade se sobrepôs à intencionalidade e à profundidade que as originou e também porque a avaliação que delas se fez teve um caráter essencialmente descritivo, ignorando, frequentemente, dados que permitissem esclarecer as mudanças ocorridas.

Uma das minhas ações como coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa constituiu, para mim, um desses projetos de menor dimensão mas igual relevância para os que nele participaram. Teve como origem uma ação promovida pela biblioteca pública municipal, em 1998, destinada a professores das áreas artísticas e de Português, dos vários ciclos de estudo que era dinamizada por um contador de histórias e se intitulada *Como quem costura um conto...*, experiência que partilhei com a coordenadora do Departamento de Expressões Artísticas da escola.

Por ter constituído uma experiência muito gratificante para ambas e nos parecer ir de encontro à necessidade que sentíamos em diversificar e inovar a abordagem curricular, acabámos por conceber, propor e implementar um projeto interdisciplinar que, adotando o mesmo princípio e designação, viria a ser concretizado no ano letivo seguinte.

A primeira atividade desenvolvida foi um espetáculo de marionetas criado por Delfim Maia, o contador de histórias autor do projeto de formação original, destinado aos alunos do 2º ciclo da escola e a quem foi dada oportunidade de manipular e imaginar histórias alternativas para as personagens apresentadas.

De seguida, todos os professores de E.V.T. (Educação Visual e Tecnológica) e de Língua Portuguesa partilharam a mesma experiência formativa que tivemos no ano anterior. De seguida, todas as turmas do 5º ano foram estimuladas a selecionar materiais diversos que, depois de estudados serviram para construir marionetas e máscaras, livremente. Posteriormente, nas aulas de Língua Portuguesa os alunos do 6º ano exploraram o material produzido pelos colegas mais jovens, criando, a partir das marionetas, personagens, com as quais construíram histórias.

Esperava-se que este processo incluísse momentos de planificação, textualização, revisão e triagem dos textos, com vista ao aprofundamento das capacidades de construção de sentido e reflexão metalinguística. De uma forma geral, desejava-se que os alunos refletissem sobre todos os processos envolvidos na produção das histórias que viriam a ser dramatizadas e apresentados à comunidade, em iniciativas realizadas dentro e fora da escola.

Como tantas outras realizações, a avaliação deste projeto centrou-se, essencialmente no processo e no impacto que teve ao nível da motivação e do envolvimento de todos os intervenientes, aspetos mais evidentes do sucesso alcançado. As reações dos professores envolvidos foram muito diversas, consoante as equipas de trabalho e as turmas envolvidas. Todavia, a perceção generalizada foi a de que o processo se tornou estimulante, tanto para alunos como para professores. Para os primeiros, por se sentirem mais motivados e bem-sucedidos na aprendizagem; para os docentes, pela partilha e pela discussão estimulante das opções curriculares e didáticas.

Concluído o ano letivo, esta experiência foi apresentada pela diretora da escola num encontro promovido pelo Instituto de Inovação Educacional. Pelo que me foi reportado, a comunicação foi acolhida com interesse, tendo sido sugerido que a experiência se prolongasse por mais tempo, o que permitiria recolher dados suficientes que servissem à investigação.

Tal não se veio a concretizar, contudo. Concluído o mandato na coordenação do departamento de Línguas Portuguesa, estava convicta de ter cumprido uma tarefa fundamental, dando o melhor de mim. Tratara-se de um processo estimulante e enriquecedor que implicara, contudo, o desgaste próprio de qualquer experiência pioneira que interfira com hábitos e crenças enraizados.

Assim sendo, decidi entregar-me a outro desafio que me pareceu mais profícuo e aliciante; todavia, a minha ligação aos projetos transversais de intervenção na leitura e na escrita perdurou, pelo que a este se seguiram muitos outros projetos com o mesmo intuito, nos anos que se lhe seguiram.

## ***Engenho e arte***

Apesar dos primeiros sinais de inversão da tendência demográfica e alguma degradação das condições sociais envolventes, a escola continuava a crescer e a ser um bom lugar para ensinar e aprender. O clima era estimulante e propício à inovação, as relações entre as pessoas cordeais, essencialmente baseadas na confiança, no respeito e na amizade, o que ajudava cada um a ultrapassar as adversidades e a superar-se. Por tudo isto, a escola começava a tornar-se a minha segunda casa, um espaço de realização e satisfação pessoal, onde me sentia valorizada e apoiada, mesmo nas desilusões ou em situações menos bem-sucedidas.

A instituição enriquecia o seu património e, simultaneamente, o seu capital humano, decorrente do incremento da oferta formativa e do desenho curricular. Havia professores e formadores especializados em todas as áreas; das novas tecnologias às línguas, das artes às engenharias, músicos, arquitetos, cientistas, desportistas... Muitos deles jovens, cheios de capacidade, talento e energia criativa. Alguns dinamizavam atividades de enriquecimento, sob a forma de núcleos ou iniciativas pontuais; outros introduziam inovações tecnológicas... E todos renovavam a escola, transformando o nosso *saber* e o nosso *saber fazer*.

Contudo, a maioria destas pessoas desenvolvia a sua ação em paralelo, como tivesse uma missão individual a cumprir, apenas supervisionada pelo coordenador de departamento ou pela direção pedagógica. Cada um prosseguia as suas rotinas, encerrado na sua sala de aula, a tal «caixa negra da escola» de que fala Joaquim Azevedo (Azevedo, 2012, p.3). Contemplando esta realidade, percebi então o enorme potencial que encerrava tão rica e diversa matéria humana; tanta força criativa e conhecimento desperdiçados em iniciativas avulsas, adicionadas ao Plano de Atividades quase aleatoriamente. Ocorreu-me então apresentar uma proposta que tornasse mais coerente e ajustada às necessidades a oferta de atividades de enriquecimento curricular.

A direção pedagógica da escola acolheu a minha ideia com entusiasmo e propôs a criação de um departamento que passou a coordenar a ação dos inúmeros núcleos que, nessa época, a escola se orgulhava de disponibilizar aos seus alunos, fundamentada no regulamento interno de então e no Artigo 9º do Decreto-lei nº 6/2001 que estabelecia o dever das escolas promoverem atividades de enriquecimento curricular de natureza «lúdica e cultural». De acordo com o regulamento interno da escola, o Departamento de Núcleos constituía uma estrutura de apoio à D.P. (Direção Pedagógica) à qual competia dinamizar a constituição dos núcleos escolares, coordenar e promover as «atividades de complemento educativo.»

No ano letivo de 2000/2001, existiam na minha escola dezasseis núcleos escolares que envolviam todo o tipo de atividades - artes plásticas, ciências experimentais e do ambiente, geografia, cerâmica, música, línguas, artesanato, dança, teatro e informática – e quase duas dezenas de professores. Feito o levantamento destas atividades e respetivas propostas de trabalho, constatei que algumas destas atividades eram coordenadas, ao nível do departamento de Ciências Físico-naturais, no âmbito do programa Ciência Viva. Por outro lado, os horários de funcionamento obedeciam a critérios de gestão alheios aos projetos que se propunham dinamizar e, por último verifiquei ainda a falta de divulgação desta oferta na comunidade.

Assim sendo, foram estabelecidas como prioritárias as seguintes linhas de intervenção:

- Organização da oferta destas atividades, por forma a assumirem um projeto de trabalho coerente e ajustado às necessidades dos alunos, respeitando a especificidade de cada núcleo;
- Promover atividades que dessem a conhecer a atividade de todos os núcleos;
- Intervir no P.P.E. (Projeto Pedagógico da Escola), contribuindo para a consecução dos seus objetivos.

Ao longo do ano, procurei desenvolver a minha ação de acordo com a estratégia definida, o que me fez enfrentar a resistência de boa parte dos professores; situação que atribuí, na época, à inexperiência de alguns e à indefinição das competências e atribuições dos coordenadores envolvidos no acompanhamento dos núcleos das ciências experimentais.

Apesar disso, ainda de acordo com o referido relatório, foi possível dar forma a «algo que se assemelhou a um projeto de trabalho mais homogéneo e coerente». Investi na imagem, na divulgação dos núcleos escolares, na regulação dos processos e alguma normalização burocrática, bem como na auscultação dos interesses dos alunos da escola. Para além das diversas atividades promovidas por cada núcleo, foi implementada uma «Semana da Arte e do Engenho» que se pareceu coerente com a natureza e finalidades do projeto.

Concluído o ano letivo, foi realizado um balanço final de toda a atividade desenvolvida, com base em fichas de avaliação que incluíam igualmente uma prospeção dos interesses dos alunos e recolha de recomendações e sugestões por parte dos professores.

Verificando-se que apenas uma pequena parte dos destinatários desta ficha os preencheu (circunstância que atribuí à desadequação deste instrumento aos

objetivos) a análise dos resultados ainda assim obtidos foi feita numa controversa reunião plenária de departamento, da qual resultaram as conclusões nunca chegaram a produzir resultados. No ano letivo seguinte, por alterações introduzidas na D. P., a gestão entendeu por bem dispensar a minha colaboração e assumir diretamente a coordenação das atividades de enriquecimento curricular, processo que se tornou mais normativo mas, eventualmente, não mais eficaz.

Progressivamente, fui-me tornando mais consciente da dificuldade de induzir dinâmicas colaborativas de reflexão e avaliação participada. Dececionada com o resultado do meu esforço, decidi então centrar-me no meu trabalho como professora e passei a investir mais na minha competência profissional, mantendo-me recetiva às diversas propostas de intervenção na comunidade.

## **Uma *diferenciação* diferente**

«Ser *diferente* é uma maneira de ser *igual* porque toda a gente é *diferente*, toda a gente é *desigual*.»  
(Slogan publicitário)

Lugar-comum, a afirmação de que nos tornamos melhores professores, quando os nossos filhos ingressam na escola, não deixa de ser verdadeira e, por vezes, oportuna.

Fruto do acaso, mas também por opção, a circunstância de ter acompanhado o processo de desenvolvimento de três filhos, com significativo intervalo de idades e características muito diversas, constituiu talvez uma das experiências mais relevantes do meu percurso de vida pessoal que, de alguma forma, integrei no meu saber profissional.

Antes de mais, com todos eles, aprendi que só é possível educar para a solicitude e a tolerância, na diversidade; que respeitar as diferenças não é apenas reconhecê-las mas *agir* no sentido da equidade. Mas, para lá de todas

as razões óbvias que me dispense mencionar, esta vivência restituiu-me uma imagem mais distanciada da instituição escolar, do ensino e do que significa ser professor, que se diluíra no tempo anterior ao início da carreira, quando eu era apenas utente do sistema.

A condição de encarregada de educação permitiu-me, antes de mais, testemunhar as transformações que o ensino público sofreu, ao longo das últimas duas décadas, em diferentes fases desse processo, o que me ajudou a perceber os ganhos e as perdas ocorridos.

Para além de uma visão mais informada (porventura mais lúcida) da realidade, a experiência de ser mãe de dois filhos especialmente desafiantes foi transformando a minha perceção da vida, fazendo-me rever valores e atitudes, em termos pessoais e profissionais. Tornei-me assim mais sensível às dificuldades do sistema, como da sociedade em geral, em encontrar respostas para todos, sobretudo para aqueles que mais dificilmente se enquadram numa pretensa «*normalidade*».

A reabilitação da minha filha mais velha ensinou-me que não é possível progredir na aprendizagem ignorando os alicerces; que situações complexas requerem análises clínicas, a intervenção de equipas multidisciplinares, implicação familiar, investimento e resiliência. Ensinou-me, igualmente, outra estética, outra forma de perspetivar a eficácia do corpo, do movimento, da dança e da ação de ensinar.

As dificuldades de aprendizagem do meu filho fizeram-me entender a frustração de quem, permanentemente confrontado com o insucesso, desiste de aprender, convicto de que a escola não é um bom lugar para crescer. A experiência escolar da minha terceira filha, aparentemente bem-sucedida em todas as suas realizações, fez-me entender como é fundamental estabelecer metas realistas mas ambiciosas e cumpri-las, com rigor e determinação.

Como encarregada de educação, pude igualmente aprender, por «entrepessoa», com outros professores. Muito do que hoje sei sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita aprendi-o pela forma como os meus filhos foram ensinados e aprenderam a ler e a escrever; da mesma forma que muito do que sei sobre os mecanismos do sucesso, do insucesso e da exclusão aprendi pelas suas vivências escolares.

A observação das práticas pedagógicas dos professores e educadores dos meus filhos enriqueceu o meu conceito de «boa prática» que, como Vasconcelos explica, é um *constructo*, uma construção mental a partir de pontos de diferentes pontos de vista, outras perceções e representações. (Vasconcelos, 1997, p. 19)

Esta experiência fez-me testemunhar a mestria de alguns dos profissionais que os ensinaram e me ajudaram a educá-los; mas evidenciou, igualmente, a fragilidade que nós (professores, organização escolar) revelamos, em gerir situações mais desafiantes, em termos curriculares e relacionais.

Roldão explica como, numa escola que se pretende inclusiva mas tem como referencial a norma e a homogeneidade, a diferenciação curricular, historicamente estruturada «como uma solução curricular não inclusiva», persistentemente «remedial» e supletiva, pode gerar, paradoxalmente, a discriminação. (Roldão, 2003a, pp.93-114)

Esta autora defende que importa reconstruir, prospectivamente, o paradigma escolar «tomando a *diversidade* como referente da organização e não como desvio (...).».(2003a, p.113) Para que tal aconteça, explica, é necessário que a organização escolar e a prática dos docentes passem a estruturar-se

«(...)“partindo de onde o aluno está” (...) para poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à

integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente atores ativos.» (Roldão, 2003b, p.58)

Contudo, enquanto a matriz da escola não se renova, «sob o signo da diversidade» (Roldão, 2003a, p.114) muitos de nós, formatados para a homogeneidade, tendemos a ignorar a singularidade da aprendizagem e a diversidade das abordagens possíveis; investimos, desistimos; oscilamos entre a intolerância e a permissividade, conformamo-nos; iludimos iludindo-nos...E também excluimos, mesmo sem nos darmos conta disso, sempre que não ensinamos; porque não nos deixam, porque não sabemos ou porque não acreditamos. Desistimos?

(Em 2010, a minha filha ingressou no ensino superior. No início do seu processo de reabilitação, o seu primeiro objetivo era: «Empilhar três cubos».)

### ***Ensino porque sei?***

Desde o início da carreira, a dança constituiu uma parte central da minha atividade na escola, embora como atividade cultural de enriquecimento. Há muito, também, que abandonara o ensino da dança clássica, porque não se adequava ao projeto do núcleo escolar e já não correspondia aos interesses manifestados pelos alunos nem à minha forma de entender o ensino da dança, em contexto escolar.

Progressivamente, tinha-me interessado pela vertente educativa e criativa do movimento, desenvolvendo um trabalho dirigido a alunos com necessidades educativas especiais que, embora extraordinariamente compensador, me pareceu pouco coerente com uma perspetiva inclusiva do ensino, pelo que acabou por dar lugar a um projeto curricular de dança, opção artística a que os alunos tinham acesso, em alternativa à Música, no 3º ciclo do ensino básico.

Entusiasmada com a proposta, lancei-me então na preparação do trabalho mas cedo pude verificar o desajustamento das orientações curriculares relativas à

disciplina de dança face à realidade, a falta de informação e recursos para a operacionalização do projeto.

De acordo com o documento experimental publicado pelo departamento de educação, o modelo proposto baseava-se no trabalho de Rudolf Laban sobre Dança Educacional e inspirava-se no *Dance as Art Model*, do sistema educativo inglês, pela abordagem de quatro «temas fundamentais» - o Corpo, o Espaço, a Energia e a Relação - «em três grandes eixos fundamentais» - «Interpretar», «compor» e «apreciar». (Vitorino, 2001)

Estas orientações eram ambíguas e pouco rigorosas, curricular e didaticamente, obrigando a um esforço acrescido de investigação, para poder planificar e preparar as aulas, uma sebenta e outros materiais, definir critérios e instrumentos de avaliação. Determinavam ainda que os alunos contactassem com múltiplas formas de criação artística coreográfica, através da experimentação e do contacto direto com coreógrafos e bailarinos profissionais, aprendessem história da dança, organizassem trabalhos de investigação e construíssem a totalidade de um espetáculo de dança.

Entretanto, a comunidade, como a realidade sociocultural, transformara-se. O acesso à cultura e à informação era cada vez menos exclusivamente mediatizado pela escola. Com o tempo, haviam surgido na região cada vez mais escolas especializadas no ensino da dança e o universo referencial dos alunos transformara-se, pelo acesso generalizado às novas tecnologias da informação. A forma como percecionavam o mundo e o conhecimento altera-se e as expectativas relativamente ao que eu lhes ensinava nas aulas também

Por outro lado, pela primeira vez, desde o início da carreira, ensinava dança a um universo de alunos mais exigente e heterogéneo, em termos de origem, motivação e competência. Todos eles tinham apenas em comum a idade e uma enorme energia, nem sempre fácil de gerir. O meu conhecimento técnico tornara-se menos relevante e o meu corpo já não dançava como antes... *Ensinar dança*, neste contexto, era quase um reinício na carreira e, a

cadapasso, me questionava sobre o que era suposto ensiná-los a dançar, para que servia e como deveria ensinar dança na minha escola.

Certo dia, um antigo aluno autografou o programa de um musical em que participava, profissionalmente, concluindo da seguinte forma: «Muito obrigado por me ter mostrado que o meu corpo podia dançar!...” Intrigada com o enunciado, revi o sentido daquelas palavras, questionando o significado (simbólico, social, profissional, curricular e epistemológico) da minha ação (Roldão, 2011, pp. 199-207)

E foi no meio destes pensamentos que me ocorreu algo de que nunca tivera consciência até então: antes do pouco que lhes pudesse ensinar sobre Dança, História, Português ou outro qualquer saber, é fundamental perceber o que realmente importava que aprendam, garantir que o façam, «andaimar» os seus intentos e saber «partir em silêncio», quando me tornar desnecessária... (Vasconcelos 2007, p.16)

(O ensino, como a supervisão, deverá ser, antes de mais, um exercício emancipatório.)

E assim, progressivamente, as aulas de dança foram-se tornando um espaço em que se aprendia a *ser*, a *estar* e a *fruir* cultura. Em vez *ensinar a dançar*, fui-me concentrando em fazer com que os alunos *experenciassem* percursos que lhes permitissem perceber *o que é a dança e de que formas se pode dançar*, para que, eventualmente, cada um pudesse fazer dele uso, ao longo da vida.

Uma vez mais, a necessidade de corresponder, de forma eficaz, às exigências da minha prática pedagógica levaram-me investigar, refletir e, desta forma, evoluir, profissionalmente.

## **4. A crise (2008/2011)**

«O desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de “crescimento”, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como “necessários”, antecedendo e preparando os momentos de progresso.» (Gonçalves, 2007, p.158))

### ***Depois do adeus***

Em 2008, após uma dura batalha contra a doença, minha mãe, a grande referência pessoal e profissional da minha vida, partiu para sempre, deixando em mim o imenso vazio que só as grandes perdas podem causar. Um ano após, um grupo de amigos quis homenageá-la, organizando uma sessão num auditório da cidade que invocou os aspetos mais relevantes da sua vida pessoal e profissional.

Nos diversos painéis que constituíram o programa, intervieram amigos, colegas e profissionais vindos um pouco de todo o país, para testemunhar vivências que com ela haviam partilhado, em várias fases do seu percurso profissional. Eram pessoas de todas as idades – profissionais da educação, na sua maioria – que com ela se haviam cruzado pessoal ou profissionalmente. Ainda não refeita da perda que sofrera, assisti contidamente à sessão, concentrada no enorme puzzle que a cada intervenção se completava.

Falaram do tempo em que fora aluna, de quando começara a lecionar, da passagem por serviços do Ministério da Educação, dos projetos pioneiros que lançara, daqueles em que colaborara, dos que ajudara a crescer; da sua incrível visão e mestria; da sua forma de intuir e de saborear a vida, do que com ela haviam aprendido...

Já para o final da sessão, quando quase tudo parecia ter sido dito, uma das oradoras declarou: «Quando preparava esta intervenção, resolvi pesquisar na

*Internet* sobre a Dora... E sabem uma coisa? Não encontrei praticamente NADA!»

Este vazio de informação deixou-me perplexa e fez-me refletir, por muito tempo. Afinal, como fora possível quase não haver registro de um contributo tão reconhecidamente válido para a educação? Como fora possível que nem ela se tivesse apercebido da importância de assegurar a memória da sua experiência, da sua sensibilidade e do seu saber? E que sentido faz o comprometimento pessoal numa carreira? Quem fui eu, ao longo da minha vida e da minha carreira? Como investi? Como a construí? Que sentido lhe dei? Que memória dela fica?

Provavelmente, por muitas razões, acredito eu que partilhei quase meio século da sua existência, minha mãe deixou a outros a tarefa de reconstruir o «puzzle», talvez por não ter tido oportunidade de o fazer, com três filhos para ajudar a crescer. Talvez por nem suspeitar como era relevante a memória do seu «saber experiencial», à custa do qual, sublinha Nóvoa, a profissionalização do ensino se fez. (Nóvoa, 2007, p.17).

Ainda assim, estou certa, a essência da pessoa que foi e do saber que construiu permanecerá nas pessoas e no saber de todos os que com ela partilhámos a vida. Nesta perspetiva, o seu conhecimento não se perdeu, transformou-se. É essa, por ventura, a magia de ser professor!

Contudo, aquele «quase NADA» deixou-me a pensar. Um dia, mais cedo ou mais tarde, precisava ficar «a sós» comigo mesma e perscrutar o sentido das coisas...

### ***Mãe de todas as crises***

«Esta já foi a minha casa (...) Agora sou estátua provisória /  
Atacada por um mal que não conheço (...) Arrancaram e levaram  
(para onde?) / Os meus velhos companheiros de infortúnio

Como eles sou madeira sem valia / Apenas uma sombra  
dispensável / E as aves, como as folhas no outono,  
Desertaram para sempre dos meus ramos»

(Mésseder, J. P., *O guardador de árvores*)

À semelhança de um enorme terramoto, a ameaça de colapso do sistema financeiro que sustenta a economia europeia transformou-se numa espécie de *mãe de todas as crises* no Ocidente, precipitando a urgência da reflexão e do debate em torno das fragilidades do paradigma civilizacional pós moderno. Por imperativos de sustentabilidade, toda a sociedade é forçada a encarar o esgotamento de um modelo cujas possibilidades pareciam ilimitadas, há duas décadas. Mais ou menos esclarecidas e esclarecedoras, as análises multiplicam-se, denunciando o mal-estar latente e a premência de perspetivar um futuro melhor. Para muitos, esta é a morte anunciada de uma longa etapa na história da humanidade, marcada pelo fim da hegemonia do Ocidente e a emergência de uma sociedade alicerçada num *novo paradigma produtivo*, associado à tecnologia e ao conhecimento (Libâneo, 1998, p. 27).

Em Portugal, secularmente dependente e periférico, o abalo assume enorme expressão a todos os níveis, afetando especialmente os setores mais debilmente sustentados. Áreas como a saúde e a educação, inicialmente poupadas à retração do investimento público, acabam por se ressentir de cortes abruptos no orçamento do Estado que se consubstanciam numa significativa redução do investimento e recursos.

Nas escolas portuguesas, cujas práticas são tradicionalmente pouco colaborativas, a instabilidade profissional fragiliza a capacidade interna de melhoria, num claro desajustamento relativamente à pressão externa sobre os resultados. Todo o sistema parece ceder à *obsessão compulsiva pela standardização* (Hargreaves, 2003).

O clima de instabilidade afeta significativamente o funcionamento das instituições, com previsível prejuízo da qualidade dos serviços. O

despedimento continuado de parte significativa dos efetivos e a depreciação das condições de trabalho afetam o *compromisso* dos professores com a profissão, gerando medo, desconfiança e reforço do individualismo.

Simultaneamente, a focalização no desempenho dos professores emergiu como elemento--chave na regulação da qualidade de ensino em Portugal, rompendo com o tradicional individualismo que tem caracterizado o exercício da função docente. O tempo em que “o professor se apresentava como o detentor exclusivo do *saber* e do *poder* (Roldão 1998, p. 1) deu lugar a um novo modelo de profissionalidade docente que associa a reflexividade e a prestação de contas (*accountability*) à autonomia.

Contudo, a indução da melhoria é feita, predominantemente, através de normativos e exames que absorvem tempo e recursos das escolas, centram as práticas docentes no treino dos alunos para a realização de provas e conduzem ao desinvestimento em áreas marginalizadas pela avaliação externa, reforçando assim a “forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade” (Alarcão, 2001p. 15).

A elaboração recente de um relatório para progressão na carreira levou-me a analisar o Despacho nº 16036/2010 de 22 de outubro e o modelo estabelecido pelo Anexo III do *CCTEPC (Contrato Coletivo do ensino particular e Cooperativo)* que regulamentam a progressão na carreira. Esta circunstância afetou a perceção do meu desempenho, em função dos padrões de excelência, exaustiva e amplamente enunciados mas fez-me temer que *propósitos sumativos* de seriação e controlo (Vieira, 2011) venham, uma vez mais, a comprometer o eternamente adiado “*debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente*” a que se propuseram; reforçando perversamente, mecanismos de *balcanização* (Fullan&Hargreaves, 2001, p.95) e desprofissionalização dos professores adversos à melhoria da qualidade do ensino em Portugal.

## 5. Considerações finais

Quando iniciei este trabalho, propus-me perceber *o que* aprendi, *com quem*, *quando* e *como* me fui tornando *perita* do meu ofício, com o intuito de compreender melhor quem sou e quem quero vir a ser no futuro. Pretendi igualmente entender que papel a escola desempenhou, na formação da minha profissionalidade, procurando, desta forma, perceber *como é*, que *desafios* enfrenta e como poderá evoluir, tornando-se uma «*organização que aprende*» (*learning organization*) (Bolívar, 1997, p.81) e forma *na* mudança. (Canário, 1997, p.10)

Ao concluir esta reflexão, impõe-se pois retomar estas questões e dar conta do que aprendi, debruçando-me sobre a forma como me fui fazendo professora.

### **Os modelos de escola, docência e formação subjacentes ao meu percurso profissional.**

Comecei a aprender a ser professora, ainda antes de o ser, no ambiente da minha socialização primária e no contexto escolar em que fui imersa, ao longo da infância e juventude. Nesse período, adquiri conhecimento e referências, uma forma de ser e de estar na vida. Ao logo do duas décadas, aprendi sobre o ensino, a escola e a prática pedagógica, por imersão, com os meus colegas, as práticas dos meus professores, familiares e amigos.

Na década de 80, numa conjuntura de expansão demográfica e alargamento da escolaridade obrigatória, ingressei na carreira, apenas com uma licenciatura e sem nenhuma formação profissional. Por esta razão, nessa fase, aprendi a ser professora por tentativa e erro, com muito esforço, integrando na prática profissional, como evidências, os saberes de base «pré-reflexivos e pré –

dados» (Tardif & Raymond 2000, pp. 218) até aí adquiridos. Aprendi, igualmente, reproduzindo as práticas dos meus pares que, na sua maioria, tinham aprendido a ser professores como eu.

Foi sobretudo através da experiência, pela resolução dos problemas e o pelo desenvolvimento dos projetos em que me envolvi que fui alargando o meu repertório pedagógico e didático e o meu «lastro de certezas», (Tardif & Raymond 2000, pp. 235). Fui-me assim tornando *profissional de ensino* e fui, desta forma, desenvolvendo o meu compromisso com a escola e a profissão de ensinar.

Os momentos formativos que mais significativamente me marcaram decorreram de experiências profissionais colaborativas que foram concetualizadas e que integrei no meu saber profissional. A «reflexão *na, sobre e para* a ação» (Alarcão, 2002, p. 222) que Perrenoud, (2002, cit in Gaspar Seabra & Neves, 2012, p. 57) considera ser «condição necessária para enfrentar a complexidade que caracteriza a escola na atualidade (...)» tornou-se, por isso, o principal fator da minha aprendizagem.

O desenvolvimento da minha profissionalidade decorreu, por isso, da íntima relação com a cultura escolar que o contextualizou e que evoluiu, também ela, no tempo, em interação com o meio, de acordo com a conjuntura, os modelos de escola, formação, qualidade e organização do trabalho.

### **A escola e a construção da minha profissionalidade**

O saber profissional dos professores é um constructo psicossocial, um saber heterogéneo e compósito que decorre da «interação dos indivíduos e dos coletivos». (Tardif & Raymond, 2000, p.225) É igualmente um saber *em uso* que se *transpõe, mobiliza*, que se *aprende*. Ninguém «nasce» professor, *profissional do ensino* que «sabe como fazer aprender alguma coisa a

alguém». (Roldão, 1998, p.4). Ser bom professor não é um dom ou obra do acaso. Aprende-se.

A construção da minha identidade profissional foi um processo complexo, resultante de múltiplos fatores (pessoais, sociais, culturais, organizacionais, políticos...), que ocorreu em contexto, em interação e ao longo do tempo, constituindo um percurso de maturação e progressivo comprometimento com a profissão e a organização em que permaneci inserida, ao longo da carreira.

No período em que comecei a trabalhar, acreditava-se ainda que ensinar era transmitir o saber, pelo que qualquer um podia ensinar, se *soubesse*. Pensava-se também que o saber profissional dos professores se ensinava nos cursos de formação ou no início da carreira. A partir daí, aprendia-se pela prática, pela norma e por replicação.

A prática dos professores, ao longo da carreira permanecia impermeável ao conhecimento teórico e à inovação com os quais se pretendia preparar os professores *para* a mudança. Para além dos estágios destinados à profissionalização, grande parte dos professores mantinha algum distanciamento dos centros de produção do conhecimento e da investigação, praticamente ao longo de toda a carreira, o que diluía o impacto dos esforços de mudança qualitativa das práticas dos professores e, conseqüentemente, nos resultados obtidos pelos alunos. Durante o período que antecedeu a minha estabilização na carreira, aprendi portanto, pela experiência e pela reprodução de modelos que dispunha. A falta de competência de quem, como eu, nunca fora ensinado a ensinar, era pouco valorizada e os «intentos» dos primeiros voos pouco «andaimados» (Vasconcelos, 2007)

Nessa época, o currículo escolar, tal como o dos cursos de formação dos professores, era estruturado de acordo com princípios organizativos aditivos que favoreciam práticas de ensino debilmente apoiadas na investigação e na colaboração, razão pela qual a maioria dos professores trabalhava individualmente, no interior da sua sala de aula, a «caixa negra da escola»,

como lhe chama Azevedo. (2012, p.3). Apesar de enunciar propósitos de democratização, o sistema de ensino reproduzia as desigualdades sociais, naturalizando o insucesso de uma larga faixa de desfavorecidos, predestinados à integração precoce no mercado de trabalho, a quem era proporcionada formação «menor» (Roldão, 2003,p.30).

Na última década do séc. XX, o ensino massificou-se. A escola cresceu, aproveitando a conjuntura favorável, procurando corresponder às necessidades sociais e às das reformas introduzidas no sistema, o que favoreceu o alargamento e a renovação do corpo docente. Aos poucos, as exigências do poder político sobre a educação escolar foram aumentando. O que não era possível fazer cumprir por outras vias passa a ser competência da escola e da educação. (Nóvoa, 1999, p.10) O contexto de trabalho dos professores altera-se e as funções que lhes são imputadas tornam-se mais exigentes e complexas.

Progressivamente comprometida com a profissão e a organização, aprendo pela necessidade de corresponder à multiplicidade de tarefas a cumprir e ao incremento da exigência de cada uma delas. Durante algum tempo, desempenho cargos de coordenação, no âmbito das quais ensaio a indução da análise reflexiva dos problemas, de inovação pedagógica, didática e formativa. Pela primeira vez, tomo consciência da debilidade das dinâmicas colaborativas e das resistências à mudança. Uma vez que, nessa época, a minha posição hierárquica condicionava o exercício dessas funções, decidi afastar-me da liderança e investir na minha prática pedagógica.

A pressão externa sobre os resultados, em especial das disciplinas sujeitas a exames nacionais, recolocou os professores no centro dos esforços de melhoria, percebendo-se que «(...) a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.» (Marcelo, 2009, p.19). Assim, a minha escola foi intensificando o investimento na formação e no

estabelecimento de parcerias, nas áreas de intervenção consideradas prioritárias que se tornaram, para mim, oportunidades de desenvolvimento profissional, fundamentado na investigação.

Contudo, nem sempre o impacto destes esforços se traduziu na melhoria generalizada dos resultados obtidos, uma vez que não havia sido desenvolvida, ao longo do tempo, a *capacidade de mudança sustentável* nos professores e da organização. (Bolívar, 2012, p.22) A fragilidade da dinâmica colaborativa, das práticas de supervisão reflexivas e dos processos de avaliação não favoreciam a produção de conhecimento sobre a ação, fator essencial à «memória organizacional», esse «filtro» que permite a uma organização repensar-se e evoluir (Bolívar, 1997), pelo que os esforços de melhoria nem sempre produziam efeito.

Numa escola/organização *aprendente*, os processos formativos são *ecológicos*, na medida em que decorrem em contextos e processos colaborativos que proporcionam o desenvolvimento da competência e, simultaneamente, das representações sobre os contextos de trabalho e a ação dos professores. (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, p.70). Associada a mecanismos de controlo de carácter normativo e extrínseco aos atores, a avaliação torna-se um processo pouco participado, pouco analítico e reflexivo que, geralmente, não produz dados úteis à diagnose dos problemas e à tomada estratégica de decisões. Esta circunstância concorre para uma fraca implicação dos professores nos processos de mudança e cria resistência à progressiva adequação da escola ao paradigma civilizacional emergente.

### **Perspetivas de desenvolvimento profissional e organizacional**

Na sociedade do conhecimento (Hargreaves, A.,2003) já não é esperável que alguém aprenda o seu ofício por tentativa e erro; melhore o seu desempenho exclusivamente pela norma; controle apenas pela inspeção. Ensinar (como

liderar) pressupõe conhecimento, competência, autonomia e prestação de contas. É um exercício ético emancipatório, de profissionais que, permanentemente ensinam a aprender e aprendem a ensinar.

O momento crítico atual constitui uma oportunidade de repensar os modelos organizativos do paradigma escolar; de «refundar a escola», tornando-a uma comunidade de aprendizagem profissional e organizacional. É tempo de «resgatar a profissão docente», pelo reforço da intervenção colegial dos professores. Joaquim Azevedo recorda a necessidade de criar um «plano de desenvolvimento profissional dos professores». (Azevedo, 2012, p.5) (Acrescentaria eu, talvez: um código deontológico e uma ordem.) Como é sabido, nenhuma destas condições resulta do acaso; é também ela «obra de tecedor ou de tecedeira», «de mestria» (Vasconcelos, 2007); o mesmo é dizer, da capacidade de liderança e gestão, de induzir, de forma sustentada, a mudança. O que está ao meu alcance? Como terá respondido um colega de grupo, na última sessão do Seminário deste Mestrado: «De tudo isso, tudo aquilo em que eu tocar!»

Ao concluir este relatório, tenho consciência de não ter esgotado todas as reflexões e de talvez não ter conseguido dar conta de todo o conhecimento que esta reflexão me proporcionou. Experiência ímpar na minha carreira, a circunstância de «regressar à escola» como aluna e me tornar objeto de introspeção, constituirá certamente um momento fundamental do meu percurso profissional e da minha história de vida.

Resta pois a sensação «de ter dado cumprimento a qualquer coisa», de me ser agora possível encerrar um ciclo da minha vida pessoal e profissional e de, a partir de agora prosseguir, «exatamente onde estou e tal como sou», (Huberman, 2007, p.51)

...mas agora *outra*.

# Bibliografia

## ***Referências bibliográficas***

Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora

Alarcão, I (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores. Da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora

Amor, E. (2006) *Didática do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores

Azevedo, J. (2012) Nota de apresentação. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp.3-5

Barroso, J. (1997) Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora

Bolivar, A. (1997) A escola como organização que aprende .In Canário (Org.) *Formação de professores e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora

Bolivar, A. (2007) Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Leite, L & Lopes, A. (Org.) (2007), *Escola, currículo e formação de identidades – estudos de investigação*. Porto: Asa, pp 13-50

Bolivar, A. (2012) *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão

Caetano, A. P. & Silva, M. L. Ética profissional e formação de professores. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, nº 8 Janeiro /Abril, pp. 49-73

Canário, R. (Org.) (1997) *Formação de professores e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora

Ceia, C. (2010) *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio

Coelho, A.C.C. & Oliveira, M.L.L. *Novo guia de avaliação de desempenho docente* (2010). Lisboa: Texto Editores

Cortesão, L. Leite, E. & Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. & Machado, J. (2002) *As equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores. Da sala de aula à escola*. Porto: Porto Editora

Fullan, M. & Hargreaves, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (2001). Porto: Porto Editora

Gaspar, M.I., Seabra, F. & Neves, C.(2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In *Revista portuguesa de investigação educacional*. Porto Faculdade de Educação e Psicologia da UCP: Edições, pp. 29-57

Goodson, I. (2007), Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. in Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora

Gonçalves, J.A. (2007) A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp.141-169

Gonçalves, J.A. (2009) Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, nº 8 Janeiro /Abril, pp. 23-33

González, P.F. (2002) *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora

Guerra, M.A.S. (2012) *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições, Lda /Jornal a Página da Educação

Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw – Hill de Portugal, Lda

Hargreaves, A. (2003) *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora

Huberman, Michaël (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, (Org.) *Vidas de Professores (2007)*, (p. 31 – 62), Porto: Porto Editora.

Libâneo, J.C. (1998) *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Goiânia: Cortez Editora

Pacheco, J.A. (1996) *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J.A. & Morgado, J.C. *Construção e avaliação do projeto curricular de escola (2002)*. Porto: Porto Editora

Pereira, L.A. (2001) A formação em língua portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In Sim-Sim, I. *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. (pp. 35-49) Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2002) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, A.(1999) *Os professores na virada do milénio. Do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. F.E.U.S.P.

<http://hdl.handle.net/10451/690> (consultado em 12/05/12)

Nóvoa, A. (2007a) *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. S. Paulo: Sindicato dos professores de S. Paulo

Nóvoa, A. (Org.) (2007b). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (1998) Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. In *Revista da ESES, 9 Nova Série*, pp. 79 – 87

Roldão, M.C. (2001) A formação como projeto – do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In *Cadernos de formação de Professores*, nº1, pp. 6 – 20. Lisboa: INAFOP

Roldão, M.C. (2003a) Diferenciação curricular e inclusão. In Roldão, M.C. (2011) *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos

Roldão, M.C. (2003b) *Diferenciação curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (2004) Didática disciplinar e construção de conhecimento curricular – um percurso a partir das Ciências Humanas e Sociais. *VII Congresso AEPEC*.

<https://www.zotero.org/mariafigueiredo/items/itemKey/NCFDVPTJ>

(consultado em 12/05/12)

Roldão, M.C. (2006 a) Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Revista Discursos*, 2006, nº 2, pp. 95 – 120. Lisboa: Universidade Aberta

Roldão, M.C. (2009) O que é ensinar? Desmontando o senso comum. Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor. In *Um currículo de currículos* (2011) pp. 55-59. Chamusca: Edições Cosmos

Roldão, M.C. (2011) *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos

Sasportes, J. (1970) *História da Dança em Portugal*, Lisboa: Edição do Serviço de Música - Fundação Calouste Gulbenkian

Simão, A. M. V, Flores, M.A., Morgado, J.C & Almeida, T.F. (2009) Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, nº 8 Janeiro /Abril, pp.61-71

Sim-Sim, I. (Org) (2001) *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

Stoer, S.R. (2008) Sociologia da educação e formação de professores. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 2008, pp.71-84

Tardif, M. & Raymond, D. (2000) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro 2000, pp. 209-244

Vasconcelos, T.M.S. (1997) *Ao redor da mesa grande. A prática educadora de Ana*. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T.M.S. (2007) Supervisão como um “Tear”: estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. In *Revista da Educação*, vol. XV, nº 2, 2007, pp. 5-26

Vieira, F. (2009) Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.29, n. 105, janeiro/abril 2009, pp. 197-217

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011) Supervisão e avaliação do desempenho docente. Uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP - 1*. Lisboa: Ministério Da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Vitorino, M. (2001) *Orientações curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

### ***Legislação e regulamentação referida***

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Despacho nº 142/ME/90

Despacho n.º 299/ME/92

Decreto Regulamentar n.º 10/99

Decreto-lei nº 6/2001

Decreto-Lei nº 15/2007

Despacho nº 16036/2010, de 22 de outubro

Anexo III do *CCTEPC* (Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo)