



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR POR ENTRE DESAFIOS E PARADOXOS - HISTÓRIAS DE INSENSATEZ

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Paulo Martins Pedro

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, fevereiro de 2014

Agradecimentos

O desejo de ir à Utopia é a única forma de nos fazer levantar os pés do chão e caminhar para diante.

Santos Guerra

❖ *À minha colega e amiga, Professora Zélia Maria Castro*

❖ *À minha Família*

❖ *A todos os que fazem parte da minha história*

Resumo

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa.

Padre António Vieira, História do Futuro, (1718)

O presente trabalho resultou de um percurso de vida e profissional, que se foi construindo ao sabor dos acontecimentos e que culminou nas aprendizagens e reflexão, que foram despoletadas com a frequência do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar. O título do relatório, ***A Trajetória do professor por entre desafios e paradoxos - histórias de insensatez*** enquadra-se nas vivências e experiências do autor enquanto profissional da educação, num tempo marcado por mudanças profundas nas escolas e nas competências dos professores.

O trabalho desenvolve-se em três capítulos. No primeiro, procedo ao enquadramento teórico das problemáticas abordadas, realçando o valor da atitude reflexiva dos professores no exercício da sua profissão, facilitadora de um processo formativo individual que parte de si, das suas vivências e reflexões. Neste âmbito são de salientar, pela sua pertinência, as narrativas autobiográficas e de reflexão para a mudança de práticas, reconhecendo-se que é através das histórias de vida que se identificam novas propostas de formação para os professores e para a profissão docente (Nóvoa, 2007). No segundo capítulo faço a análise reflexiva da minha prática profissional através do relato das diversas escolas por onde passei, procurando salientar os momentos marcantes, positivos e negativos, da carreira e qual a sua importância para o meu desenvolvimento profissional. No âmbito do terceiro capítulo destaco alguns casos/dilemas mais marcantes do meu percurso e as soluções que pus em prática para os solucionar. É um trabalho narrativo das dinâmicas sofridas e usufruídas que contribuíram, indelevelmente, para o meu desenvolvimento profissional e para a (re)construção da minha identidade profissional. A elucidação e interpretação do meu percurso profissional concretiza-se à luz dos quadros teóricos das Ciências da Educação.

Pretende-se assim, uma abordagem, teoricamente sustentada, sobre a minha vivência, enquanto professor de diversas escolas do ensino básico e secundário, no ensino público português. Essa vivência que decorre desde a entrada no ensino, em 1988 até ao momento actual, foi marcada por muitas “pedras no caminho”, momentos marcantes da minha profissão docente. Assim, a presente narrativa salienta a descrição de dilemas/casos que foram surgindo no meu quotidiano, onde procuro identificar os momentos marcantes, positivos e negativos da minha vida profissional e o modo como me senti na escola, no pressuposto de que as histórias/narrativas dos professores são fundamentais para a compreensão do modo como os mesmos vivenciam, sentem e gerem o seu dia-a-dia na escola.

De acordo com Hargreaves & Fullan (1992) a carreira de um professor é o resultado de um processo de desenvolvimento e formação permanentes, a que não são alheios, por um lado, os conhecimentos que vai adquirindo ao longo da sua vida profissional e, por outro, o seu carácter e o contexto económico-social em que exerce a sua atividade. Reconhece-se, ainda, que o desenvolvimento pessoal e profissional, a formação da identidade do indivíduo como pessoa, diferente dos demais, resulta do facto de pertencer a uma certa classe social, educado nos valores a ela inerentes, com um percurso académico distinto, trilhado em estabelecimentos de ensino determinados, com diferentes vivências que moldaram o seu carácter. É frequente, os professores compararem o seu percurso profissional a uma viagem, metáfora que ilustra bem os prazeres e contratempos típicos a ela inerentes mas que contribuem para que se torne inesquecível e inigualável. O meu percurso profissional encontra-se povoado de obstáculos mas, tal como nas histórias de viagens, conseguir ultrapassá-los proporcionou-me momentos de grande satisfação.

A partilha de dilemas e casos de ensino, de frustrações, de alegrias, de estratégias, de metodologias, de conhecimentos académicos e pedagógicos poderão contribuir para mais conhecimento e desenvolvimento profissional, mas também uma maior abertura à própria comunidade educativa, onde se desenrola a acção dos professores e um maior envolvimento pessoal no projecto educativo da escola. Se na escola existir, ou for criado, um clima e espaços favoráveis à partilha do sentir singular, introduzindo-o e comparando-o com o plural, todos terão a ganhar: professores, alunos e o sistema educativo em geral.

Da análise que realizei, dois aspectos me parecem dignos de registo: por um lado, o sentimento de angústia dos professores em geral, causado pela perda da legitimação tradicional da tarefa docente, fruto das inúmeras e, por vezes, contraditórias mudanças; por outro, apesar de se valorizar a partilha e o trabalho colaborativo, este continua a ser uma miragem nas nossas escolas.

Pierre Furter – afirma que

“o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O homo viator constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua acção”. (Furter, 1966: 26). Torna-se necessário um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.” (Nóvoa, 2009: 1)

Palavras-chave:

etapas da profissão; casos/dilemas; reflexão; trabalho-colaborativo e coletivo; partilha; Identidade; desenvolvimento profissional; conflito; poder; justiça; liderança; mundo-de-vida; mundo-do-sistema; hipocrisia organizada, arena política, história de vida.

Abstract

“Time, as the world itself, has two hemispheres: an upper and visible, which is the past, and a lower and invisible that is the future. At the center of one and other hemisphere lie time horizons; these present moments that we live, where the past ends and the future begins.”

Padre António Vieira, História do Futuro, (1718)

This work resulted from my life and professional path, which was built on the whim of life happenings and culminated in the learning and reflections, triggered by attending a Master’s Degree in Science of Education, Specialization in School Administration and Organization. The title of the report, ***The teacher's path among challenges and paradoxes – a tale of unwisdom***, conforms to the author’s experiences as a certified professional in education, in times of profound change, both in schools and teachers' skills.

The work is divided into three chapters. The first chapter is concerned with the theoretical framework regarding the issues addressed, highlighting the importance of a reflexive teachers’ attitude in their professional exercise, facilitator of an individual training process that emerges from themselves, their experiences and reflections. In this context are to be noted, for their relevance, autobiographical and reflective narratives for a change in practice, acknowledging that it is through life stories that new training proposals for teachers and the teaching profession are identified. (Nóvoa, 2007). In the second chapter, I present a reflective analysis on my teaching practice through a thorough account on the many schools I have taught, trying to highlight the defining moments, both positive and negative, of my career and their relevance to my professional development. In the scope of the third chapter, I highlight the most landmark cases/dilemmas of my journey through teaching and the solutions approached to solve them. It is a narrative piece of writing that shows the experiences that I have lived and enjoyed and which have contributed in an indelible way to my professional development and (re) construction of my professional identity. The explanation and interpretation of my professional path are materialized on the basis of the theoretical frameworks of Educational Sciences.

The intention is to present a grounded theoretical approach of my experience as a teacher in several Portuguese public schools of basic and secondary education. This experience began in 1988, when I first started teaching, and has continued up to the present and has been marked by many "stumbling blocks", defining moments of my teaching profession. Thus, this narrative emphasizes the description of dilemmas / cases that have arisen in my daily life, identifies the defining moments, both positive and negative, of my career and the way I felt at school, assuming that teachers’ stories / narratives are key to the understanding of the way they live, feel and manage their day-to-day at school.

According to Hargreaves & Fullan (1992), a teacher's career is the result of a process of ongoing development and training, to which the knowledge acquired throughout professional life, one's character and the socio-economic context in which one works have also contributed. It is also acknowledged, in this work, that both personal and professional development and the identity formation of the individual as a person, different from the others', result from the fact of one belonging to a certain social class, being educated according to the values inherent to it, with a distinguished academic record, achieved in certain schools and with different experiences that have shaped one's character. Often do teachers compare their professional path to a journey, a metaphor that best illustrates the joys and pitfalls inherent to it, but which have made this journey most unforgettable and unrivaled. My professional path has been marked by many obstacles but, as in travel stories, being able to overcome them has given me great moments of joy.

The sharing of dilemmas and teaching situations, frustrations, joys, strategies, teaching methodology, academic and pedagogical knowledge may not only contribute to further knowledge and professional development, but also to a more open-minded attitude towards the educational community, where teachers do their work, and greater personal involvement in the school educational project. If a favorable atmosphere and time exist or are created in schools, so as to facilitate the sharing of a common feeling, introducing and comparing it with the plural, everyone will profit: teachers, students and the education system in general.

From the conducted analysis, two aspects are worth mentioning: on the one hand, the feeling of anxiety most teachers experience, caused by the loss of legitimacy in traditional teaching, the result of numerous and, often, contradictory changes; on the other hand, though one appreciates sharing and collaborative work, this is still a mirage in our schools.

Pierre Furter states that

"the horizon doesn't exist to bring us back to our origin, but to allow us to measure all the distance we still have to go. The Homo Viator builds a house just for the necessary time, for it is walking that he finds himself and discovers the meaning of his action." (Furter, 1966: 26). It becomes necessary for a thought not to be limited by the boundaries of the immediate, or the illusion of a more than perfect future. In the light of what Reinhart Koselleck believes (1990), I am interested in understanding in what way the past is written in our current experience and how the future already insinuates itself into present history". (Nóvoa, 2009: 1)

Keywords:

steps of professional development; cases / dilemmas; reflection; collective and collaborative work; sharing; identity; professional development, conflict; power, justice, leadership, world-of-life, world-of-system; organized hypocrisy, political arena, story of life.

Índice

Se as histórias chegarem até si, cuide delas. E aprenda a partilhá-las quando são necessárias. Por vezes, uma pessoa precisa mais de uma história do que de comida para se manter viva.

Barry Lopez

Agradecimentos	I
Resumo.....	II
Abstract	IV
Índice	VI
Prólogo	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	2
1 - Reflexão autobiográfica	5
2 - Identidade Profissional.....	17
3 – Profissão Docente.....	21
4 – Culturas Profissionais dos Professores.....	27
5 - Etapas da Profissão Docente	30
6 – Conceitos de poder e de conflito	43
7 - Teorias da justiça.....	51
8 – Lideranças.....	57

9 - Metáfora da Arena Política	64
10 – A Metáfora da Hipocrisia Organizada.....	68
11 - Mundo da vida e mundo do sistema.....	73
Capítulo II – Narrativa de um percurso por diversas escolas.....	77
Capítulo III - Episódios marcantes:	96
1 – Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Almeida Garrett – Vila Nova de Gaia	96
2 - Destacamento ao abrigo do Despacho n.º 37/ME/94.	99
3 - Ano letivo de 1998-1999, na Escola EB, 2,3 Florbela	101
4 - Designação dos representantes de Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada. Orientação dos trabalhos do Conselho Geral Transitório no ano letivo: 2008/2009	106
Epílogo	113
Bibliografia.....	124
Legislação	134
Webgrafia	135
Anexos	136

Prólogo

*Aprendemos não apenas para nos adaptar,
mas sobretudo para transformar a realidade,
para nela intervir, recriando-a.*

(Paulo Freire, 1988:76)

Não queria iniciar a minha narração, sem tecer algumas considerações que considero pertinentes:

- o presente relatório reflexivo baseia-se no meu percurso enquanto professor de História (professor há 26 anos), através da reflexão teoricamente sustentada sobre alguns aspetos da minha vivência que, apesar de incómodos, resultaram significativos e enriquecedores para o meu percurso profissional e para a construção do meu processo identitário. É um percurso recheado de obstáculos, que apesar do desgaste emocional que provocou, muito contribuiu para me enriquecer pessoal e profissionalmente. O relato sobre tantas questões do quotidiano escolar pretende constituir-se como uma possibilidade investigativa do professor acerca do viver/pensar/sentir a própria prática.

- refletir sobre as práticas dos professores, questionando sobre a educação que praticam e que tipo de sociedade pretendem ajudar a construir é cada vez mais uma necessidade imperiosa. Uma cidadania responsável implica homens livres e não formatados e muito menos domesticados, sendo que a História é condição imprescindível para alcançar a referida Cidadania. Aquilo que nós somos em determinado momento é necessariamente determinado pelo trajeto percorrido até chegar a esse ponto e por isso pode-se afirmar que o passado explica o presente. Acrescente-se ainda que, dar visibilidade às lições do passado, pode contribuir como lições para o futuro. Neste sentido, espero que este trabalho seja um contributo, ainda que humilde, para a criação de condições favoráveis à ocorrência de mudanças tão necessárias e tão desejadas na área da educação.

- a acumulação de tarefas no meu quotidiano não permitiu, porventura, realizar uma análise crítica e reflexiva mais profunda dos enquadramentos teóricos consultados;

- o discurso de Paulo Freire, no início deste prólogo levou-me à reflexão sobre os saberes necessários à prática de qualquer professor, fundamentados, numa visão de mundo alicerçada no diálogo, na pesquisa, na concepção crítica de mundo, na humildade, no bom senso, no risco, na curiosidade, na disponibilidade e, sobretudo, numa atitude de ensinar, aprendendo.

- pretendo com esta narrativa autobiográfica, descrever os episódios de vida pessoal e profissional e, quiçá encontrar os significados das trajetórias e das práticas, contribuindo para a compreensão da construção do processo profissional. Neste sentido, irei abordar três capítulos:

- 1) Enquadramento teórico do percurso profissional.
- 2) Relatos das vivências nas escolas por onde passei.
- 3) Episódios marcantes na minha vida profissional.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro.

Confúcio

Pretendo com este relatório analisar e reflectir sobre a minha prática, enquanto docente do ensino público, em escolas do ensino básico e secundário. É um trabalho que abarca uma trajetória e uma filosofia de vida resultante do meu percurso e das minhas preocupações, estando orientado para a minha prática profissional enquanto projeto de ação.

O relatório reflexivo, pensado a partir da análise da minha prática profissional é feito em dois momentos: na narrativa biográfica sobre a minha experiência como professor e no balanço reflexivo sobre os episódios marcantes da carreira. Contudo, para se abordar convenientemente este percurso de vida profissional, considero importante fazer primeiro um enquadramento teórico, convocando algumas teorias explicativas, a saber: memória autobiográfica, identidade profissional, profissão docente, culturas profissionais, etapas da profissão docente, conceitos de poder e conflito, teorias da justiça, lideranças, metáfora da arena política, metáfora da hipocrisia organizada e mundo de vida e mundo de sistema. O referido enquadramento teórico terá o intuito de perceber melhor a realidade com que me defrontei ao longo do meu percurso de vida profissional.

É um dever profissional dos docentes, indagarem-se constantemente sobre o sentido do que estão a fazer e sobre as suas representações. Nesta linha, inspiro-me em dois grandes educadores, John Dewey e Paulo Freire que centraram as suas análises na relação entre educação e a vida, reagindo às pedagogias tecnicistas do seu tempo – tanto de esquerda quanto de direita - que só se preocupavam com métodos e técnicas.

Na qualidade de professor, não posso ignorar o atual cenário político, económico e social muito pouco otimista, onde a escola também se inscreve. Verifica-se nas escolas uma cada vez maior exigência, em termos de competência, de dedicação e uma grande capacidade de adaptação perante as diversas situações impostas pelo próprio ritmo de trabalho. Contudo, a mudança vertiginosa de valores, o desprestígio profissional e a desvalorização da carreira docente, entre outros, tem tido repercussões negativas na classe, nomeadamente ao nível da motivação, que impede uma caminhada docente saudável.

A sociedade global e de informação do século XXI impuseram ao mundo, e em particular à escola novos desafios e novas exigências. A conjuntura sociocultural marcada pela diversidade religiosa, cultural e de valores, por novas formas de aceder e produzir conhecimento e pela incerteza epistemológica – requer da escola uma reflexão de como gerir e desenvolver um processo educativo significativo que responda às necessidades dos alunos, tendo em vista a sua formação como cidadãos ativos e responsáveis, numa sociedade em constante mudança. Assim, a escola do século XXI, tornou-se

“um espaço ecológico complexo de encruzilhada de culturas (...) o papel específico desta escola, e que a diferencia das outras instituições de socialização, é o de proporcionar aos alunos uma mediação reflexiva entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre eles estimulando, a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.” (Alonso, 2000: 33).

Barroso (2005) afirma ainda que

“É nesta realidade complexa, num cenário de múltiplas interações sociais, que a escola se move e produz uma cultura de organização própria que tem como grande meta obter bons resultados escolares que satisfaçam por um lado a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões e, por outro, o cumprimento do papel social de formar cidadãos com as competências técnicas, científicas e sociais necessárias à sua integração plena na vida ativa” (Barroso, 2005: 109).

Conjuntamente com a reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea importa questionar e refletir sobre a profissão do professor e as funções que este deve desempenhar, para dar resposta aos desafios que são interpostos à instituição escolar na formação do cidadão do século XXI. Exige-se, portanto ao professor, enquanto profissional, que se preocupe em promover um processo educativo contextualizado e significativo para os seus alunos e que, em função disso, desenvolva uma ação pedagógica informada e refletida, resultante do diálogo entre a teoria, a prática e os valores que as sustentam.

O desenvolvimento profissional dos professores deve ocorrer num contexto de escola como “instituição aprendente”, tal como propõe Donald Schön, secundado por San Fabian (1996) e Luísa Alonso (2007), isto é, uma “organização (...) que é capaz de identificar necessidades formativas em relação com as necessidades dos alunos e da sua comunidade” (San Fabian, 1996: 86) e que “(...) estimula a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interações não são símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões.” (Alonso, 2007: 112). A escola, para além de ser o espaço onde se promovem as aprendizagens dos alunos, deve também ser a instituição, onde os professores, de forma colaborativa, também aprendem, através de uma prática educativa crítica e reflexiva, propiciadora da sua emancipação relativamente às rotinas e diversas dependências. Este tipo de escola exige ao professor um novo modelo de formação, que “não se pode circunscrever exclusivamente à formação universitária e deve consubstanciar-se num paradigma de formação ao longo da vida que questione uma série de ilusões arreigadas na tradição educativa.” (Fonseca, 2011: 197).

De acordo com a linha conceptual de Carlinda Leite (2003) a formação de professores deve-se apoiar

“ (...) em processos que permitam a vivência de cidadania (...) que, a par dos conhecimentos e dos procedimentos que permitam a aquisição desses conhecimentos e dos modos de os ensinar, atinjam o interior dos professores e que lhes permitam desenvolver competências, tanto de questionamento instituído socialmente como de intervenção social, pois estas competências são essenciais a um exercício profissional que promova a vivência da cidadania.” (Leite, 2003: 204).

Hoje em dia é de crucial importância escrever sobre o que se fez, o que se faz e o que se sente, (narrativas autobiográficas) num exercício de retrospeção e reflexão sobre as decisões e acontecimentos ocorridos, tendo por objetivo a construção do conhecimento e melhorar as práticas profissionais. Para isso, as narrativas autobiográficas apresentam-se como instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente. Neste contexto, Souza (2004) afirma que a escrita autobiográfica remete o sujeito para uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio as suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (Souza, 2004: 72). Na mesma linha Josso (2004) refere o seguinte: “Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o carácter processual da formação e da vida,

articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida”. (Josso, 2004: 9). Connelly e Clandinin (1990) dizem que os indivíduos são narradores e personagens das suas histórias e das histórias dos outros. Nesse sentido, “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]” (Connelly e Clandinin, 1990: 2).

Nóvoa (1995) afirma que a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1995: 17). E acrescenta, “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (Idem, 1995: 17).

1 - Reflexão autobiográfica

[...] a rede furada da memória retém certas coisas e não outras [...].

(Ítalo Calvino, 2000: 72)

*Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...*

*Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...*

Anónimo

Os seres humanos são por natureza contadores de histórias (Brunner, 1986; Connely & Clandiny, 1990) e as histórias contadas pelos homens deixam respirar as experiências vividas, os ambientes sociais e culturais que as contextualizam e moldam, bem como as interpretações e reações dos sujeitos. Nesse enquadramento, as histórias contadas pelos homens acerca da sua vida, constituem-se como documentos que testemunham uma existência singular e “janelas”, através das quais se pode olhar e perceber os mundos que nelas se encerram.

Damásio (2000) refere que a capacidade de contar uma história surge no ser humano, quando ele toma consciência de si, enquanto ser que se apresenta com uma existência única (enquanto Eu). A partir desse momento, o ser humano é capaz de contar a sua história pessoal (Greenwald, 1980), constituída pelas experiências que viveu, que estão gravadas na sua memória e organizadas em função do Eu, constituindo-se o que se designa por memória autobiográfica.

É fundamental tomar medidas no exterior e interior da profissão para combater o mal-estar docente, que ameaça tornar-se crónico e nesse sentido, Nóvoa (2000) refere que as “abordagens (auto) biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação” (Nóvoa, 2000: 8).

A história de vida, apesar de se circunscrever no passado, garante também a direção e a coerência necessárias para cada um agir no presente e pensar o futuro. A memória adverte-

nos para o fato de que “[...] diferentemente do saudosismo, de um projeto gratuito ao passado, esse resgate se faz projeto de um futuro diferente” (Vasconcelos, 2000: 11).

Ivor Goodson (2000) afirma que é importante estudar as histórias de vida dos professores para poder analisar melhor o currículo e a escolaridade:

“Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. [...] O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes” (Goodson, 2000: 71).

Do mesmo modo,

“Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. (Goodson, 2007: 75).

Efectivamente, é unânime o reconhecimento das histórias de vida como fundamentais para compreender a realidade das escolas e, fundamentalmente para problematizar e aperfeiçoar as práticas. Daí que Kramer (1994) acentue que:

“(...) é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores das suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais (...)”. (Kramer, 1994: 61). De facto,

“não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história”. (Kramer, 1994: 71)

Ao recordarmos o nosso passado, temos possibilidade de reinventar a nossa história e de compreendermos a nós mesmos, nesse percurso, revivendo as nossas escolhas e as nossas ações passadas. Neste sentido, Thomson (1997) tece algumas considerações sobre a narração quando ela se refere ao ato de recordar: “O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser”. Thomson (1997: 57).

“[...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras”. (Bueno, 1998: 15).

A pesquisa e reflexão sobre o percurso profissional são fundamentais para se tomar consciência e compreender a relação entre a história de vida e a prática pedagógica. Nesse sentido, Cunha (2001) afirma que

“O professor constrói a sua *performance* a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, a sua trajetória escolar e acadêmica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo”. (Cunha, 2001: 41)

As narrativas autobiográficas evidenciam de forma clara como a trajetória de um indivíduo varia no tempo, o que atesta, aquilo que Pierre Bourdieu denominou por ilusão biográfica - a ilusão de uma linearidade e coerência do indivíduo. Neste âmbito salienta-se também a posição de Paul Ricoeur, para quem as histórias de vida do indivíduo são constantemente alteradas por todas as histórias verdadeiras ou fictícias que um sujeito conta de si mesmo. Essa alteração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. Para Galvão, narrar: “Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (Galvão, 2005: 330). Já para Josso (2006):

“Trabalhar sobre relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas.” (Josso, 2006: 21).

Goodson argumenta sobre a importância das narrativas da seguinte forma, de acordo com a sua experiência:

“[...] quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias do ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas. Isto pode ser tomado como prova razoável de que os próprios professores consideram estes problemas de maior relevância”. (Goodson, 2000: 70)

No campo da educação constata-se a valorização do caráter subjetivo e existe a noção de que na identidade do professor, o pessoal e o profissional são inseparáveis. Por outras palavras estas abordagens enfatizam as experiências de vida, como explica Pineau (2011: 27) que são cruciais para analisar, reflectir e indagar. Para Delory-Momberger (2011) o objetivo da pesquisa biográfica é o de

“[...] explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma às suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve aplicar-se a estudar as operações e os processos, segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes”. (Delory- Momberger, 2011: 51).

Araújo e Magalhães (2000) salientam que as histórias de vida, na formação de professores, contribuem para uma “epistemologia da escuta”, já que não são apenas os investigadores que têm a palavra, mas também os professores; verifica-se uma valorização das mulheres – que constituem maioria no ensino –, das “suas experiências e subjectividades”, da profissão e da própria vida; as referidas narrativas de vida levam a uma diminuição da barreira entre o senso comum e o conhecimento científico; e, ainda, podem “ser um instrumento poderoso na aprendizagem coletiva sobre os mecanismos de dominação e opressão e na preparação para a acção transformadora”. (Araújo e Magalhães, 2000: 23-27)

Pineau (2011) concebe a finalidade das narrativas de vida como sendo a construção de um sentido - “a história de vida em formação é um meio de perceber um percurso de vida em construção”. Pineau (2011: 32). As narrativas podem ser um meio para desvendar as emoções do quotidiano, marcado pelas contrariedades, complexidades, fluidez dos sentimentos e emoções que deixaram marcas, algumas das quais indeléveis.

Reflexão autobiográfica e as suas implicações na formação inicial e contínua de professores

A reflexão dos docentes sobre as suas práticas docentes é crucial para repensar a formação inicial e contínua de professores e para a formação da sua identidade profissional, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências, nomeadamente as de ensinar. Existe o reconhecimento da importância das experiências anteriores dos indivíduos, através do recurso às histórias de vida e ao método autobiográfico. Correia (1998), na abordagem ao método autobiográfico, salienta que através dele se “procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro”. (Correia, 1998: 151). Neste mote, John Dewey (1859-1952), refere-se ao pensamento reflexivo como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. O pensamento reflexivo compreende uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, atividade de pesquisa e requer questionação, com o objetivo de encontrar soluções para as dúvidas. Para “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. (Dewey, 1979: 24). Segundo Freire (2003), a formação permanente dos professores é fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2003: 44).

A formação dos professores por meio da prática reflexiva contribui de forma crucial para a consolidação da autonomia profissional. Neste sentido, o professor reflexivo deve ser um indivíduo criativo, capaz de refletir, analisar, questionar sobre sua prática, para agir, e ao agir, não deve ser um mero reproduzidor de ideias e práticas impostas por outros. Consequentemente espera-se que o professor reflexivo seja capaz, de forma autónoma, de agir com inteligência e flexibilidade, procurando construir e reconstruir conhecimentos. O professor deve ter um papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional, comprovando-se assim, que a profissão docente é uma tarefa exímia para intelectuais e implica num saber fazer (Santos, 1998). Neste âmbito, a postura reflexiva do professor, não só requer o saber fazer, como também o saber educar de forma consciente, para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Para Freire (2003) é fundamental a

reflexão crítica sobre a prática e a prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o “pensar sobre o fazer”. (Freire, 2003: 42-43).

O professor deve estar num contínuo processo de formação. “Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, quotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (Pimenta, 1997: 11). Freire (2003) afirma

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos”. (Freire, 2003: 53)

A definição de professor reflexivo não se esgota na sua ação docente. De acordo com Alarcão (1996),

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. (Alarcão, 1996: 5).

O docente, nos dias que correm, deve procurar a consolidação da sua autonomia profissional, mais ativa, crítica e reflexiva e deve ser capaz de avaliar e questionar a sua prática docente com o intuito de agir sobre ela, não apenas como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são impostas, mas também, como ator capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Portanto, os professores não são meros executores e cumpridores de deliberações técnicas e burocráticas geradas do exterior. No entanto, “o professor de hoje não tem tempo para refletir sobre o seu lugar na sociedade, porque a sociedade também não tem tempo para ele e, sobretudo, porque a sociedade pós-industrial nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho”.¹

É crucial o investimento na formação inicial, no desenvolvimento profissional e no investimento nas escolas, de forma a contribuir para ambientes capazes de ensinar com qualidade e formar cidadãos reflexivos e ativos. Freire (2002) acrescenta: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 2002: 68). Segundo Garrido (2006), a instituição escolar deve ser um local reflexivo-pesquisador e espaço de análise crítica das suas práticas.

Exercitar a reflexão do próprio trabalho é, portanto o alimento para prosseguir o trabalho, procurando soluções originais que verdadeiramente façam a diferença na carreira profissional.

¹ http://filosofiaemalbergaria.blogspot.pt/2013_05_01_archive.html, consultado em 20-01-2014

Considerações gerais sobre o período inicial da docência

O início de carreira docente é definido como:

“O período que compreende os primeiros anos de carreira, nos quais os professores realizam uma transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos, no qual os professores devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter em equilíbrio pessoal”. (Marcelo Garcia, 1999: 7).

Esta fase é delicada e conflituosa, porque verifica-se a passagem do estudante para o confronto com a realidade, descortinando-se a complicada relação entre teoria e prática. O professor sente-se inseguro quanto à sua atuação em sala de aula, e atribui isso à falta de conhecimento prático dos programas de formação inicial.

Na mesma linha, Marcelo Garcia (1999) acrescenta que nos diferentes momentos da sua carreira profissional, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo o seu conhecimento profissional através da sua resolução. Para o mesmo autor, falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, as quais implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

No processo de desenvolvimento profissional do professor, os primeiros anos de docência significam aquilo que Marcelo Garcia (1999) chama de período em que os professores adquirem conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver um ensino de qualidade. Este é um período de muitos conflitos, dúvidas, dilemas, desafios, medos, incertezas, sendo necessário adquirir conhecimento e competência profissional adequados, num curto espaço de tempo.

O período inicial como docente é marcado por sentimentos ambíguos. Se, por um lado, é marcado por tensões, angústias e insegurança, por outro, é também marcado pela felicidade de lecionar e de pertencer a um grupo de profissionais. Também é nesse período inicial que os professores estabelecem interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes, que poderão ser significativas para as suas ações docentes futuras.

Para se falar dos estudos que abordam o processo de inserção dos docentes e o ciclo de vida dos professores, uma referência básica, são os trabalhos desenvolvidos por Michael Huberman (2007). Este autor organizou a carreira docente em etapas, para investigar as tendências gerais e conseguir assim, uma compreensão mais exaustiva do desenvolvimento profissional dos professores.

A primeira etapa do referido ciclo de vida profissional tem a ver com o início ou entrada na carreira, caracterizada por dois estádios, sendo o primeiro de “sobrevivência” e o segundo de “descoberta”. O estádio da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente por “choque com a realidade”, a confirmação inicial da complexidade da situação profissional. Em contrapartida, o estádio da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e por se sentir pertencente a um determinado corpo profissional (Huberman, 2007). No entanto, pode-se fazer algumas críticas ao modelo do ciclo de vida docente proposto por Huberman (2007), já que os indivíduos, com o mesmo tempo de experiência profissional, podem apresentar diferentes etapas de evolução, pois vários aspetos, tais como as experiências vivenciadas de cada um, os significados que são atribuídos a essas experiências, as percepções, as

expectativas, as frustrações, os fatores de natureza sociopolítica e cultural, entre outros, influenciam a vida profissional dos professores, não fazendo sentido enquadrá-los em etapas “lineares e previsíveis”, devendo levar-se em consideração o contexto de trabalho do professor.

Dificuldades vivenciadas pelos professores

Atualmente os docentes experimentam momentos de dificuldade resultantes de uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social em constantes mudanças, incerto, caracterizado pela evolução tecnológica, a pluralidade cultural e, principalmente, pela dependência dos movimentos do mercado livre, no contexto da globalização, em oposição aos costumes estáticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático. Estas circunstâncias são geradoras de muita insegurança e tal como refere (Pérez Gómez, 2001), os docentes começam a questionar as suas crenças e valores e não encontram substitutos nem compreensões válidas, levando-os a reações ineficazes, a um comportamento de passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos, que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo.

A solidão, a falta de trabalho colaborativo, que os professores sentem, sobretudo aquando dos momentos de tomada de decisões, dentro do sistema educativo, onde trabalham e a pressão permanentemente para a conformidade, fazem com que não reflitam sobre o processo de reconstrução da própria experiência e do próprio pensamento. Os professores têm dificuldade em encontrar, na escola, interlocutores dispostos a colaborar para a resolução de problemas e angústias. Os docentes vivem isolados, atuando apenas dentro dos limites da sua sala de aula e não experienciam o trabalho colaborativo que possibilitaria o seu desenvolvimento profissional através da partilha de experiências, temores, propósitos e pensamentos.

Para Pérez Gómez (2001), o isolamento do docente, proprietário da sua sala de aula e do seu trabalho, pode ser uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar. Por múltiplas razões históricas, a cultura docente parece vincular a defesa da sua autonomia e independência profissional, com tendência ao isolamento, à separação, à ausência de contraste e cooperação.

Também a ideologia da rentabilidade escolar, tão defendida pelas políticas neoliberais dos governos conservadores, provoca a desvalorização da tarefa educativa, situando os docentes à mercê das oscilações do mercado e provocando a insatisfação e a ansiedade profissional. Começa a verificar-se um certo desvirtuamento da função educativa: a primazia do rendimento académico para superar as avaliações, em detrimento da formação do indivíduo, como agente ativo na produção de cultura.

A saturação de tarefas determinadas e provenientes da administração, dos especialistas e de pessoas que estão fora do contexto escolar. Algumas de cariz altamente burocrático e de certa forma, com utilidade duvidosa. A este propósito, Pérez Gómez (2001) refere que um dos sentimentos mais constantes dos professores na atualidade é a sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais, que pressionam a vida diária da escola. Para dar resposta, em tempo útil, a tantas e variadas solicitações, as práticas tornam-se meros atos rotineiros, burocráticos, sem significado, para dar resposta a um imperativo legal, em determinado prazo temporal, o que se

traduz numa prática que em nada melhora a qualidade da educação. Pode-se constatar uma certa crise de identidade pessoal e profissional docente resultante da frustração e angústia face às diversas e contantes solicitações. Os professores sentem-se, por vezes, impotentes por não conseguirem dar resposta às exigências de vária ordem. Perante tantas responsabilidades que são delegadas aos professores, surgem algumas questões de elevada pertinência: será que o professor, ao longo de sua formação, tem sido preparado para atender, com qualidade, a tantas solicitações? Será que a história de vida de um professor poderá influenciar no desenvolvimento de suas atividades?

Nóvoa (1999) fala da "Escola Transbordante", já que

"Há hoje na (escola) um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas (...) o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, a dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras".²

e acrescenta:

"Começou pela instrução, mas foi juntando a educação a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicod dependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um "currículo mínimo", mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no "saco curricular" cada vez mais coisas e nada dele tirando".³

Face a este acumular de funções exigidas à escola, que aliás, ninguém duvida da sua pertinência, Nóvoa (2007: 6) interroga-se:

“Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse «transbordamento». Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (António Nóvoa, in "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo").

O mesmo autor identifica quatro pontos essenciais sobre as questões que considera mais prementes no momento atual, a saber:

1. à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade.
2. assegurar que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.
3. a liberdade de organizar escolas diferentes.
4. reforçar a formação dos professores e a sua profissionalidade.

No ponto um, A. Nóvoa refere-se à relação entre Escola e Sociedade, defendendo que se deve delimitar com clareza as respetivas áreas de influência e ação. Contrariando a tese do *transbordamento* da escola, em que esta se torna como que um centro social nos meios mais carenciados, defende-se o seu *retraimento* e o seu *recentramento* naquilo que lhe é específico,

² António Nóvoa, in "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo", 2006.

³ António Nóvoa, in "Evidentemente: histórias da educação", 2005.

ou seja, nas atividades especificamente escolares. Em síntese, a Escola deve ser assumida enquanto tal e não enquanto uma multiplicidade de outras coisas, pois como afirma Nóvoa é sempre «*mais fácil enviar tudo para dentro da Escola e, depois, culpar quem lá está pelo “desastre da educação”.*»⁴ Outros importantes desafios/obstáculos colocam-se atualmente aos professores, nomeadamente, a falta de valorização social da profissão docente, a falta de recursos, a falta de apoios de diversa ordem, geradores de desmotivação para o exercício da profissão. A. Nóvoa refere que os professores têm sofrido uma situação de mal-estar na profissão, que causa insatisfação, indisposição, desmotivação pessoal com a docência e muitas vezes provoca o abandono da profissão.

“Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados. Mas, no momento atual (sic), poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao culto silencioso das ciências”. (Nóvoa, 1999: 105).

Resulta da desvalorização social e financeira, o abandono da profissão de muitos profissionais que vão em busca de uma promoção social noutras profissões. Como constata Nóvoa:

“De acordo com a máxima contemporânea “busca o poder e enriquecerás”, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula”. (Nóvoa, 1999: 105)

Nos dias que correm é também indispensável refletir acerca dos desafios do trabalho do professor com os seus alunos, tais como: a falta do apoio, no acompanhamento da família aos educandos afigura-se deveras preocupante, já que a ausência da família interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A falta de comparência dos pais em reuniões na escola para tomarem conhecimento do processo de desenvolvimento-aprendizagem dos seus educandos remete o professor para uma posição solitária na tarefa de educar. Resulta daqui um acréscimo de trabalho e de responsabilidade dos professores, que tentarão suprir essa falta da família.

Outro desafio é a falta de formação docente para atuar em contexto de um ensino individualizado, de acordo com as diferenças dos educandos. É importante refletir sobre essa realidade, pois é a partir daí que se criam as possibilidades para a mudança. Porém, isso é reconhecido na teoria, mas na prática será que a escola e os profissionais docentes estão preparados, especializados e formados para atuar com esse tipo de ensino individualizado? A realização do trabalho individualizado é obstaculizada pela grande quantidade de alunos em sala de aula. A superlotação nas salas é uma realidade facilmente vista nas escolas públicas e prejudica a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor, que tem a responsabilidade de

⁴ http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf, consultado em 20/01/2014.

proporcionar a todos um ensino de qualidade. Nestas circunstâncias, a qualidade do ensino degrada-se, já que se torna uma tarefa quase impossível proporcionar um atendimento mais individualizado.

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que a relutância da sociedade para com a escola e professores se deve à própria instituição escola, que com a sua postura tecnocrata, tudo reduz a números e desvaloriza a vertente humanista de quem lá trabalha. Esta perspetiva deve ser superada através de um maior reconhecimento e respeito por aquilo que os professores têm de mais pessoal e particular. Se os alunos são o mais importante da instituição escola, os professores são o seu recurso mais precioso e por isso deve-se entender e aceitar a diversidade, quer dos alunos quer dos professores, fundamental para levar a educação do nosso país a bom porto. Ensinar é uma grande virtude do ser humano, que deve ser respeitada por aqueles que a ela estão sujeitos - os alunos - e com sentido de colaboração para com aqueles que acompanham essa atividade - os outros professores, os assistentes operacionais os encarregados de educação e a comunidade educativa em geral.

Desencanto docente

José Rosa Sampaio afirma que

“a diarreia de papelada que é despejada diariamente nas escolas, repartida por leis, decretos, despachos, diretivas, regulamentos, pareceres, formulários, grelhas, relatórios, registos, etc., etc., custa muito caro, pois é preciso pagar à monstruosa máquina burocrática ao serviço do ministério, composta por um exército de legistas e os seus escritórios, assessores, informáticos e suas empresas, pedagogos, cientistas da educação, psicólogos, ideólogos, especialistas, e burocratas de toda a espécie”.⁵

Contudo, este número excessivo de funcionários e de funções, nem por isso se tem reflectido na eficácia dos resultados dos alunos, como também não contribuiu para valorizar o ensino e a imagem da escola portuguesa. Além disso,

“Estas pseudo reformas visam cada vez mais transformar os docentes em meros burocratas a tempo inteiro, privando-os de tempo suficiente para preparar as aulas e não lhe deixando espaço para ler obras necessárias à sua formação ou à atualização dos seus conhecimentos”.⁶

Constata-se que os professores, em geral, acusam um estado de desgaste provocado pelo excesso de burocracia e de formalidades, assim como os alunos se mostram cada vez mais inquietos e indisciplinados. Todavia, continuam a resolver diariamente, da melhor forma possível tudo quanto lhes é exigido. Por isso, continua o mesmo autor,

“De facto, nunca percebi por que é que os docentes portugueses, hoje arvorados em administrativos e burocratas, nunca fizeram uma greve contra a monstruosa papelada que o ministério despeja diariamente nas escolas!”⁷

⁵ José Rosa Sampaio, A Escola da Burocracia, 2008, in Educação do Meu Umbigo. Consultado em 20/01/2014.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

Este “transbordamento”, no entender dos professores, não contribui para incentivar os jovens nem para os preparar para o futuro mas, a sociedade parece estar indiferente, ignorando que eles são as maiores vítimas deste “sistema castrador”.

Andamos todos esquecidos que a recuperação económica do país vai levar muitos anos, e que não estamos a preparar a nossa juventude para o mais importante: a esperança no futuro, a mensagem do "vale a pena fazer sempre melhor"...

Torna-se necessária e eminente uma mudança de atitude em relação à forma de encarar o professor, que mais do que um técnico ou funcionário, é um profissional e uma pessoa, capaz de decidir e avaliar as suas ações.

Tal como afirma Nóvoa (1991):

“em contraponto às imagens dos professores como funcionários submetidos ao controlo de corpos políticos e administrativos, (...) surge a necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere uma relação linear entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares” (Nóvoa, 1991: 67).

O professor do século XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nesta era da tecnologia, os professores devem ser encarados e considerados como parceiros/autores na transformação da qualidade social das escolas, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte e interferem na sua atividade docente.

Hargreaves (2004) considera que:

“Cabe então aos professores do século XXI a tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para enfrentarem os novos desafios do mundo contemporâneo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política. Só assim, estaremos aptos a oferecer oportunidades educacionais aos nossos alunos para construir e reconstruir saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real, sem se deixar cativar pelos caminhos deslumbrantes dos anúncios publicitários, pelas opiniões tendenciosas da comunicação social” (Hargreaves, 2004: 78).

A complexidade e dificuldade da atividade docente resulta numa nova visão do papel do professor, como alguém que lida constantemente com o imprevisível, com situações singulares e particulares, que não exigem uma atuação transmitida como solução geral, mas antes personalizada e adequada ao contexto em questão, com toda a sua especificidade. É na prática, e da prática, que o professor constrói inevitavelmente, em grande parte, o seu conhecimento profissional, dispondo e relacionando competências e saberes de natureza teórica e prática, à medida que procura soluções e reflete nas suas ações e nas dos alunos. Deste modo, o conhecimento que os professores sustentam não se reduz ao da sua formação inicial, nem isso seria possível, dadas as mudanças permanentes da sociedade em que estamos inseridos.

Sistematização dos aspectos críticos da carreira docente:

- ❖ baixa atratividade/prestígio da carreira;
- ❖ ausência de planos de carreira (remuneração inadequada/falta de definição de rotas claras na progressão funcional/política de incentivos – remuneratórios/não remuneratórios);
- ❖ ambiente escolar não motivador;
- ❖ condições de segurança e saúde no trabalho;
- ❖ conservadorismo/inadequação dos cursos de formação inicial;
- ❖ formação dos formadores;
- ❖ fragmentação/fragilidade das ações de desenvolvimento profissional permanente;
- ❖ percepção, pelo professor, de seu espaço de autonomia e de seu papel como força humana, social, política;
- ❖ Outros...

Sistematização de aspectos essenciais para a valorização do professor:

- Qualidade da formação Inicial e Continuada (formação academico-profissional)
- Carreira Docente
- Remuneração
- Condições de trabalho
- Infraestrutura das escolas
- Cultura do valor da profissão

Desafios à formação docente:

- Ampliação da relação entre comunidade, universidade e escola básica
- Relação entre ensino-pesquisa-extensão-gestão
- Democratização da permanência dos estudantes em toda a sua trajetória acadêmica, desde a Educação Básica até ao Ensino Superior
- Mais espaços-tempos para a formação e qualificação dos docentes
- Valorização da profissão docente;
- A Escola deve ser um espaço de estudo e de trabalho
- Não apenas denunciar, mas também anunciar
- Não perder a utopia por uma educação de qualidade social...
- o desapego dos autointeresses, a abertura à inovação e uma aposta no coletivo, contrariando a cultura individualista.

2 - Identidade Profissional

À medida que a prática se desenvolve, os sujeitos formam-se.

(Viana, 2007: 7)

Jennifer Nias (2007) afirma que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Neste sentido, a forma e o modo como o professor exerce a docência tem muito a ver com as suas características pessoais e as suas vivências, predominantemente profissionais, vivências essas que vão sendo incorporadas e o vão enformando. O processo identitário dos profissionais docentes é assim, um processo dinâmico complexo e elaborado ao longo do tempo e que passa também pela capacidade de exercer com autonomia a atividade profissional. Neste percurso refazemos a nossa existência, já que, como diz Paulo Freire (2002): “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. (Paulo Freire, 2002: 78)

Toda profissão afirma uma identidade e esta, por sua vez,

"não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (Nóvoa, 1996: 16).

Para Nóvoa, o processo identitário caracteriza a forma como cada um se sente e se diz professor dentro da complexidade da apropriação e do sentido da sua história pessoal e profissional. A formação da identidade do indivíduo é um processo longo e complexo que vai sendo construída socialmente através da sua experiência, reflexão e observação. Necessita de tempo, portanto. Necessita de acomodar inovações, assimilar mudanças, repensar a prática pedagógica, num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos). No entanto, a reflexão e observação não abarca todos os fenómenos que o cercam, mas somente aqueles que ele seleciona e julga de acordo com os seus valores.

“Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ele depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (Dubar, 1997: 13).

Para Hall (2005) os indivíduos estão permanentemente a construir a sua identidade, pois como afirma, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. (Hall, 2005: 21)

As histórias de vida põem em evidência quem somos como pessoas e profissionais e neste enquadramento, Nóvoa afirma que

“apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos” (Nóvoa, 1995: 19).

Goodson fundamenta a importância de se estudar as histórias de vida dos professores nos seguintes termos:

"Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, ao nível do senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes." (Goodson, 2000: 71).

Do mesmo modo para Goodson, citado por Nóvoa em “Vida de Professores” (2000),

“os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. (Nóvoa, 2000: 75),

Nóvoa (1995) propõe um triplo movimento na formação, que envolve três dimensões que possibilitam a construção da identidade docente:

- o **desenvolvimento pessoal** (produzir a vida do professor, com pensamento autónomo, autoformação participada e investimento pessoal);
- o **desenvolvimento profissional** (produzir a profissão docente em uma dimensão coletiva, valorizando os saberes, com autonomia contextualizada e participação na implementação de políticas públicas);
- o **desenvolvimento organizacional** (produzir a escola como um verdadeiro ambiente educativo, em que trabalhar e formar adquirem uma só dimensão, percebendo-a como um espaço não só de trabalho, mas de estudo e (re)construção do conhecimento docente e discente).

Nóvoa (1995) afirma que a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1995). E acrescenta,

“as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Idem, 1995: 17)

O desenvolvimento da identidade profissional foi condicionada por diferentes ambientes socializadores: o núcleo familiar, a escola e o meio profissional, que determinam os instrumentos e recursos que hoje utilizo e os propósitos educativos que orientam a minha acção. Nesta linha concordo com António Nóvoa (2009: 17) quando salienta a impossibilidade de separação do eu profissional do eu pessoal, reconhecendo o valor dos saberes profissionais provenientes da própria cultura e experiência. Não posso fazer “tábua rasa” daquilo que sou, já que antes de ser professor, sou um ser humano e sou um cidadão.

Em relação ao **conhecimento profissional**, compete ao professor exercer uma diversidade de funções, que o tornam num profissional profundamente complexo. Nas palavras de Ponte (1998),

“um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. Tem de ser capaz de conceber projectos e artefactos – nomeadamente, aulas e materiais de ensino. Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas – tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade. A actividade do professor requer uma combinação de conhecimentos científicos e académicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional. Requer também o desenvolvimento da capacidade de análise e de concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática. O professor é chamado a desenvolver uma actividade muito específica, onde há um tempo para planear e reflectir, mas onde também há um tempo onde é preciso agir e tomar decisões sobre os acontecimentos, muitas vezes com consequências irreversíveis. Parece-me, por isso, pertinente sublinhar duas ideias fundamentais: a) a importância de uma boa relação com os conteúdos de ensino por parte dos professores; b) a interiorização do processo investigativo como componente fundamental da formação (inicial e contínua) do professor” (Ponte, 1998: 11-12).

Ponte (1998) afirma ainda que o conhecimento profissional do professor

“inclui uma parte fundamental que intervém directamente na prática lectiva. Trata-se de um conhecimento essencialmente orientado para a acção e que se desdobra por quatro grandes domínios: 1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas interrelações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; 2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objectivos e a sua articulação vertical e horizontal; 3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; 4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática lectiva. Este conhecimento, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspectos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida quotidiana como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo” (op. cit., p. 3).

A propósito da identidade profissional, em particular sobre a sua construção, Cordeiro Alves (2001) afirma que:

“enquanto plano de abordagem do percurso profissional dos professores, podemos, primeiramente, perguntar-nos pelo sentido dessa identidade, entendendo por ela a «relação que o prático estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares» e, simultaneamente, o «trabalho de simbolização que ela implica», a «construção simbólica para si e para os outros», segundo expressões de C. Lessard (1986). Em princípio, a relação com a profissão, base da identidade profissional, é possível de indagar a partir das representações que os professores constroem sobre a própria actividade docente, da qual se salientam quatro aspectos, interrogativamente formulados (idem):

1. «Qual o Capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?»;
2. «Quais as condições de exercício da prática e, em primeiro lugar, a

autonomia/controlo da prática e do contexto no qual ela se desenrola (a aula, a escola, o sistema escolar e educativo)?»;

3. «Qual é a pertinência social e cultural da prática?»;

4. «A que grupo social se pertence?». Para além de permitirem uma estruturação das representações que os professores constroem do vivido profissional, esses quatro aspectos (idem) facilitariam a compreensão desse mesmo «vivido» profissional no processo identitário” (Cordeiro Alves, 2001: 77).

3 – Profissão Docente

“Cada relato procura colocar em conhecimento factos e vivências, não tanto para dar lições às pessoas que os possam ler mas para que lhes sirvam de motivo de análise, reflexão e contraste face às suas próprias experiências.”

Antúnez e Gairín, 1996

Para iniciar esta abordagem é importante considerar a definição do conceito de profissão, desenvolvido por diversos autores. Na raiz etimológica, verifica-se que o termo “profissão” deriva da palavra latina “*professio*”, do verbo “*profiteri*”, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. Na língua portuguesa, o conceito de profissão adquiriu um sentido muito amplo de “ocupação” ou “emprego”, enquanto nos países anglo-saxónicos, o conceito é aplicado para designar as profissões liberais, tais como “médico”, “advogado” ou “engenheiro”. Os atributos destas profissões transformaram-se em requisitos para todas as atividades profissionais e pressupõem os seguintes domínios:

- um saber especializado, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;
- uma orientação de serviço. O profissional afirma-se perante outros e exerce a sua atividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses particulares.
- um código deontológico que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão.
- uma associação profissional, cujo objetivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

No entanto, tal tipificação de profissões tem sido muito criticada devido ao facto de ser demasiado estática e que não leva em conta as transformações que nas mesmas ocorrem, nomeadamente a sua integração em organizações burocráticas, nas quais os profissionais perdem grande parte da sua autonomia.

Nóvoa definiu profissão como o

“conjunto de interesses relacionados com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo tira os seus meios de atividade que exige um corpo de saberes e de saberes fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidas coletivamente e reconhecidas socialmente”.
(Nóvoa, 1987: 49).

A alteração do tecido social e respetivas condições de vida, tal como a evolução das novas posições teóricas tem contribuído para uma alteração do conceito de “profissão”.

Verifica-se entre os estudiosos, nomeadamente os que tratam das questões da sociologia das profissões, uma unanimidade em torno das duas características imprescindíveis para que uma atividade seja considerada uma profissão: o saber e a ética.

A. Carr-Saunders (1928), citado por Costa (1988) considera que

“uma profissão pode talvez ser definida como uma ocupação baseada num estudo e num treino intelectuais especializados, cujo objetivo é fornecer a outrem serviços ou conselhos altamente qualificados, a troco de determinados horários ou salários”. (Costa, 1988: 108).

Assim, a pertença a determinada profissão pressupõe a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos indispensáveis à sua legitimação social.

As profissões evidenciam-se como blocos homogêneos de indivíduos que partilham os mesmos valores e conhecimentos (tidos como intrínsecos à própria profissão) e baseiam-se em três pressupostos: (1) o *estatuto profissional* resultante do saber científico e prático e do ideal de serviço (...), (2) o *reconhecimento social* da competência adquirida através de uma longa formação e, (3) a *resposta a necessidades sociais* (fazer o «bem» possível pela sociedade), portanto, pressupostos cuja articulação (entre motivações, valores e sistema), se torna a base do funcionamento e legitimidade social da profissão. (Rodrigues, 2002: 13). Nesta perspetiva, a explicação do fenómeno das profissões baseia-se em critérios de legitimidade social. É de salientar que mais importante que o conceito de profissão em si, são os processos de profissionalização, de transformação das ocupações, de conflito e de interações deles decorrentes, isto é, os processos de “emergência, consolidação e desenvolvimento de cada grupo profissional”. (António Firmino Costa, 1988: 109). Os grupos profissionais não se apresentam como grupos homogêneos, mas sim como grupos constituídos a partir da diversidade das instituições de formação e recrutamento, das atividades desenvolvidas, pelo uso de diferentes técnicas e metodologias, em suma, grupos que obtiveram, por estratégias diversas, uma posição de força sobre o mercado de trabalho.

Wilenski (1964) define profissão como “uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público que os seus serviços são os únicos aceitáveis”. (Rodrigues, 2002: 20). Dingwall (1976) defende que as profissões não podem ser definidas como um conceito estático, racional e científico, mas “devem sim ser abordadas a partir das representações que os membros de dadas ocupações (...) fazem do conceito de profissão (...) isto é, que interpretação fazem do seu trabalho e do trabalho desenvolvido por «outros»”. (Rodrigues, 2012: 36). No âmbito do paradigma do poder, é de realçar os trabalhos de Larson (1977) que refere-se às profissões como grupos de interesses (ligados ao sistema de classes da sociedade capitalista), onde as ocupações aspiram conseguir, para além de posições económicas, estatuto social e prestígio.

Uma das maiores angústias da profissão docente prende-se com o facto das suas competências não se poderem traduzir em técnicas ou habilidades. O professor não é um técnico. É antes de tudo um sujeito integrado com o mundo e conhecedor do seu papel social, capaz de empregar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos pré-existentes. Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direcionada na busca de solução de problemas, de adequação com as normas estabelecidas exteriormente. A tomada de decisões pessoais e individuais é constante, porém sempre pautadas por normas coletivas, as quais são organizadas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. O professor não

define a ação educativa (como construção autónoma) mas deve refletir sobre o papel que ocupa neste processo.

A profissão de professor, como todas as outras evidencia algumas especificidades e requer dois tipos de qualificações: as "académicas" (os saberes e saberes-fazer que serão objeto de uma transmissão ou transferência); e as "pedagógicas" (as metodologias e técnicas que utiliza para o exercício da sua atividade profissional). As qualificações pedagógicas são as únicas teoricamente exclusivas do professor. A forma como as adquiriu e a importância que lhes concede varia consoante o nível de ensino.

Perrenoud (1993) refere que o ofício de professor pressupõe além do conhecimento dos conteúdos de ensino, a posse de um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo da sua experiência. Este autor salienta que o “paradigma reflexivo” pode conciliar, no dia-a-dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia. Perrenoud (1993) afirma que no ensino primário as qualificações pedagógicas tendem a ser sobrevalorizadas, em detrimento das qualificações académicas. Já quanto ao ensino secundário, verifica-se o contrário – as qualificações académicas são mais valorizadas porque é nelas que os professores deste nível de ensino baseiam o seu prestígio e afirmam a sua autonomia. No que concerne ao ensino superior, constata-se algum desprezo pelas qualificações pedagógicas. Assim, à medida que nos aproximamos dos níveis elevados do percurso escolar, evidencia-se uma valorização das competências académicas em detrimento das competências pedagógicas.

Neste contexto, Alarcão (2001) afirma o seguinte:

“realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas”. (Alarcão 2001: 5).

Segundo Freud, a profissão docente enquadra-se no grupo das profissões impossíveis, já que o objetivo da educação é ensinar a criança a dominar os seus impulsos, e por isso, o professor tem que inibir, proibir e reprimir. Neste enquadramento, o professor vê-se perante um dilema insolúvel: optar pela repressão ou pela permissão, reconhecendo que em ambas as situações vai afetar negativamente a criança. Assim, a alternativa é tentar ajudar o aluno a refrear o maior número possível dos seus desejos e a satisfazer apenas alguns, mas não todos. Contudo, a docência esbarra com outras limitações ao seu exercício. O professor é frequentemente confrontado com a questão dos limites da sua influência sobre os alunos e reação destes está longe de ser controlada em todos os seus aspetos. Por conseguinte, uma formação profissional adequada não é por si só garantia de sucesso profissional. O fracasso, segundo Philippe Perrenoud faz parte da profissão docente, mas o fracasso dos alunos é também o dos professores e do sistema educativo. Nas profissões que trabalham com pessoas é preciso aceitar, como uma "inevitabilidade", os semífracassos ou mesmo os fracassos graves, o mesmo não se verifica nas profissões de cariz técnico, onde a competência não exclui, nem o erro, nem o sucesso, mas um e outro surgem apenas de forma excepcional.

Giles Ferry (1991) refere que a atividade docente até meados dos anos sessenta tinha como referência o modelo do "Bom Professor", pois este exercia uma função social transcendente, era um verdadeiro modelo a seguir, não apenas porque era tomado como um

cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão.

A massificação do ensino e os estudos sociológicos que surgiram no final da década de sessenta, primeiro em França, e depois na Inglaterra e nos EUA, demonstraram o envolvimento dos professores em estratégias de poder ao serviço das classes dominantes e destruiu a anterior imagem do “Bom Professor”. A ação dos professores acontecia também no terreno da seleção social, onde se praticava uma sistemática eliminação dos alunos provenientes das classes populares, sobretudo à medida que os mesmos frequentavam os níveis de ensino mais elevados. Neste contexto, os professores aperceberam-se que tinham perdido o seu estatuto social de exceção, que os havia colocado acima dos conflitos mundanos. Stanley Aronowitz e Henry Giroux (1993), com base nas contradições sociais que percorreram as escolas, vieram a público defender a vocação intelectual dos professores, mostrando que nem todos eram conservadores, muitos pelo contrário, estavam empenhados na transformação da sociedade. Contudo, as Ciências da Educação não tardaram a descobrir que, nos anos oitenta, a imagem do professor estava verdadeiramente comprometida com as estratégias de poder e no envolvimento político, constatando-se as lutas internas que percorriam as escolas, onde os ganhos de uns significam perda para outros.

Neste enquadramento de turbulência, surge um novo discurso sobre os professores, que passam a ser encarados como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo da sua classe. Este profissionalismo passou a ser o meio essencial para resolver muitos problemas das escolas, nomeadamente o do insucesso escolar, mas através de mais direitos e autonomia para os professores.

Atualmente é consensual a importância do profissionalismo, sendo cada vez mais evidente que é sobre ele que se irá construir o novo ideal para a profissão docente e um maior sucesso das escolas, o que se traduzirá em maior desenvolvimento social e económico. Para alguns teóricos, o profissionalismo afirma a nova estratégia de mobilidade social ascendente dos professores, com a qual pretendem alcançar um melhor *status* e mais poder.

A crescente complexidade e diversidade da sociedade atual exigem da parte dos professores uma mais ampla preparação profissional e maior autonomia para enfrentarem gravíssimos problemas tais como:

- a concentração de populações de alto risco nas zonas mais desfavorecidas, os quais se tornam em territórios educativos de intervenção prioritária;
- a diversidade étnica-cultural põe em questão as didáticas e os métodos tradicionais de ensino;
- a heterogeneidade dos saberes escolares, com uma enorme diversidade de exigências nos diferentes cursos;
- a indefinição na divisão do trabalho educativo, nomeadamente entre os professores e as famílias. À medida que se assiste à demissão das famílias na educação, aumentam as exigências dos pais, junto das escolas, para que estas os substituam nas suas funções tradicionais;
- a inflação e renovação rápida dos saberes, não apenas desorganizam os conteúdos dos cursos, mas também exige uma formação permanente dos professores;
- o desenvolvimento de "escolas paralelas" (comunicação social e informática) invadiu a sociedade não apenas com imagens, mas também com informação e formação, concorrendo diretamente com os saberes mais sistematizados e menos apelativos difundidos pelas escolas;

- a perspectiva de desemprego, crise de valores, sociedade dual, que favorecem a degradação do trabalho escolar;

- o alargamento da base de recrutamento social dos alunos para cursos mais exigentes, o que impõe metodologias de aprendizagem mais diversificadas, mas também professores mais aptos para lidarem com grupos de alunos de proveniências e formações muito heterogéneas.

A diversidade destas situações e a sua premência social exigem não apenas um sistema de ensino mais descentralizado, como também uma grande autonomia dos seus agentes.

Em síntese, socorrendo-me dos conceitos de Edgar Morin, pode-se considerar a profissão de professor como sendo muito complexa, onde a incerteza e a ambiguidade de funções são o seu melhor traço definidor. Em face de tão dura realidade, o professor conta acima de tudo consigo próprio, não apenas na condição de observador, como também de ator insubstituível da relação pedagógica. É neste enquadramento complexo que emerge o modelo dos "professores como práticos reflexivos", os quais envolvidos em processos de construção e desconstrução dos saberes, vão, paulatinamente, elaborando a sua própria conceção de profissão e das boas práticas.

Formação Docente

Segundo Gonçalves (2007), o desenvolvimento e construção da identidade profissional do professor é resultado de um processo evolutivo, construído dia-a-dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber profissional que resulta da relação dialética entre o conhecimento teórico e o saber experiencial, em que ensinar se constitui como um dos meios mais eficazes de aprender.

Na perspectiva de desenvolvimento da carreira, Kelchtermans (1995) refere-se ao desenvolvimento profissional no sentido das mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo da carreira, determinadas pelas suas diferentes experiências. Deste modo, entende o desenvolvimento profissional “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, baseado em experiências de prática de ensino” (Kelchtermans, 1995: 5), culminando num quadro interpretativo pessoal. Para o autor neste processo podem distinguir-se dois domínios: i) o eu profissional, que é a conceção de si próprio enquanto professor e ii) a teoria educacional subjetiva, isto é, um sistema de conhecimentos e crenças acerca do “ensino” enquanto atividade profissional.

Referindo-se ao trabalho docente, Candau (1998), afirma que, “neste quotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes vai aprimorando sua formação”. (Candau, 1998: 57). Assim, depreende-se que a formação docente envolve formação inicial e continuada. Tardif (2003) corrobora o autor anterior, salientando um *continuum*, em que as fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Um corpo docente atualizado e esclarecido só é viável através de uma formação contínua, que deve integrar qualquer plano de ação das instituições escolares. As iniciativas que podem estabelecer um programa enriquecedor de formação contínua, em benefício de todos os profissionais da escola podem passar por: projetos de atualização, círculos de debates, grupos de reflexão, organização de painéis de palestras, etc.

A formação do professor não se dá exclusivamente na licenciatura, mas durante toda a sua vida escolar e após a sua formação, na própria prática docente. As concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre o papel da escola, do professor e do aluno, entre outras, podem

ser questionadas através da história de vida de cada um dos professores. Cavaco (1999) ao referir-se a história de vida de professores, cita que a importância do passado está vinculada à "necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro". (Cavaco, 1999: 184).

Concordo com Nóvoa quando diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber experiência. [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1999: 26 e 28)

Segundo Nóvoa (1992) a grande mudança na formação de professores teve um marco importante: o livro "O professor é uma pessoa" de Ada Abraham, lançado em 1984, em Paris. A partir daí, segundo ele "a literatura foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores" (Nóvoa, 1992: 15). A identidade do professor "é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 1992: 16). A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo. Necessita de tempo, portanto. Necessita de acomodar inovações, assimilar mudanças, repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos).

4 – Culturas Profissionais dos Professores

Até agora eu não me conhecia.

Julgava que era Eu e eu não era

Aquela que em meus versos descrevera

Tão clara como a fonte e como o dia.

Mas que eu não era Eu não o sabia

E, mesmo que o soubesse, o não dissera...

Olhos fitos em rútila quimera

Andava atrás de mim e não me via!

Florbelá Espanca

Este conceito não pode ser separado de uma análise da interação social e da comunicação que acontece no quotidiano de pessoas que têm vivências comuns e que não são explícitas nem formais. Trata-se de um processo social que se reproduz, sem que os seus atores tenham consciência dos fatores que levam a eventuais transformações ou a percepção clara das oposições e contradições que existem entre os respetivos grupos.

Analisar as interações sociais, através do conceito de cultura, significa, observar o quotidiano dos professores, designadamente, o contexto de trabalho escolar-local decorrente das interações entre pares numa escola para compreender em que espaços e tempos é que a cultura profissional dos professores se afirma no contexto institucional da escola. E há de facto, espaços na escola onde são evidentes os papéis, os lugares na hierarquia e as influências, sendo a sala de professores, evidentemente, o espaço privilegiado, onde se desenvolvem as relações interpessoais que caracterizam o dia-a-dia dos professores. É aí que se ocorre, diariamente, a troca de saberes, partilha de experiências, confrontos, mas também onde se estabelecem consensos. Podemos mesmo encontrar nesses espaços, outros mais específicos, conforme os assuntos (sobre a política ou a escola, sobre os colegas ou os alunos) o sexo, ou a idade (o grupo dos novos professores e o dos mais velhos que, conforme o seu estatuto se movimentam por esses mesmos espaços). Tudo isto se traduz em rotinas quase diárias que a maioria assume e respeita e são essas rotinas que conduzem a consensos e legitimam as atuações de cada um perante o grupo. Daí, que, raramente, um professor novo, questione ou condene qualquer modo de agir ou prática letiva de um par que integra o grupo dos mais velhos. Em escolas com um longo historial no tempo, como os antigos liceus ou escolas técnicas, localizadas nos meios citadinos este tipo de atitudes mais do que normal, tinha um caráter rigoroso, chegando a ponto de os próprios sofás serem pertença de determinados professores. Parece, pois, resultar daqui, que há uma cultura profissional que caracteriza os professores. Contudo, esta visão não é assim tão linear nem redutora. Como afirma Santos Guerra (2001), a escola “não está situada no vazio”, pois os seus profissionais integram uma cultura (ou culturas), isto é um conjunto de crenças, expectativas, normas e comportamentos, de cujas interações resulta uma “impressão digital”. Esta constitui a marca da escola que a identifica e distingue de qualquer outra, pois os seus rituais, crenças e rotinas vão repercutir-se na maneira como os professores vão desempenhar a sua atividade, bem

como nas relações que desenvolvem entre si, por conseguinte, este processo de aculturação condiciona as estruturas e a organização do próprio espaço ou das próprias relações.

No que respeita à cultura profissional dos professores, reflete a maneira como estes desenvolvem o seu trabalho na escola, nomeadamente as práticas que utilizam, as crenças subjacentes ao modo com encaram o seu trabalho, as rotinas diárias e as relações entre si e com os alunos. Hargreaves (1998) e Thurler (2001) consideram existir vários tipos de culturas profissionais de professores, sendo comuns as que a seguir, sucintamente, se enunciam:

Individualismo - que se caracteriza pelo isolamento e proteção da interferência externa, ou seja, no entender de Lima (2002, 2003), é a forma mais tradicional que se pratica nas nossas escolas; o trabalho desenvolvido pelos professores centra-se, quase exclusivamente na sala de aula, porque, refere o mesmo autor (2003) que “as suas qualificações enquanto professores permitem o seu direito à autonomia e à proteção contra interferências que consideram externas”. Isto significa que nas escolas em que tal tipo for predominante, não acontece partilha de experiências nem de recursos e, cada um procura formas de se qualificar melhor fora do seu contexto escolar de trabalho; o individualismo não facilita, antes pelo contrário rejeita o trabalho colaborativo, podendo constituir um obstáculo em situações de mudança. (Hargreaves, 1998). Contudo, não se encontram, apenas, aspetos negativos neste modelo, pois parafraseando de novo Hargreaves “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando, simultaneamente o poder criativo da individualidade”.

Fragmentação ou Balcanização – os professores estão organizados estrategicamente, de acordo com os seus interesses e identidades, como se pode constatar nos departamentos e grupos disciplinares. Apesar de estarem juntos, nas reuniões, por exemplo, não deixam de trabalhar isoladamente. Ligam-se apenas a alguns dos seus membros e não sentem que pertencem ao coletivo, ou então fazem lembrar os trabalhos “em grupo” e não “de grupo” dos alunos, porque efetivamente estão no mesmo espaço da sala de aula e à volta da mesma mesa, mas cada um trabalha individualmente. Segundo o mesmo autor, apresentam reduzida permeabilidade, a sua socialização é estabelecida pela natureza das suas disciplinas e estratégias utilizadas e revelam caráter político porque são repositórios de interesses pessoais.

Colegialidade forçada – os grupos reúnem por imposição de quem lidera, por isso trata-se de uma colegialidade falsa, já que o trabalho é obrigatório, forçado. Nesse caso, em vez de possibilitar a aproximação entre os professores e fomentar o trabalho de equipa, torna-se “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange”, (Hargreaves, 2004: 221). É um tipo de cultura característico de escolas dirigidas por lideranças fortes, em que o lado administrativo é forte, criando resistências a processos de mudança.

Colaboração – trata-se da verdadeira interação entre os professores que voluntaria e informalmente fazem as suas escolhas, partilhando materiais, planificando e preparando aulas, definindo critérios e analisando conjuntamente os resultados da avaliação. Este parece ser o modelo que transmite maior confiança, porque segundo Sanches (1998), permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas” o que é fundamental para experimentar a mudança, concretamente no que respeita à autonomia.

Cultura da grande família - este tipo, é, segundo alguns autores, aquele em que mais se enquadra a realidade portuguesa. Situa-se entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração e, em termos práticos, significa coexistência pacífica, isto é, a forma que os atores encontraram para conviver pacificamente, sem “levantar ondas”. Assim, não há grandes questões, nem discussões, evitando-se, sobretudo as que se relacionem com assuntos mais polémicos e possam desencadear conflitos. Fala-se de tudo, genericamente, sobre assuntos

personais ou profissionais, mas não se aprofunda questão nenhuma, pelo que tal tipo de cultura assenta na superficialidade. Assim sendo, as relações que norteiam os grupos são apenas informais e, relativamente à liderança, não representam qualquer entrave. Thurler (2001: 69-75) fala mesmo da “grande família”, como um tipo de “solidariedade como cooperação aparente”.

Feita esta breve referência, importa acrescentar que estes tipos não se excluem mutuamente, nomeadamente, em contextos de mudança de paradigma, podem coexistir como, aliás se constatou ao longo desta narrativa. Assim, facilmente se percebe que as culturas profissionais podem afirmar-se como resistências à mudança nas escolas, sobretudo, quando as encaram como uma ameaça à sua forma de estar, porque porventura poderão pôr em causa os seus hábitos, direitos adquiridos ou privilégios.

A cultura docente enquadra-se na cultura da escola, como instituição e relaciona-se com os métodos utilizados, com a qualidade das relações interpessoais, com os papéis e funções que os professores desempenham nos modos de gestão e nas estruturas de participação nos processos e tomada de decisões. Esta cultura é de crucial importância, já que determina não somente a natureza das interações entre os professores, mas também o sentido e a qualidade das interações com os alunos. Ela modela a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, que é onde evidentemente reside a qualidade dos processos educativos e de comunicação, sendo então um fator da maior importância na determinação da qualidade desses processos. O desenvolvimento profissional dos docentes ocorre na escola, considerada como um espaço de contradições e conflitos para a realização satisfatória do trabalho docente. Isso demonstra quão complexa e desafiadora é a ação docente. Neste sentido, Freire (1991) refere:

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 1991: 58)

A função docente afigura-se como um conceito abrangente e interativo porque produz resultados sobre o humano, exige reflexão, aprofundamento sobre a teoria e a prática, não dispensando uma formação continuada. Neste enquadramento, Freire afirma: “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”. (Freire, 2008: 28) A formação permanente é fundamental, já que a identidade profissional está sempre em processo de formação e por isso um bom profissional não deve ter a conceção de uma identidade acabada e formada. A identidade profissional forma-se todos os dias, em cada nova experiência, em cada nova aprendizagem, com os outros profissionais, com os autores, com os educadores e, principalmente, com os seus alunos, no dia-a-dia da sala de aula. De acordo com Fullan e Hargreaves (2000, in Dantas, 2008: 121), “deve-se ter uma visão da formação dos professores como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira profissional”.

5 - Etapas da Profissão Docente

*Dobrar o Cabo, sem perder a esperança,
E ao sabor do vento navegar,
Indiferente à tempestade ou à bonança,
Ser uma ilha entre o azul e o mar*

Arlindo Mota, 2010

Pretende-se nestes apontamentos, refletir sobre um percurso de vinte e cinco anos de carreira, enquanto professor de História dos Ensinos Básico e Secundário, procurando encontrar nos esquemas conceptuais pontos de referência, que sirvam de orientação à narrativa que, depois, se irá apresentar.

Segundo Vieira e Relvas (2003), uma frase que ilustra o passar dos anos e por consequência as diferentes fases do ciclo de vida poderá ser “Os nossos alunos têm sempre a mesma idade. Mas nós, os professores, não...Nós vamos envelhecendo”. Vieira e Relvas (2003: 46).

A vida profissional do professor é uma área de investigação em ascensão na comunidade académica, já que existe uma curiosidade enorme em saber como acontece o ‘percurso’ profissional do docente, gerado como um processo complexo que envolve momentos de crises, recuos, avanços, mudanças, descontinuidades e relativa estabilidade. Folle et al (2009) justifica a relevância de estudos aprofundados sobre a vida dos professores

“para desvendar as crenças, os valores, as competências, a identidade profissional e a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão, bem como para auxiliar na sistematização dos anos de docência nas fases de desenvolvimento profissional de professores...” (Folle, 2009: 45).

A crise de profissionalismo que afeta a carreira docente, nos dias que correm, justifica os vários estudos que incidem sobre a:

“profissionalização e o profissionalismo, a socialização na profissão e os processos de construção de identidade profissional, as culturas docentes, os ciclos de vida profissional, as motivações de escolha e permanência na função as atitudes em relação a várias dimensões do ato pedagógico, os sistemas e métodos de formação, os processos de pensamento do professor em atividade profissional, a caracterização sociológica da profissão” (Estrela, 1993: 186).

O professor durante todo o seu longo percurso da carreira profissional, procura de uma forma ou de outra, aperfeiçoar o seu desenvolvimento, crucial para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino em sala de aula, ou a qualidade do desempenho de certos cargos dentro da gestão escolar. Nesta linha, Goodson (2000 in Nóvoa, 2000) refere-se aos estudos sobre os ciclos de vida com o intuito de compreender as práticas do processo de ensino e que ao estudarmos a carreira devemos explorá-las no contexto global da vida. Segundo Guskey e Huberman (1995: 194) os estudos que se debruçam sobre a:

“carreira de professores que procuram uma sequência de fases são vulneráveis a muitas críticas ao nível dos teóricos que trabalham com modelos de desenvolvimento ontogenético, onde o tempo cronológico é uma chave viável. A maior parte deste trabalho é biológico ou psicológico, quando transferido para o ensino tende a subestimar a importância dos fatores sociais e históricos” (Neugarten & Datan, 1973).

Segundo Super (1985 in Nóvoa, 2000: 38): “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Continuando, refere que:

“Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (Nóvoa, 2000: 38).

Dentro da mesma linha, Huberman (2007) salienta, igualmente, que

“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica)”. (Huberman, 2007: 38).

De entre os vários estudos, destaca-se a investigação realizada por Huberman (2007) que incidiu, sobretudo, nas experiências da carreira dos professores e sobre os seus fatores, de dentro ou de fora da instituição, e os estudos realizados por Gonçalves (1990, 2000), em Portugal, com as professoras do então Ensino Primário. Estes autores abordam o desenvolvimento profissional numa perspetiva dos “ciclos de vida”, tendo em consideração a carreira de ensino como um todo, fazendo referência a diferentes etapas na vida pessoal e profissional do professor que o influenciam como pessoa.

É de realçar a importância do ciclo de vida profissional, com o objetivo de proporcionar conhecimentos sobre as etapas particulares da vida profissional dos docentes. O trajeto de vida profissional, de acordo com alguns autores, é elaborado como uma “série progressiva de ciclos ou sequências, isto é, um caminho normativo no qual a maior parte – ou muitos – dos indivíduos passam, no seu caminho através da vida” (Guskey & Huberman, 1995: 194).

De acordo com Woodruff e Birren (1972 in Guskey & Huberman, 1995), os professores que desenvolvem o seu percurso profissional durante períodos conturbados a nível social ou a nível de reformas educativas, necessariamente apresentarão trajetórias de vida distintas das dos docentes que vivenciaram ambientes sociais e políticos menos instáveis. Gonçalves (2007) in Nóvoa, (2000) afirmou que:

“as carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas”. Do mesmo modo, “os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo,

repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade”. (Nóvoa, 2007: 147)

De acordo com Fontoura (in *Vidas de Professores*, Nóvoa, 2007) existem várias maneiras possíveis de considerar a vida profissional dos professores e a perspetiva clássica da ‘carreira’ é uma delas. Tardif (2003) caracteriza a ‘carreira’ docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Por seu turno, Huberman (2007) destaca que o conceito ‘carreira’ apresenta vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de distintas profissões. Depois, é um estudo mais localizado, mais restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. O mesmo autor (1992) afirma que o desenvolvimento de uma “carreira” é um processo, salientando que para alguns, o processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Assim, nesta perspetiva de “carreira” as fases da profissão e da vida apresentam-se interligadas, podendo-se afirmar que a ‘carreira’ assume um formato de ‘percurso’ docente, onde ocorrem situações marcantes, mormente a entrada na vida adulta, a consolidação no mundo adulto e a preparação para deixar os comandos do mundo.

Gonçalves (2007) destaca que os estudos sobre a ‘carreira’ docente inserem-se no quadro mais vasto das teorizações sobre os ciclos de vida humana, em geral, e do adulto em particular. O autor salienta ainda que esses estudos têm procurado perscrutar o universo profissional dos professores, tendo como referência o contexto social, em que se interrelacionam as vertentes pessoal e interpessoal. Gonçalves (2007) destaca também que a ‘carreira’ dos professores desenvolve-se, tendo como referência duas dimensões complementares:

1) a individual – centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente;

2) a grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

Tal como já referi em epígrafe, foi Huberman (2007) quem realizou a investigação, considerada pioneira sobre o desenvolvimento profissional docente, destacando que a “carreira” do professor processa-se através de ciclos ou fases da vida profissional, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu “percurso” profissional. Assim, Huberman (1988) in Sarmiento (2000), através da sua investigação procurou identificar “maxi-ciclos”, “sequências” ou “fases” que descrevessem percursos de indivíduos de várias ou uma profissão. Neste âmbito, o autor vai delimitar uma série de sequências ou estádios de desenvolvimento profissional, que são percorridos de forma individualmente adaptada por todos os professores, a saber: *Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações* e por último, o *Desinvestimento*.

Krug (2005) após analisar as cinco classificações de percurso e/ou ciclos de desenvolvimento profissional do docente propostos pelas investigações de Huberman (2007), Gonçalves (1992), Barone et al. (1996), Stroot (1996) e Nascimento & Graça (1998), concluiu

que a classificação de Huberman era a mais completa e detalhada em relação aos demais autores estudados.

No que concerne à fase inicial do percurso profissional, Estrela (1997) afirma o seguinte: “a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade” (Estrela, 1997: 53). De facto,

“mais do que em qualquer outra profissão, o primeiro ano de exercício da docência surge como um desafio em que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência, do que como uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional” (Estrela, 1997: 56).

Ainda segundo Huberman (1997),

“é na fase inicial da carreira, devido fundamentalmente ao choque com a realidade e na fase final da mesma, em função do desinvestimento e dos problemas de saúde potencialmente existentes, que os professores enfrentam os seus piores momentos” (Huberman, 1997: 34).

Na realidade, podemos considerar que há determinados períodos da carreira docente, considerados os piores ou os melhores anos, podendo-se concluir que os primeiros anos de trabalho, constituem o

“tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida” (Cavaco, 1999: 179).

A dimensão profissional e a dimensão pessoal nos inícios de carreira é muito importante para a consecução de uma autorregulação do futuro professor. De facto, Cavaco (1999) esclarece que “trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional”. (Cavaco, 1999: 179). Contudo, os anos iniciais da docência são também “uma época de desenvolvimento pessoal e social acelerado, mas que passa, no docente, por uma fase de acentuado egocentrismo”, (Cavaco, 1999: 175) demonstrado na preocupação por criar uma imagem de sucesso aos olhos dos colegas.

Pode-se concluir que o desenvolvimento e autorrealização profissional do professor relaciona-se sobretudo com a forma como decorreram as fases de entrada e de estabilização. É nessas que o percurso de vida do professor se vai cimentar por isso devem ser analisadas com muita atenção. Nesta linha, Gonçalves (2007), socorrendo-se do seu estudo com professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, afirma: “os primeiros anos de carreira até à “opção definitiva” pelo ensino como profissão constituem, juntamente com um final de carreira “desinvestido” e “amargo”, dois momentos “propícios à eclosão de crises”. (Gonçalves, 2007: 158)

Fases da Carreira de Huberman

Michael Huberman contribuiu significativamente para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Por carreira, Huberman (1993) entende: “um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica)”. (Huberman, 1993: 38)

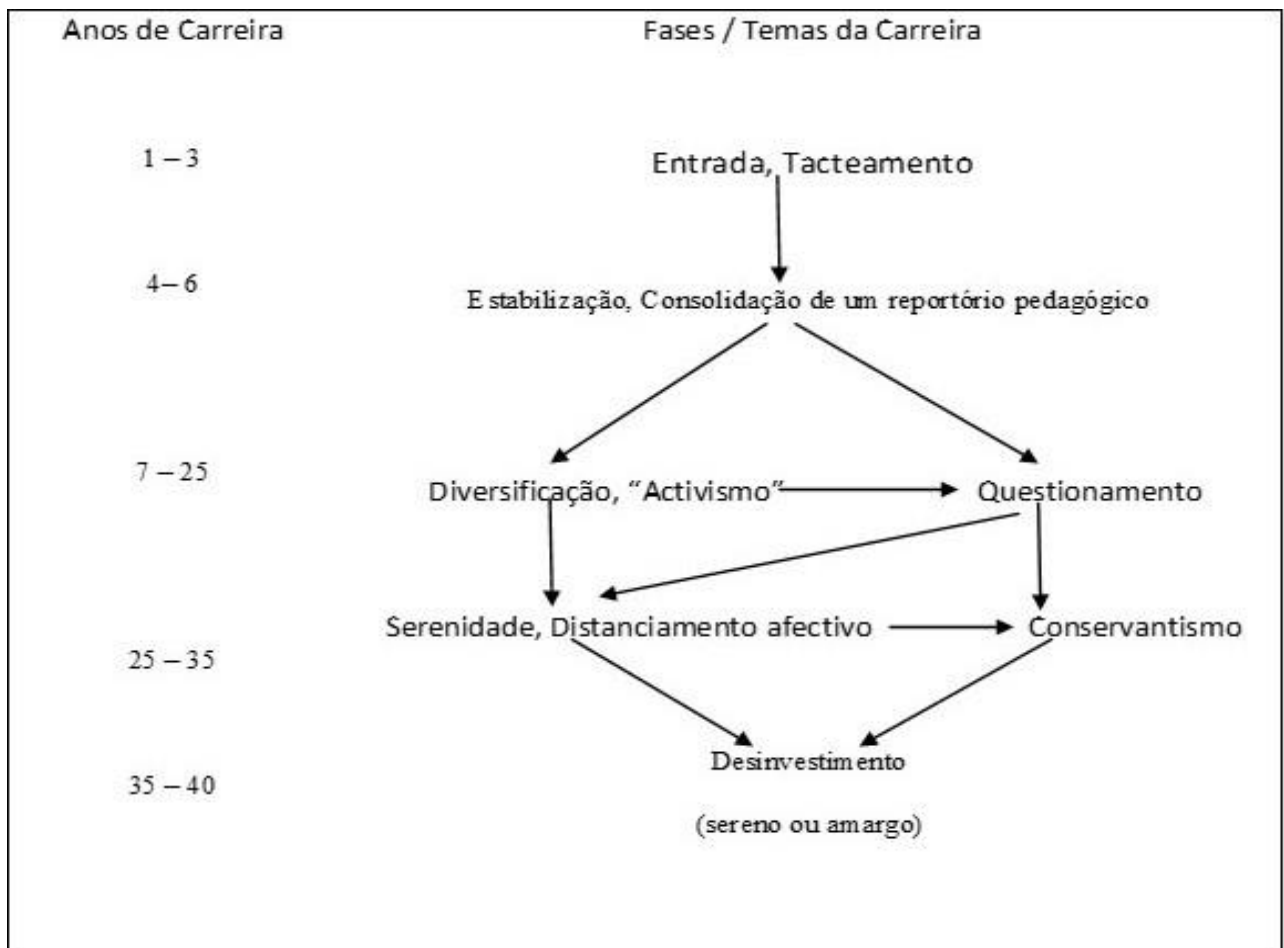


Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente de Huberman (2007)

1 - A entrada na carreira

Em todos os estudos esta etapa, apelidada de *entrada na carreira*, corresponde aos três primeiros anos de lecionação. Esta etapa é caracterizada pela “exploração”, já que se procura delimitar exatamente os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adotados face a esta. No entanto, os estudos de alguns autores (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980 in Huberman, 1989) apontam antes para um estágio de “sobrevivência” ou de “descoberta”. A fase da “sobrevivência” resulta da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, facto que é apelidado de “choque do real”. Este choque resulta da confrontação do indivíduo com a ampla complexidade do trabalho profissional dos docentes, verificando-se atitudes de tipo “apalpar o terreno”, de preocupação consigo próprio, de receio de utilizar material didático inadequado, de oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos, de dificuldades em enfrentar a gestão e a instrução e a percepção da

discrepância entre os ideais e a realidade cotidiana nas salas de aula. A entrada no ensino poderá deixar marcas positivas ou negativas no ciclo de vida do professor, pois, como constata Fuller (1960 in Arends, 1995), esta é uma fase marcada pelas preocupações com a sobrevivência, verificando-se uma grande preocupação dos docentes com a sua adequação interpessoal, com os alunos intimidantes e com o controle na sala de aula. De acordo com Sharon Feiman-Nemser, (1983 in Guskey & Huberman, 1995) o docente na fase inicial de sobrevivência procura aplicar o conhecimento que adquiriu durante os anos em que foi estudante.

Esta fase é também denominada por “descoberta”, porque verifica-se nos professores de início de carreira o entusiasmo com uma nova experiência, o entusiasmo por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável e por fazer parte de um corpo de profissão definida. Segundo Huberman (1989), para muitos docentes, este é um aspeto vivenciado positivamente, que os ajuda a superar os problemas relacionados com a sobrevivência. Acrescente-se ainda, que a sobrevivência e a descoberta revelam um certo paralelismo, porque o desafio da descoberta permite ao professor sobreviver aos problemas que surgem no contexto do seu dia-a-dia. O tipo de motivação para a profissão, o possuir ou não experiência prévia e a atribuição de tarefas ingratas ou inapropriadas também são fatores a ter em conta para a sobrevivência do jovem professor.

Quando a fase da entrada, de natureza fundamentalmente exploratória, é positiva, passa-se para a segunda fase, de “estabilização” ou compromisso (4-6 anos), em que, explicita Huberman (2007),

“as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância e prestígio, ou mais lucrativas”. (Huberman, 2007: 37).

2 - A fase de estabilização

A *estabilização* decorre ente os 4-6 anos de carreira e Huberman (1989), na linha da literatura sobre a socialização profissional, afirma:

“Trata-se aqui do compromisso definitivo (simultaneamente do indivíduo e da instituição), da libertação de uma vigilância estrita, da pertença a um grupo de pares, assim como, no que respeita aos parâmetros propriamente pedagógicos, da consolidação de um reportório de base a nível da turma. Trata-se, segundo os estudos mais fenomenológicos, de um maior “bem-estar” e “calma”, de um “conforto psicológico acrescido”. (Huberman, 1989: b7)

Nesta fase constata-se a escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e um compromisso entre o indivíduo e a instituição escolar – efetivação (nomeação oficial). É a partir daqui que irá verificar-se a tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a noção de pertença a um corpo profissional, a independência e a afirmação perante os colegas e as autoridades. O indivíduo torna-se professor, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros por um período de 8 a 10 anos (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995). Na qualidade de professor efetivo, a sensação de uma crescente competência pedagógica, é propiciadora de comportamentos de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior preocupação com os objetivos didáticos, do que consigo próprio.

No entanto, surgem outras preocupações que incidem nas realidades dentro da sala de aula, tais como a falta de material pedagógico, excesso de aluno, que condiciona a utilização de estratégias de ensino.

Abraham (1984) in Vieira & Relvas (2003) através dos seus estudos:

“estabelece uma evolução na docência: o jovem docente (com 6 a 10 anos de serviço) percebe os primeiros anos da sua carreira como “o melhor momento”, um período em que se lançou num rodopio de aventuras com os seus alunos, onde o entusiasmo, a estimulação, a emoção e a energia correspondem às mesmas características dos alunos”. (Vieira & Relvas, 2003: 47)

No entanto, Moreira (1992) in Loureiro (1997)

“refuta a fase de “estabilização” como uma fase de desenvolvimento da carreira, ao considerar que esta não corresponde, pelas características descritas, a qualquer “processo dinâmico de procura de equilíbrio”, constituindo apenas um “intervalo” entre duas crises”. (Loureiro, 1997: 123)

Para concluir, pode-se afirmar que, apesar dos estudos empíricos apontarem para uma certa concordância quanto às fases iniciais do ensino, o mesmo não parece acontecer relativamente às seguintes.

3 - A fase de diversificação ou de experimentação

Depois da consolidação pedagógica realizada na fase de “estabilização”, alguns consideram que é na terceira fase que o docente procura melhorar o seu contributo e impacto no seio dos alunos. No entanto, outros consideram que os docentes quando atingem a “estabilização”, lançam-se contra as aberrações do sistema e por isso o impacto sobre os alunos é de alguma forma reduzido. Esta fase pode ter como repercussões uma busca mais ativa de outras responsabilidades, nomeadamente as de carácter administrativo, o que introduz a problemática da ambição pessoal - ou de novos desafios, facto que responderia aos receios do aparecimento da rotina.

Segundo Huberman (1989), a estabilização conduz a uma fase de diversificação e experimentação, podendo observar-se duas tendências nos professores, entre o 7.º e o 25.º anos de carreira. Alguns, para reforçarem o seu impacto nos alunos, conseguem estabelecer a consolidação pedagógica, através de uma série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das sequências do programa. (Feiman-Nemser, 1985; Cooper, 1982 in Huberman, 1989). Outros, quando reconhecem que os fatores institucionais são um obstáculo às suas prestações em situação de aula, atacam aquilo que consideram ser as aberrações do sistema. Assim, enquanto uns investem na diversificação da gestão de aula, outros investem no sentido em que ocorram mudanças institucionais.

Não devemos olvidar que é nesta fase que se verifica um elevado grau de motivação, dinamismo e empenhamento nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas. Prick (1986) in Huberman, (1989) salienta que são os professores desta fase que mais procuram assumir responsabilidades administrativas, em resultado da ambição pessoal. Nesta linha, Coloma (1988) in Guskey & Huberman, (1995: 198) reconhece nesta fase um envolvimento forte dos professores nos assuntos da escola e da comunidade, com níveis de “idealismo” e de educação que não se descortinam noutras fases do ciclo da carreira. De acordo com os estudos de Cooper (1982) in Guskey & Huberman (1995) muitos dos

professores afirmaram que envolveram-se em novos desafios, novas ideias, novos compromissos, de forma a manter o entusiasmo pela profissão e por rezearem a estagnação.

4 - Pôr-se em questão

Esta fase, apesar de estar presente na maior parte das investigações empíricas, regista inconsistência nas suas origens e características, já que os seus “sintomas” situam-se entre um ligeiro sentimento de rotina “crise existencial” e uma real crise existencial face ao prosseguimento na carreira. Por outro lado, não há sinais indicativos de que a maioria dos professores atravesse esta etapa, sobretudo a maioria das mulheres.

É a fase designada por “meio da carreira”, situada entre os 35 e os 50 anos, ou seja, entre o 15.º e o 25.º ano de ensino. A “crise” aludida em epígrafe pode ser justificada pela monotonia da vida quotidiana em situação de aula ou pelo desencanto, motivado pelo fracasso das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente. Neste sentido, Abraham (1984) in Vieira & Relvas (2003) refere que os docentes por volta dos 40 anos experimentam a monotonia do dia-a-dia, já que se constata um trabalho rotineiro, automático, mecanizado e por isso verifica-se que o entusiasmo de outros tempos encontra-se em declínio gradual.

Segundo diversos autores, esta fase projeta-se, para alguns docentes, como aquela em que se faz o questionamento sobre balanço da vida profissional, podendo mesmo alguns ponderarem a hipótese de mudar de profissão. “é simplesmente um momento em que um pensa seriamente na decisão de passar o resto da sua vida na mesma profissão ou mudar antes que seja tarde demais” (Kimmel, 1975; Neugarten, 1986 in Guskey & Huberman, 1995: 200). Segundo Holly (2000) in Nóvoa (2000) os docentes já não são tão protetores dos seus alunos e passam a autoquestionamento de si próprios e dos contextos onde realizam o seu caminho enquanto docentes. É de destacar que o caminho profissional é muito determinado pelos fatores sociais (características da instituição, o contexto político e económico, as ocorrências da vida pessoal).

Verifica-se também, que o questionamento é mais precoce nos homens do que nas mulheres, podendo-se encontrar os motivos dessa desigualdade ao nível da progressão na carreira nos homens e aspetos desagradáveis das tarefas ou condições de trabalho nas mulheres. Os professores masculinos, entre os 30 e 40 anos ambicionam, mais cedo ou mais tarde, ser promovidos a um cargo de chefe de departamento ou diretor de escola, tal como revelam alguns estudos de (Nias, 1985; Sikes 1985 in Ball & Goodson, 1985), (Prick, 1986 in Guskey & Huberman, 1995). O mesmo estudo refere sentimentos de falhanço nos docentes que não passaram por uma progressão normal nas suas carreiras.

5 - Serenidade e distanciamento afetivo

Segundo as investigações empíricas, esta fase (45 e os 55 anos) apresenta-se como um “estado de alma”: os docentes estão menos enérgicos, menos empenhados, no entanto estão mais calmos, menos preocupados face aos problemas surgidos nas aulas. Surge também, nesta fase um crescente distanciamento afetivo dos alunos, distanciamento originado, sobretudo, pelos próprios alunos. Nesta linha de pensamento, Huberman & Schapira (1979) in Huberman, (1989) acrescentam que o distanciamento afetivo é gerado pelos alunos, os quais tratam os professores jovens como irmãos ou irmãs mais velhas, enquanto aos professores com idade dos seus pais recusam tratá-los da mesma forma. O docente

“do ensino secundário começa a sua carreira com a idade correspondente à de um irmão (ou irmã) mais velho(a) dos seus alunos; a meio da carreira, o mestre tem a idade dos pais dos seus alunos e, em fim de carreira, ele poderia ser seu avô” (Peterson, 1964 in Vieira & Relvas, 2003).

Segundo Huberman (1989) esta fase caracteriza-se por uma redução do nível de ambição pessoal, do nível de investimento, um distanciamento afetivo nas relações com os alunos e um aumento da sensação de confiança e serenidade em contexto de sala de aula. Após anos em sala de aula, o professor pode prever quase tudo o que vai acontecer, parece ter resposta para tudo, tem consciência de ter feito a sua parte, não se sente culpado por um aluno que foi reprovado e não leva os problemas da escola para casa.

Na mesma linha, os estudos sobre o ciclo de vida humana (Lowenthal, 1976); (Bray & Howard, 1983); (Jung, 1966) in Guskey & Huberman, (1995) referem que as pessoas nesta fase estão mais calmas, mais seguras, com menor excitação, e menos preocupadas em controlar os outros. Preocupadas mais consigo próprias, conseguem ultrapassar as suas fraquezas e aceitam melhor os acontecimentos da vida. As pessoas conseguiram atingir os seus objetivos e não pretendem provar mais nada, nem a si próprias, nem aos outros, delimitando até as metas a alcançar no futuro. (Prick, 1986; Lighfoot, 1985; Rempel & Bentley, 1970 in Huberman, 1989).

Para Erikson (1950) in Huberman, (1989: 27) a fase da serenidade é um momento em que as pessoas aceitam a sua vida tal e qual ela é. Alcançar o sucesso nesta etapa corresponderia à etapa “desinvestimento sereno”, não conseguir alcançá-lo leva-nos à etapa denominada por Erikson de “sensação de desespero”, que surge na sequência da “estagnação”. Os professores que atingem por completo os seus objetivos a nível profissional passaram por um tempo de “balanço”, seguido de desinvestimento progressivo (Guskey & Huberman, 1995: 202).

6 - Conservantismo e lamentações

É a fase que ocorre por volta dos 50- 60 anos, em que muitos professores torna-se “rabugentos” e passam o tempo a lamentar-se da evolução dos seus alunos, da atitude pública, da política educacional e dos colegas mais jovens. Nesta linha de pensamento, Peterson (1964) in Huberman (1989) afirma que os professores mostram-se mais rezingões, que os queixumes são mais frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (menos motivados, menos disciplinados), assim como estão contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), contra o ensino e a política educacional, contra os pais e até contra as atitudes do público em geral, face à educação. De fato, M. Huberman e A. L. Schapira (1984: 38), no comentário à pesquisa de Peterson (1964) sobre professores do ensino secundário, destacaram aspetos curiosos sobre o posicionamento relacional dos docentes com os alunos ao longo da carreira. Enquanto, no início da carreira, o professor tem a idade correspondente à de um irmão (irmã) mais velho dos seus alunos, assumindo um papel de confidente, no meio da carreira, o professor tem a idade dos pais dos alunos, logo se reveste dessa figura paternal. No final do seu percurso, o professor tem a idade com idade aproximada à de avô dos seus alunos, torna-se um “conselheiro benevolente”, que mantém o distanciamento necessário.

No seu estudo, Huberman (1993) in Guskey & Huberman, (1995) salienta que “pouco menos de metade da amostra descreviam-se a si próprios como mais prudentes, mas a maior

parte tinha-se tornado mais cético acerca das tentativas para uma reforma estrutural”. (Guskey & Huberman, 1995: 201).

De acordo com os estudos de Huberman que contrariam os dados evidenciados de outros, os professores podem chegar a esta fase por diversas vias: alguns professores atingem a esta fase provenientes diretamente de uma “crise de pôr-se em questão”, que não foi ultrapassada, outros na sequência de reformas mal sucedidas ou com as quais não concordavam, e outros ainda através de uma fase de “serenidade”.

Com a progressão etária verifica-se uma tendência para uma maior rigidez, uma resistência mais firme às inovações que parecem não conduzir a melhorias do sistema, uma nostalgia pelo passado e uma mudança de ótica geral face ao futuro. Em suma pode-se considerar que é uma fase avançada da carreira, onde os docentes evidenciam uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, considerando que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo. No estudo de Huberman (1993) citado por Huberman, (1995: 201): “pouco menos de metade da amostra descreviam-se a si próprios como mais prudentes, mas a maior parte tinha-se tornado mais cético acerca das tentativas para uma reforma estrutural”.

7 - Desinvestimento

É uma fase (entre o 35.º e o 40.º anos de carreira) de conteúdo geral positivo, em que os professores vão manifestando uma “interiorização” acrescida em direção ao final da carreira. Parece verificar-se nos docentes um desprendimento progressivo, sem ressentimento, do investimento profissional, para poderem consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses externos à função, e a uma vida social reflexivo-filosófica. O fenómeno de “desinvestimento” nos planos pessoal e institucional, também pode ser visto como um recuo perante as ambições ou ideais presentes à partida.

O descomprometimento para com a profissão poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, ao que Huberman apelidou de desinvestimento sereno ou amargo. Para Abraham (1984) in Vieira & Relvas (2003) os professores começam a interessar-se por outras “atividades profissionais (sindicalismo, grupos de trabalho) e menos pelas atividades pedagógicas na sala de aula”. (Vieira & Relvas, 2003: 47). Nesta fase, deparámo-nos com o cenário de Candide em que: “as pessoas fogem dos horrores e deceções da vida social para ir cultivar o seu jardim” (Huberman, 1989: 22). Nesta linha de pensamento, Guskey & Huberman (1995) referem que “não há razão para que os professores em fim de carreira se comportem de maneira diferente de outros profissionais que passam pela mesma evolução psicológica e são sujeitos às mesmas pressões sociais”. (Guskey & Huberman, 1995: 203). Por fim, supõe-se que as pessoas em fim de carreira passem o testemunho aos mais jovens e preparam a sua retirada profissional.

Huberman (1989a: 8) identificou na carreira docente percursos mais “harmoniosos” e percursos mais “problemáticos”, sendo que o processo de construir os primeiros ou de contornar os segundos está relacionado com a maneira como os estabelecimentos de ensino são geridos. Assim, enquanto uma gestão “administrativa” desenvolve taxas elevadas de “rotina” ou de “desencanto” no corpo docente, pelo contrário, uma gestão mais sensível às diferentes etapas pelas quais os docentes passam, cria laços de trabalho profissional em que dá gosto permanecer e envelhecer, em que o desinvestimento é claramente menos evidente, à medida que os anos passam. (Huberman, 1989a: 15).

Olhando para o meu percurso profissional e para os sentimentos que tenho vindo a sentir, revejo-me nos ciclos de vida de Huberman (2007), que nem todos os professores seguem pela mesma ordem, e pelas fases que até podem nunca passar. Nesta linha Huberman (1995) afirma que: “grande parte do desenvolvimento não é nem programado externamente nem elaborado pessoalmente, é antes descontínuo, ou seja, não possui continuidade nem ordem e, por vezes, é completamente fortuito (cit. por Day, 2001: 100).

Ao olhar para os ciclos de vida dos professores, a entrada na carreira e a passagem para a fase de estabilização só aconteceu ao fim de sete anos de leccionação, quando efectivei no Quadro de Zona Pedagógica do Algarve. Nos anos seguintes tive a fase da diversificação, pela qual me foram atribuídos diversos cargos: fui diretor de turma, delegado de grupo, orientador de estágio, delegado e dirigente sindical e responsável pelo jornal escolar. Em muitos destes cargos senti-me inicialmente fora do meu meio, desconfortável e inseguro mas o empenho contribuiu para a superação dos diversos desafios.

Ao longo das diferentes fases da minha carreira, surgiram diferentes fatores que determinam vivências, ora mais, ora menos amargas, no contexto da minha atuação pedagógico-profissional. As fases iniciais revelaram-se mais complexas e perturbadoras, já que foi nessas que experimentei uma maior instabilidade profissional e também aí ocorreram os episódios mais marcantes da carreira. Eram tempos em que, permanentemente, parecia estar a *remar contra a maré*. Assim, para a construção social e para a vivência individual desse *percurso*, muitos fatores foram determinantes, quer de natureza contextual, quer de natureza pessoal.

Através dos seus estudos, José Alberto M. Gonçalves (2007) demonstrou que a carreira do professor não é uma linha reta, mas sim uma sucessão de fases/ciclos, mais ou menos amplos e extensos. No “início” da actividade o docente passa por uma fase de “estabilidade”, sucedendo depois uma fase de “divergência”, que, resolvida, conduz a uma fase de “serenidade”, após a qual o ciclo é retomado. Contudo, o novo ponto de partida pode ser um reinício interessado ou um reinício desencantado. Estes ciclos justificam-se, já que, o ensino além de contemplar as dimensões técnicas, também apela ao que há de mais pessoal e de mais profundo em cada um de nós. Tomando como referência a evolução da vida profissional do professor, Pacheco e Flores (1999) afirmam que

“tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (Pacheco & Flores, 1999: 45).

Constata-se que os primeiros anos são vivenciados de forma complexa, marcados pela insegurança, instabilidade, mas também pela aceitação de novos desafios. Pacheco & Flores (1999) referem um período de indução, que corresponde:

“aos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes em que o professor principiante assume todas as responsabilidades inerentes à docência. A extensão desta etapa do processo formativo do professor depende de vários factores, sobretudo de natureza pessoal e contextual, mas a maior parte dos investigadores neste domínio faz corresponder o período de indução aos três primeiros anos de actividade docente (Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbérron, 1994a), após os quais se verifica uma fase de consolidação (Vonk & Schras, 1987)” (Pacheco & Flores, 1999: 110).

No entender de Cordeiro Alves (2001),

“o desenvolvimento e auto-realização profissional do professor está dependente do modo, mais ou menos atractivo e gratificante, como decorrerem a fase de entrada/tacteamento (1/3 anos) e a fase de estabilização (4/6 anos). É nelas que o percurso de vida do professor se vai cimentar, pelo que a atenção que nos merecem nunca é de minimizar, mas, antes pelo contrário, deve ser continuamente redobrada pela precisa razão de que «os primeiros anos de carreira até à ‘opção definitiva’ pelo ensino como profissão», constituem, juntamente com um final de carreira «desinvestido» e «amargo», dois momentos «propícios à eclosão de crises», como conseguiu apurar J. A. Gonçalves (2007) no seu estudo com professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Cordeiro Alves, 2001: 91).

García (1999) afirma que “os ciclos cronológicos estão necessariamente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral” (García, 1999: 67).

O Caso português – Estudo de Gonçalves (1992)

Relativamente ao caso português e seguindo a linha das etapas indicadas por Huberman, Gonçalves (1990: 164-165) efetuou um estudo em 1992, que foi apresentado por Nóvoa (2007), sobre a experiência profissional de 42 professoras do Ensino Primário, de várias escolas da região do Algarve, com 5 a 40 anos de experiência de ensino. Com base nesse estudo, definiu cinco etapas na docência: *início*, *estabilidade*, *divergência*, *serenidade*, *renovação de interesses* e *desencanto*. Apesar de ser um estudo em que a amostra são professoras do 1.º ciclo do Ensino Básico, cujo contexto de desenvolvimento pressupõe especificidades distintas das dos outros professores, não deixa de ser importante para a presente reflexão teórica. Desse estudo resultou a seguinte caracterização das etapas de docência:

O «início» da carreira (1-4 anos de experiência)

Nesta fase constata-se por um lado, uma luta pela sobrevivência e por outro lado o entusiasmo da descoberta. Os obstáculos relatados pelas docentes referidas deveram-se ‘à falta de preparação’, ‘condições difíceis’ de trabalho e o ‘não saber como fazer-se aceitar como professora’. Para outras, o sentimento de autoconfiança gerada pela ‘convicção de estarem preparadas’ fez com que não sentissem dificuldades na entrada na carreira.

A estabilidade (5-7 anos de experiência)

A estabilidade está relacionada com a confiança, o gosto por ensinar, o sucesso na gestão do ensino-aprendizagem, a afirmação como pedagogo e, em suma a sensação de ter os pés assentes no chão.

Divergência (8-15 anos de experiência)

Fase de desequilíbrio, já que se constata um sentimento profissional divergente. Enquanto algumas professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, outras, pelo contrário, evidenciaram ‘cansaço’, ‘saturação’ e dificuldades diversas. O autor alerta para as alterações que marcaram os percursos profissionais das docentes com mais de 15 anos de experiência profissional, determinadas pelo 25 de Abril de 1974.

Serenidade (entre os 15 e cerca de 20-25 anos de atividade letiva)

É uma fase caracterizada, fundamentalmente, por uma acalmia fruto de uma quebra no entusiasmo anterior; por um «distanciamento afetivo»; por uma capacidade de reflexão e pela satisfação pessoal.

Renovação do «interesse» e desencanto (25-40 anos de serviço)

No fim da carreira as docentes evidenciam divergências em termos profissionais, pois que, enquanto umas demonstravam uma renovação do interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando ‘continuar a aprender coisas novas’, outras revelavam saturação, impaciência, na espera pela aposentação.

Pode-se concluir que o desenvolvimento profissional dos docentes constitui-se, como um processo contínuo, composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de vida distintos, cuja sequência depende de vários fatores, nomeadamente as características próprias, as diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de percecionar a prática educativa.

É de salientar também que as necessidades de formação podem ser sentidas, de acordo com o estádio em que os professores se situam (Day, 2001, 2003). A este propósito, Weidling e Reid (1983), citado por Rodrigues & Esteves (1993), referem “que as necessidades de formação percebidas pelos professores variam de acordo com o estádio da carreira em que se encontram”. (Rodrigues & Esteves, 1993: 61). Na mesma linha, isso implica, segundo Gonçalves (2007)

“um processo de formação ao longo da vida que dê resposta consentânea às necessidades específicas de cada momento do seu “vivido” como professores, que lhes possibilite a (re)construção, de forma continuada, do seu conhecimento profissional, ao mesmo tempo que promove a sua capacidade de reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que não é apenas de natureza cognitiva, mas que, tal como o próprio ensino, exige um empenhamento emocional”. (Gonçalves, 2007: 95).

No quadro do desenvolvimento da carreira constrói-se a identidade profissional do professor, que é resultado de um processo evolutivo, construído dia-a-dia e ao longo dos anos, à custa, fundamentalmente, de um saber profissional que resulta da relação dialética entre o conhecimento teórico e o saber experiencial, em que ensinar se constitui como um dos meios mais eficazes de aprender (Gonçalves, 2007).

Na mesma linha de desenvolvimento da carreira, Kelchtermans (1995) refere-se ao desenvolvimento profissional, enquanto mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo do seu percurso, determinadas pelas suas diferentes experiências. Assim, entende o desenvolvimento profissional “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, baseado em experiências de prática de ensino” (Kelchtermans, 1995: 5).

Para terminar, socorro-me das palavras de Day (2004), segundo o qual “o bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida” (Day, 2004: 103). Assim, os docentes devem visitar e rever regularmente as suas formas de atuação, abordando as questões da autoeficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional.

6 – Conceitos de poder e de conflito

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu.*

Fernando Pessoa, 1987

O conceito de poder

A temática do poder tem motivado inúmeros sociólogos à sua análise e reflexão, resultando daí diversos tipos de definição. Define-se o poder como propriedade dos atores, como produtor de efeitos, como uma capacidade, como uma relação entre atores, entre outros. Como existe abundante literatura sobre a matéria é muito difícil individualizar o conceito de poder, pois este está intrinsecamente ligado a outros conceitos, nomeadamente ao conceito de autonomia, de liderança, de conflito, de autoridade, de influência e de tomada de decisão. Neste enquadramento deve-se convocar Teixeira (1995) quando diz, sintetizando, que “o poder é essencialmente a capacidade de fazer acontecer não apenas resultados, mas também processos” e uma influência das “relações humanas”.

Max Weber define o poder como “a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. Esta é, assim, uma definição de poder clássica através da posterior construção da fórmula: “O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A”. (Weber, 2004: 43).

Relativamente à autoridade, Weber diferencia-a do poder, já que se o poder é exercido “mesmo contra a resistência de outros”, a autoridade implica a legitimação do poder. Só o poder legitimado se pode transformar em “autoridade” ou “dominação legítima”. Na mesma linha, por dominação

“deve entender-se a probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas por parte de um dado grupo de pessoas (...) uma associação é uma associação de dominação quando os seus membros estão submetidos a relações de dominação em virtude da ordem vigente”. (Weber, 2004: 43).

Weber acrescenta ainda que “Esta dominação pode assentar nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até aquilo que são considerações puramente racionais em relação a fins”. (Weber, 2004: 170). No entanto, “um determinado mínimo de vontade de obediência, ou seja de interesse (externo ou interno) em obedecer, é essencial em toda a relação autêntica de autoridade”. (Weber, 2004: 170-172).

Nas diferentes organizações, tais como as escolares, as relações interpessoais geram frequentemente situações de conflito, já que são constituídas por e para pessoas, e têm como características um leque de itens. As organizações caracterizam-se por uma rede de funções com tarefas e objetivos definidos, funções e papéis divididos, uma hierarquia de autoridade, um sistema de comunicações, com critérios e objetivos para avaliar e controlar os resultados.

Friedberg (1995) afirma que o universo complexo das relações humanas e da integração social é sempre potencialmente instável e conflitual. O conflito apresenta-se como uma característica das organizações que não pode ser afastado e não é tido, como um constrangimento. Por outro lado, um instrumento importante para a gestão e resolução de conflitos é o poder. O carácter transformacional dos conflitos foi enunciado por diversos autores, tais como Mintzberg (1986) que defende a inevitabilidade do conflito, afirmando que este pode conduzir a transformações construtivas, caso se resolva num curto espaço de tempo, mas pode ser destrutivo caso perdure no tempo. Quando há necessidade de escolha entre situações que podem ser consideradas incompatíveis, o conflito surge e perturba a ação ou a tomada de decisão por parte de pessoas ou de grupos. É por assim dizer, um fenómeno subjetivo, muitas vezes inconsciente ou de difícil percepção.

O conflito pode resultar da concorrência de respostas incompatíveis, ou seja, um choque de motivos, ou informações desencontradas. Neste âmbito, Lewin (1989) define o conflito nos indivíduos como “a convergência de forças de sentidos opostos e igual intensidade, que surge quando existe atração por duas valências positivas, mas opostas ou duas valências negativas; ou uma positiva e outra negativa, ambas na mesma direção.”

Maddi (1972) classifica as teorias da personalidade segundo três modelos, sendo um deles o do conflito. Esse modelo pressupõe que a pessoa esteja permanentemente envolvida pelo choque de duas grandes forças antagónicas, “que podem ser exteriores ao indivíduo (conflito entre indivíduo e sociedade) ou intra psíquicas (forças conflitantes do interior do indivíduo que se dão, por exemplo, entre os impulsos de separação, individualização e autonomia e os impulsos de integração, comunhão e submissão)”. Com efeito, o conflito pode ter repercussões positivas em certos casos e circunstâncias, como fator motivador da atividade criadora. Algumas escolas da sociologia consideram o conflito como um desequilíbrio de forças do sistema social que deveria estar em repouso, isto é, equilibrado, quanto às forças que o compõe. Segundo esta teoria, não se visualiza mais o grupo como uma relação de harmonia entre órgãos, não suscetíveis de interferência externa. A solução pacífica dos conflitos resulta da negociação, que deve ser executada com diplomacia, bons ofícios e conciliação.

Ainda relativamente ao poder Crozier e Friedberg (1977), referem-no, não como uma posição mas antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta, isto é “toda a estrutura de ação coletiva constitui-se como sistema de poder, em que a zona de incerteza é o principal recurso desse poder dos atores”. Estes autores afirmam também que “a teoria racionalista clássica da organização científica pretendia de facto ignorar completamente o problema” (do poder). Mais, referem que o poder “é uma relação de troca e, portanto de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas” É uma relação instrumental desequilibrada, intransitiva e não recíproca.

Mintzberg (1986) destaca o poder enquanto “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”. Para este autor, o poder enquanto capacidade de modificar o comportamento de alguém, não é mais do que um subconjunto do poder enquanto produção de resultados. “O poder pode e deve ser definido como a capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis...” (Friedberg, 1995: 119)

De acordo com Foucault (1998), o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona; ele não pode ser explicado inteiramente quando se deseja caracterizá-lo, enquanto função repressiva.

“O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceite é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de facto permeia, produz coisas, induz

ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault em Furlani, 1991: 18).

O conceito de poder de Crozier e Friedberg (1995) é o que melhor se enquadra na problemática do poder e estratégias dos atores. Na relação entre atores, Crozier e Friedberg afirmam que “tudo é poder”, conferindo ao poder um estatuto próprio nas organizações e definindo-o como “uma relação de troca e portanto de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas” (Teixeira, 1993: 148).

Mintzberg, aprofunda e explicita a influência do poder nas diferentes configurações estruturais das organizações, já que que o poder revela-se um fator comportamental inscrito nos mecanismos contingenciais de coordenação, de conceção e de funcionamento das organizações, aparecendo intimamente associado aos seus objetivos

Na definição de Mintzberg (1986) o “poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais.”

O Poder na Escola

Num tempo de perda real e/ou subjetiva de poder, os professores têm de se dedicar a descobrir as bases em que poderão alicerçar a sua autoridade, a sua imagem e o seu prestígio social. Para isso parte-se da tipologia adotada por João Formosinho (1980) que estabelece seis “tipos ideais” de poder:

Poder físico, baseado na superioridade física, é o tipo de poder que o professor não pode eticamente usar mas que pode implícita e simbolicamente ameaçar utilizar. De qualquer modo, uma base frágil e residual.

Poder material ou remunerativo, baseado na possibilidade da direção da escola fixar, mais ou menos arbitrariamente, recompensas materiais e financeiras, o que no caso da escola pública não é praticável uma vez que escapa à decisão da organização.

Poder normativo, baseado na possibilidade do recurso a normas jurídicas, profissionais, morais e ideológicas. Este tipo de poder é recorrentemente utilizado num contexto organizacional burocrático que prevê e regulamenta grande parte da ação organizacional, como será em parte o caso das nossas escolas. Os atores dirigentes, à falta de outras bases de poder, sempre podem recorrer ao espírito e/ou à letra da lei, das normas, dos ofícios, dos telefonemas, dos *e-mails* para mostrarem ascendência organizacional.

Poder cognoscitivo (ou de especialista) baseia-se em conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, sendo um tipo de poder que se distribui por uma pluralidade de atores e que ocupa um lugar central na organização escolar. É a grande base de poder dos professores.

Poder autoritário ou autoridade, baseado na posição oficial de superioridade formal de A sobre B. Convirá, no entanto, notar que esta superioridade formal pode não ser aceite ou reconhecida e de per si é geralmente insuficiente para garantir o exercício do poder.

Poder pessoal baseia-se nas características afetivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo, sendo uma das leis nucleares da relação educativa, num contexto organizacional, marcado pela heterogeneidade de interesses, motivações, ambiguidade, difusa responsabilidade e balcanização.

Os professores podem ter mais poder do que o que têm ou imaginam. Porque o poder não é do reino do dar, nem sequer do ter. É do reino do interagir, do influir, do conquistar. O

poder é relacional. E, por isso, os professores têm tudo a ganhar se investirem no seu poder cognoscitivo e no seu poder relacional, nomeadamente, criando pontes com os pais e comunidade educativa, em geral.

Conceito de Conflito

Os seres humanos ao longo da sua história, enquanto atores sociais, integrados em comunidades de maior ou menor dimensão ou enquadrados em organizações do mais variado cariz, estiveram sempre obrigados a lidar com conflitos. De facto, pode argumentar-se que “O universo complexo das relações humanas e da interação social é sempre potencialmente instável e conflitual” (Friedberg, 1995: 10). Além de existirem muitas perspetivas e modelos explicativos do conflito, bem como as dificuldades na definição do conceito, existem diversos níveis de conflito - intrapessoais, interpessoais, intragrupo, intergrupo, nacionais, internacionais, laborais, políticos, religiosos, entre outros, onde se observa a omnipresença das situações conflituais na vida humana partilhada e os múltiplos níveis de complexidade do próprio fenómeno.

Deutsch (1973), por exemplo, justifica a existência do conflito quando se dá qualquer tipo de atividade incompatível. Já Pruitt (1981) define o conflito como uma ocorrência na qual uma das partes trata de influir sobre a outra ou sobre um elemento do ambiente comum, enquanto a outra parte resiste. De uma forma mais abrangente, o conflito pode ser definido como “... uma perceção de incompatibilidade entre dois ou mais atores e a amplitude de comportamento associado com tais perceções” (Bercovitch, 1984: 125). De forma mais restrita, o conflito constitui-se como “... uma percebida divergência de interesse, ou a crença de que as atuais aspirações das partes não podem ser alcançadas simultaneamente” (Pruitt & Rubin, 1986: 4). Para concluir, Serrano & Rodríguez (1993) afirmam que o conflito será visível quando duas ou mais partes se enfrentam entre si para alcançar objetivos percebidos como incompatíveis. Para Ibañez (1988) o aspeto mais relevante da definição de conflito é que

“... a mesma deve recorrer à subjetividade dos atores sociais, e mais concretamente às suas representações cognitivas, para diferenciá-lo de outros processos afins como a contraposição objetiva de interesses ou as competições formalmente reguladas...” (Ibañez, 1988: 7-8).

Relativamente à realidade organizacional, Greenhalgh (1987) afirma que o conflito é um fenómeno omnipresente porque penetra virtualmente em todos os processos organizacionais. O autor assinala textualmente o seguinte sobre o conflito no âmbito das organizações: “É experimentado sempre que os atores organizacionais não concordam em direitos, assuntos, atribuições, detalhes, ou procedimentos” (Greenhalgh, 1987: 229).

Uma definição amplamente integradora de conflito foi formulada por Fernández-Ríos (1996), que qualifica uma situação ou relação como conflituosa quando existem dois ou mais participantes individuais ou coletivos que, ao interagirem, demonstram condutas internas e externas incompatíveis que acarretam o exercício do poder de um sobre o outro e tudo isso com o fim de prevenir, obstruir, interferir, prejudicar ou, de algum modo, tornar menos provável ou menos efetiva a incompatibilidade de metas, valores, posições, meios, estratégias ou táticas, e num ambiente de ausência, livre interpretação ou transgressão de normas.

De acordo com última definição referida, existem cinco elementos ou critérios básicos que permitem classificar uma situação de conflito, a saber:

1. interação entre dois ou mais participantes;
2. intenção de causar prejuízo ao outro ou atribuição de tal intencionalidade;
3. condutas incompatíveis para obter recursos limitados;
4. utilização direta ou indireta do poder;
5. inexistência ou ineficácia normativa.

O conflito entre um indivíduo, dois indivíduos, um grupo ou dois grupos, ocorre quando pelo menos uma das partes sente que está sendo estorvada ou irritada pela outra. Os elementos relevantes desta definição, inscrita no modelo de prevenção-agravamento, são os seguintes:

1. a natureza da frustração pode ser cognitiva e afetiva (desejos bloqueados e/ou sentimentos de repulsa, hostilidade, medo e semelhantes).
2. a frustração é uma experiência subjetiva e não tem uma base objetiva.
3. o conflito surge quando uma parte se sente frustrada.
4. o conflito verifica-se independentemente da reação perante a frustração experimentada.

A Sociologia analisou o conflito, centrando a sua análise nas características das estruturas sociais, geradoras de conflitos e nas repercussões destes sobre as referidas estruturas. Assim, vai-se questionar o conflito em termos de funcionalidade *versus* disfuncionalidade, aludindo-se ao carácter benigno ou maligno do conflito.

De acordo com o pensamento weberiano que distingue poder (probabilidade de um agente conseguir realizar os seus próprios objetivos dentro de uma relação social, mesmo que para tal tenha de entrar em oposição com outros) de dominação (exercício do poder em que um agente obedece a uma ordem específica dada por outrem), Crozier & Friedberg (1977) argumentam que o poder surge como uma relação de força e não como um atributo dos indivíduos, não se podendo desenvolver senão através da troca (cujos termos são mais favoráveis a uma das partes em presença) entre os atores envolvidos numa determinada relação.

É de assinalar também a importância da perspectiva psicossocial do conflito, em consonância com o objeto da Psicologia Social, ou seja, a interação entre a conduta individual e o ambiente social relevante - a articulação das perspectivas específicas da Psicologia e da Sociologia.

Pondy (1967) assinala que, de entre os fenómenos básicos que surgem na maioria dos conflitos, se podem referir:

a) a existência de certas condições antecedentes que são promotoras do próprio conflito. É o que se designa por "raiz objetiva" do conflito. Para além de serem múltiplas, as fontes poderão agir de forma combinada – há assim, a necessidade de recursos económicos, o território, o poder nas suas mais diversas formas, a defesa de valores, etc.

Para se poder falar objetivamente em conflito torna-se necessário que as partes em litígio percebam a incompatibilidade entre os seus objetivos e que existam laços de interdependência - funcional, estrutural ou meramente histórica - que impeçam que cada parte possa aceder aos mesmos sem a concorrência da outra.

Esta dimensão apresenta-se com conotações muito subjetivas, já que, como argumentam Serrano & Rodríguez (1993), a incompatibilidade total ou parcial dos objetivos não implica que realmente o sejam: pode ser assim, mas frequentemente essa incompatibilidade resulta de enviesamentos de perceção, que acentuam os elementos mais diferenciais face aos interesses mais comuns. Assim, a análise desta dimensão exige, não só uma perspetiva motivacional, mas também perceptiva, já que todo o conflito é portador de uma prévia história particular de estereótipos, preconceitos, visões etnocêntricas, perceções enviesadas do "outro adversário" que condicionam essa suposta impossibilidade de acordo;

b) a ativação emocional que despertam nas partes, traduzida num sentimento que se pode classificar de "hostilidade". Este é um dos principais elementos que dificulta o tratamento "racional" do conflito. Numa situação em que se verifique uma implicação emocional muito forte, existe o perigo de que o enfoque da situação seja absolutamente distorcido e o pensamento acaba por perder uma boa parte da sua lógica racional. Nesse enquadramento, "Entendemos por tal um discurso alimentado por imagens impregnadas de afetividade, cuja função, basicamente de crença, trata de legitimar e dar ênfase aos interesses pessoais e grupais, em vez de refletir a realidade dos factos" (Serrano, 1996: 16). Assim, uma boa parte dos elementos psicológicos que acompanham o escalamento do conflito têm precisamente aqui a sua fonte, na proeminência de fatores de hostilidade face ao contrário, negando-lhe qualquer legitimidade e culpando-o de todos os males do conflito. Tal como afirma Serrano (1996),

“...todo o conflito caracteriza-se por um modo especial de categorizar a realidade, de modo que a situação se entende como conflituosa, a parte contrária é percebida como antagónica e, em geral, reestrutura-se cognitivamente o conjunto da realidade para torná-la de acordo com a situação definida como conflito. Trata-se de um processo de "rotulação". (Serrano, 1996, citado por Cunha, 2001)

c) em situações de conflito as condutas, verbais e não-verbais, são correntemente agressivas. A inibição da agressividade é a norma que se verifica em situações normais, enquanto a imersão no conflito desinibe, propicia e justifica socialmente a agressão.

Para encontrar os fatores fundamentais que se encontram presentes nas situações de conflito, recorri-me do Modelo Eclético do Conflito Intergrupar, desenvolvido por Fisher (1990), que apesar de algum reducionismo na sua análise, creio ser um dos que melhor permite caracterizar o conflito (Figura 2).

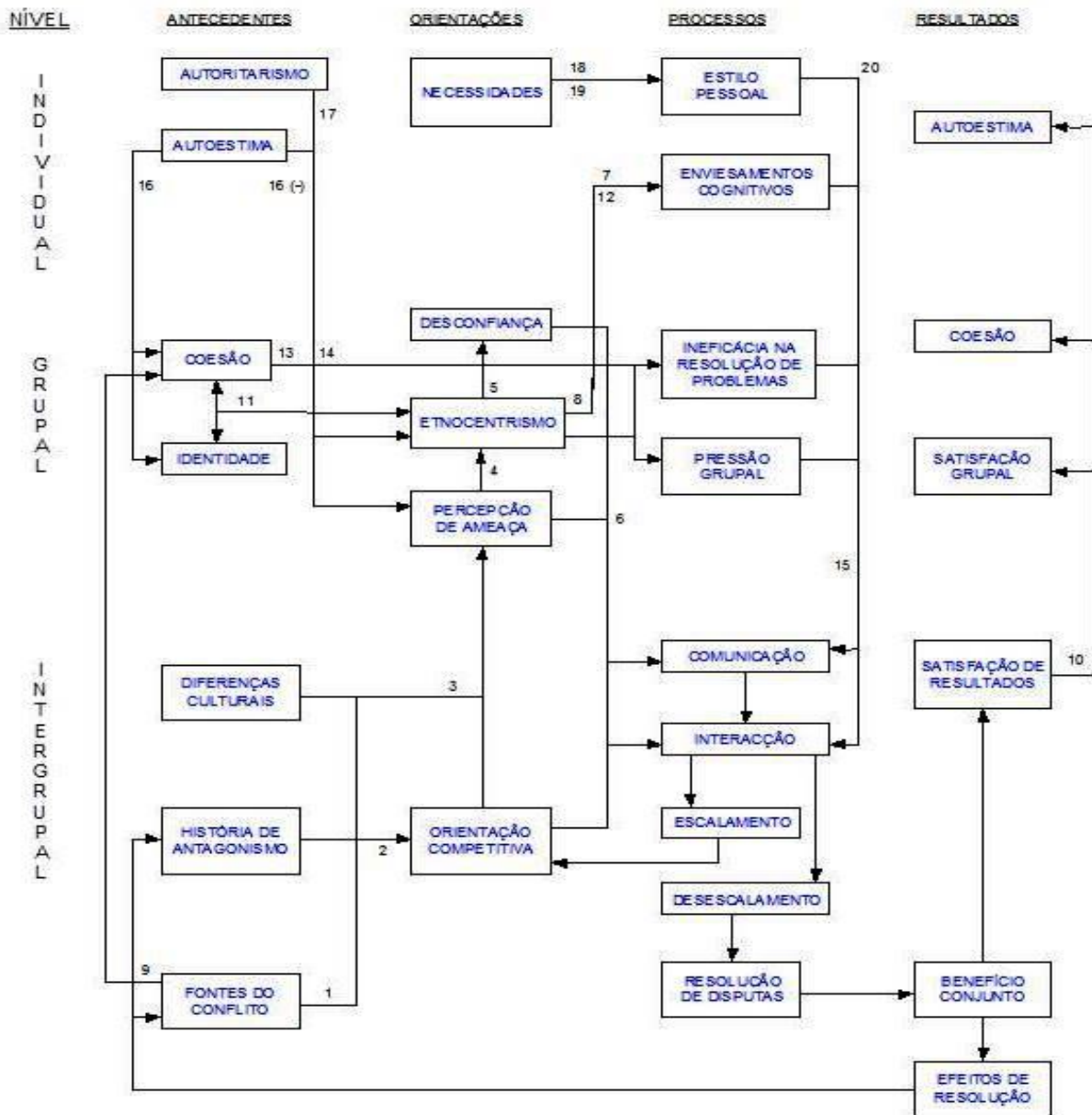


Figura 2. Modelo Eclético do Conflito Intergrupar (Fisher, 1990)

Fisher salienta, por um lado, três níveis de análise - individual, grupal e intergrupar - com o objetivo de examinar o conflito na sua globalidade e por outro lado, ordena as variáveis segundo uma sequência temporal em que normalmente aparecem ao longo do processo de conflito, destacando as categorias de antecedentes, orientações, processos e resultados. Os antecedentes referem-se a uma série de condições que se encadeiam e que são anteriores à manifestação do conflito, inscrevendo-se essas mesmas condições fundamentalmente na escassez de recursos. As orientações são atitudes e predisposições que os agentes têm perante a situação em causa. Os processos representam as condutas dos atores durante o conflito e os resultados dizem respeito ao produto e efeito do conflito nos seus diferentes níveis.

Para concluir, Fisher (1990), estabelece os princípios de interação, descrevendo as relações entre as ditas variáveis dentro do sistema. Assim, fatores como a autoestima, identidade social, autoritarismo, diferenças culturais, estilo de liderança, etnocentrismo, ou padrões de comunicação, entre outros, são ordenados e postos em relação, dando lugar a um esquema útil e rigoroso (Serrano, 1996).

Segundo Fisher (1990), o conceito de etnocentrismo tem um papel central no modelo eclético do conflito intergrupar, justificado pelo fato da maioria das teorias sobre o conflito o incluírem, de forma direta ou indireta. Este conceito, relaciona-se com um sentimento de diferenciação entre o grupo ao qual o indivíduo pertence e o que lhe é exterior. Incorpora atitudes positivas dos sujeitos face ao seu grupo de pertença e atitudes negativas face aos grupos externos (envolve, particularmente, lealdade e exaltação do grupo de pertença e anulação e hostilidade relativamente aos grupos externos). O etnocentrismo tende a reduzir a confiança, contribuindo, para a escalada conflitual (resulta deste fato, o papel relevante da desconfiança e suspeição no conflito intergrupar, sendo de salientar que o etnocentrismo é identificado como causador da orientação intergrupar de desconfiança mútua e recíproca). É de salientar que o etnocentrismo aumenta o equívoco perceptivo e cognitivo, podendo originar uma espiral de conflito. Saliente-se, ainda que os equívocos são especialmente destrutivos quando os negociadores atuam em representação de outros. Na atualidade é comumente aceite que o conflito acarreta tanto aspetos positivos como negativos.

Serrano (1996) defende que as situações conflituais estimulam também soluções de força e fomentam perceções, atitudes e condutas hostis entre pessoas, grupos e comunidades de indivíduos. Nesse âmbito, Brown (1983) vai clarificar o papel ativador do conflito, com recurso à curva da Lei de Yerkes-Dodson, estabelecendo que a relação entre a quantidade de conflito e os resultados obtidos apresenta uma forma de um U invertido. Conclui então que um nível muito baixo ou excessivamente elevado de conflito acarreta consequências negativas. Ainda no mesmo enquadramento, Robbins (1987), reportando-se ao conflito no seio das organizações, conclui que ambos os extremos criam obstáculos ao desempenho, sendo que o nível ótimo seria aquele em que a taxa de conflito fosse suficiente para impedir a estagnação, mas estimulando a criatividade e a mudança. Contrariamente, um grau excessivamente elevado pode produzir *stress*, frustração, hostilidade e bloqueio das aspirações de cada uma das partes.

Podem-se verificar várias funções positivas do conflito, entre as quais Coser (1970), destaca o fato do fenómeno constituir o motor da mudança social, permitir o estabelecimento de diferenças intergrupais, proporcionar a obtenção de fins concretos e contribuir ainda para a integração ou coesão social.

7 - Teorias da justiça

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo, (...)
Quanto foi, quanto não fui, tudo isso sou, (...)
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.*

Fernando Pessoa, 1997: 30

John Rawls: a justiça como equidade⁸

“A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. John Rawls

Num mundo plural como é o de hoje, requer-se um esforço intelectual para encontrar caminhos que permitam um diálogo entre os homens que nascem, vivem e morrem nos contextos culturais tão diversos. As grandes trocas científico-tecnológicas, os processos de intercomunicação e a globalização deviam mostrar-se como caminhos para resolver os conflitos e as diferenças. O cenário conturbado do século XX, marcado por revoluções sociais e políticas, são o mote para uma série de reflexões sobre o Estado e sobre as suas prerrogativas e funções.

A filosofia de John Rawls, denominada por ‘justiça como equidade’ pretende resolver as questões sobre as desigualdades que ocorrem nos sistemas político-liberais. Para tal, Rawls elege a justiça como princípio norteador na construção da sua obra. John Rawls, fortemente influenciado pelo contexto histórico do século XX e pela origem de sua família, principalmente de seu pai e sua mãe, Willian Lee Rawls e Anna Abell Rawls, diretamente ligados à política, cedo desenvolveu o seu interesse e a reflexão acerca dos problemas sociais.

Baseando-se na doutrina do Contrato Social, particularmente nas versões de Locke, Rousseau e Kant, Rawls iniciou o seu ensaio sobre a Teoria da Justiça. Os seus princípios deviam ser aqueles que as pessoas livres e racionais promovessem, numa posição inicial de igualdade. Essa igualdade, na origem entre os homens, corresponde à teoria tradicional do Contrato Social. A tese de Rawls aborda a justiça como imparcialidade.

Apesar das diversas críticas, Uma Teoria da Justiça é considerada a obra de filosofia política de mais projeção no século XX. Habermas fez o seguinte comentário a respeito do autor e da sua teoria: “Uma teoria da justiça de John Rawls marca uma cesura na história mais recente da filosofia prática”. Com essa obra, Rawls reabilitou as questões morais reprimidas durante muito tempo, e apresentou-as como objeto de pesquisas científicas sérias.

A ideia central do autor é a de estabelecer um conjunto de princípios que serão o alicerce de todo o Estado, ou seja, através desses princípios e posteriormente de uma constituição de direitos e deveres que obedecessem a tais princípios, seria possível a organização de uma sociedade mais justa.

⁸ John Rawls, Uma Teoria da Justiça, 2002.

A teoria de Rawls foi muito influenciada pela teoria kantiana, perceptível na teorização de dois tópicos: A Posição Original e O Véu da Ignorância e a necessidade dos envolvidos no processo adotarem uma postura universal ou precisamente justa no ato de criação de diretrizes para um novo estado. Na Posição Original, o autor fala num acordo sobre as questões de justiça e de equidade, em que os envolvidos no referido acordo partiam de premissas genéricas ou de grande aceitação. A título de exemplo, a ideia de que ninguém deverá ser favorecido ou desfavorecido pela sorte natural, ou pela sua condição social, no momento em que se escolhe os princípios da justiça, ou seja, a escolha deve ser justa a ponto de antecipar possíveis circunstâncias que desfavoreçam os indivíduos por fatores naturais.

Rawls (2002) citou o seguinte exemplo:

“(…), se um homem soubesse que era rico, ele poderia achar racional defender o princípio de que vários impostos em favor do bem-estar social fossem considerados injustos; se ele soubesse que era pobre, com grande probabilidade proporia o princípio contrário”. (Rawls, 2002: 21).

As escolhas só poderiam ser tomadas a partir do momento em que os indivíduos não estivessem vinculados ao contexto em que viveram, proporcionando uma situação em que só escolheriam de maneira a que o que fosse escolhido fosse justo para todos, independentemente da sua posição social.

Relativamente às condições de escolha o autor salienta que

“Para representar as restrições desejadas imagina-se uma situação na qual todos estejam privados desse tipo de informação. Fica excluído o conhecimento dessas contingências que criam disparidades entre os homens e permitem que eles se orientem pelos seus preconceitos. (Rawls, 2002: 21).

Na verdade, os princípios que norteiam a posição original, por si só já constituem o objeto de um acordo original, já que as pessoas racionais escolheriam um ambiente onde houvesse igualdade de direitos e deveres para todos, de modo a conseguirem desenvolver os seus interesses, sem serem prejudicados. Na posição original, existia uma realidade hipotética de igualdade e justiça por acordo dos homens, que como é óbvio, será desmentido pela realidade histórica.

Para que o homem possa conquistar a liberdade ou a consciência dela, é suposto que ele tenha consciência dos seus deveres porque tal liberdade relaciona-se com a autonomia de determinar-se. De acordo com esta teoria fica claro que só através da construção deste novo contrato social é que o homem poderá libertar-se e afirmar-se enquanto ser social e político, e só assim o estado teria fundamento, baseado nos anseios de justiça dos seus membros.

A citação seguinte mostra as ambições do autor quanto à sua perspetiva do contratualismo como forma de proporcionar através do estado, a justiça social. Rawls sugere a sua opção pela democracia, defendendo-a como a única via para que se possa implantar a sua teoria:

“Minhas ambições para o livro estarão completamente realizadas se ele possibilitar ao leitor uma visão mais clara das principais características estruturais da conceção alternativa de justiça que está implícita na tradição contratualista, e se apontar o caminho para uma elaboração maior dessa conceção. Entre as visões tradicionais, acredito ser essa a conceção que mais se aproxima de nossos juízos ponderados sobre a justiça, e que constitui a base moral mais apropriada para uma sociedade democrática”. (Rawls, 2002: 23)

O papel da justiça e os Dois Princípios da Justiça, adotados pelo autor como possibilitadores de um acordo no momento da criação de um novo modelo, ou de forma mais clara, tais princípios atuariam como fios condutores e estabeleceriam as regras para as concepções desse acordo.

O ideal da obra de Rawls está estabelecido na frase que dá início ao primeiro capítulo, quando afirma: “A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento.” (Rawls, 2002: 3). Ressalta nesta citação, a insatisfação do autor para com as teorias tradicionais, que por mais eficientes e bem organizadas que sejam, jamais poderiam abdicar da justiça, valor fundamental para as instituições estatais.

Todos os indivíduos possuem uma barreira intransponível, e os valores fundamentais não podem ser ignorados, mesmo que essa transposição signifique um bem coletivo muito maior, e por isso não se justifica que alguns percam para que uma parcela grande da sociedade possa ser beneficiada. Assim, toda e qualquer forma de organização que privilegie uns em detrimento de outros deve ser banida, e o Estado deve pôr em prática um modelo em que as liberdades de cidadania são iguais, e não se submetem às negociações políticas, ou a cálculos de interesses sociais. Rawls confirma que: “A única coisa que nos permite aceitar uma teoria errônea é a falta de uma teoria melhor; de forma análoga, uma injustiça é tolerável somente quando é necessária para evitar uma injustiça ainda maior”. (Rawls, 2002: 3-4)

OS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA

A ideia de promover uma estrutura assente na equidade, necessariamente implica em princípios de justiça, capazes de fornecer parâmetros ou possibilitar a organização das regras através de uma ideia preconcebida. O autor faz referências até às questões ligadas aos direitos e deveres, já que os princípios atuariam até como limitadores de condutas e ou modelos destas. Toda organização assim estaria atrelada a tais princípios, que definiriam inclusive a distribuição dos encargos, benefícios e até estabeleceria os limites da cooperação social. A este propósito, Rawls afirma que:

“Uma sociedade é bem ordenada, não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros mas quando é também efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça. Isto é, trata-se de uma sociedade na qual (1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça, e (2) as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem, esses princípios. (Rawls, 2002: 5).

Acrescenta ainda que “Embora os homens possam fazer excessivas exigências mútuas, eles contudo reconhecem um ponto de vista comum, a partir do qual as suas reivindicações podem ser julgadas”. (Rawls, 2002: 5)

Saliente-se que a ideia de fundo da teoria dos princípios tem como intenção estabelecer um sentido público de justiça, pelo qual, todos estariam vinculados e de certa forma, ordenados para esse objetivo. O autor, a este propósito propõe o seguinte:

“Se a inclinação dos homens ao interesse próprio torna necessária a vigilância de uns sobre outros, o seu sentido público de justiça torna possível a sua associação segura [...]. Entre indivíduos com objetivos e propósitos díspares uma concepção partilhada de

justiça estabelece os vínculos da convivência cívica; e o desejo geral de justiça limita a perseguição de outros fins”. (Rawls, 2002: 5).

Só através destes princípios é que os indivíduos chegariam a um consenso no momento da Posição Original, momento esse que o autor propõe numa espécie de recomeço ou uma situação onde cada indivíduo, através de uma assembleia, definiria os critérios, fundamentos e princípios para a nova organização e estruturação do estado.

Princípios das instituições e dos indivíduos

Rawls elabora uma divisão para os princípios na sua obra, da seguinte forma: Princípios de Justiça aplicados às Instituições e Princípios de Justiça aplicados aos Indivíduos. Como seriam estes princípios? A teoria diferencia os princípios que dizem respeito ao sistema social, dos princípios que regulam as liberdades básicas iguais dos indivíduos. A ordem serial de tais princípios é um facto que chama a atenção na teoria, e faz toda a diferença na defesa da mesma que tem por objetivo defender os direitos e garantias fundamentais dos indivíduos. As liberdades básicas iguais, tratadas no primeiro princípio, nunca poderão ser ultrapassadas ou compensadas pelas possíveis vantagens económicas, sociais e de perspectiva para o estado, elencadas no segundo princípio.

Os dois princípios da justiça

Os dois princípios enunciados a seguir são aqueles que impossibilitam ou excluem permutas entre liberdades básicas e ganhos sociais, amarrando assim a teoria a uma conceção que resguarda os indivíduos dentro do estado e assegura a justiça. John Rawls (2002) define os referidos princípios da seguinte forma:

“Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais, que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras.

Segundo: as desigualdades sociais e económicas devem ser ordenadas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos”. (Rawls, 2002: 64).

De forma conjunta, os princípios para os indivíduos também têm como pressuposto ou objetivo, a definição dos princípios das instituições, verificando-se uma continuidade dos valores éticos e morais propostos, pois tanto os direitos quanto as obrigações, tanto o papel dos indivíduos, quanto o papel do estado, estão ligados à ideologia social e moral das instituições, de forma que uma venha a contemplar a outra.

Rawls faz ainda alusão a outro princípio, entendido como um princípio genérico dentro da sua obra, que é o Princípio da Equidade. Deste modo, os integrantes do contrato social estão comprometidos com as regras estabelecidas pelas instituições, fiéis ao sistema, e submetem-se ao modelo estabelecido, justamente pelo fato de que tal modelo é fruto das convicções dos próprios integrantes. Esta característica da teoria contribui para a sua sobrevivência e aceitação, para que os indivíduos se sintam vinculados ao modelo, por uma questão puramente racional, e não por uma imposição. O modelo de estado proposto por Rawls, tem como finalidade, a realização da justiça por intermédio do próprio estado, na procura do acordo coletivo e o bem comum. Assim, todos os indivíduos se vinculam ao

modelo, sabendo que essa organização trará benefícios, dando a cada componente o que lhe é de direito, com regras claras e justas.

Através desta forma de organização, verifica-se o efeito progressivo que a criação dos Princípios tem. Através destas diretrizes, proporcionadas pela determinação de princípios, é possível uma organização com uma grande carga de equilíbrio e equidade.

A opção pelos dois princípios da justiça

Segundo Rawls (2002), o integrante deste modelo, no momento da Posição Original, fará sempre a opção por princípios que exijam uma distribuição igual, pautando-se pela racionalidade e pela lógica, decidindo-se pelo caminho que ofereça equidade para todos. Assim, o princípio que estabelece as liberdades básicas iguais para todos, além de uma igualdade de oportunidades e de divisões de renda e riqueza, virá sempre em primeiro plano, já que ele controla a questão da equidade ou igualdade de perspectivas entre as partes.

Caso existam desigualdades, ainda que justificáveis e desde que ofereçam melhorias para a condição de todos, deve-se salientar que a ideia de melhoria não deve ser, apenas para uma grande maioria, como não deve ultrapassar os direitos à liberdade e igualdade de oportunidades.

O Princípio da Diferença afirma-se como sendo aquele, segundo o qual, os que de alguma maneira foram privilegiados com mais deverão ter como objetivo o bem dos que ficaram com menos. É importante salientar que nesta situação, os dois princípios da justiça se justificam, já que independentemente do procedimento adotado, as liberdades iguais serão preservadas e caso hajam dúvidas a este propósito, as razões do primeiro princípio, por si, apontarão o melhor caminho, ou seja, o de priorizar as liberdades básicas e as prerrogativas fundamentais dos indivíduos. Neste âmbito, Rawls (2002) considera o seguinte:

“A suposição da racionalidade mutuamente desinteressada, portanto, resulta nisto: as pessoas na posição original tentam reconhecer princípios que promovem seus sistemas de objetivos da melhor forma possível. Elas fazem isso tentando garantir para si mesmas o maior índice de bens sociais primários, já que isso lhes possibilita promover a sua concepção do bem de forma efetiva, independente do que venha a ser essa concepção. As partes não buscam conceder benefícios ou impor prejuízos umas às outras, não são movidas nem pela afeição nem pelo rancor. Nem tentam levar vantagem, umas sobre as outras: não são invejosas e nem vaidosas”. (Rawls, 2002: 155)

Rawls faz referência às concepções utilitaristas clássicas, ou seja, à ideia de que uma ação deve trazer felicidade ao maior número de pessoas possível e crítica, de forma acentuada, essa funcionalidade já que todo indivíduo possui uma barreira intransponível, e nem mesmo o maior número de benefícios para o coletivo pode rompê-la. Assim, independentemente do modelo social, todo indivíduo deve ter assegurado a sua liberdade e as suas prerrogativas básicas essenciais à sua existência.

Em síntese, da mesma forma que cada indivíduo deve decidir, através de uma análise racional, o que é que constitui o seu bem, isto é, o sistema de objetivos que lhe é racional prosseguir, também um conjunto de pessoas deve decidir, de uma vez por todas, o que é para elas considerado justo ou injusto. É a escolha que será feita por sujeitos racionais nesta

situação hipotética em que todos beneficiam de igual liberdade - aceitando por agora que o problema colocado por escolha tem solução - que determina os princípios da justiça.

Na teoria da justiça como equidade, a posição da igualdade original corresponde ao estado natural na teoria tradicional do contrato social. Esta posição original não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta, muito menos como um estado cultural primitivo. Deve ser vista como uma situação puramente hipotética, caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção da justiça. Entre essas características essenciais está o facto de que ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais. Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular, os princípios da justiça são o resultado de um acordo ou negociação equitativa. (...) Pode dizer-se que a posição original constitui o *statu quo* inicial adequado, pelo que os acordos fundamentais estabelecidos em tal situação são equitativos. Isto explica a propriedade da designação «justiça como equidade»: ela transmite a ideia de que o acordo sobre os princípios da justiça é alcançado numa situação inicial que é equitativa. Não decorre daqui que os conceitos de justiça e de equidade sejam idênticos, tal como também não decorre da frase «a poesia como metáfora» que os conceitos de poesia e de metáfora o sejam.

8 – Lideranças

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire, 2002

Tal como afirma Santos Guerra, a direção de uma escola deve ser como uma maçã que ajuda a amadurecer quem está ao seu redor. «As feromonas da maçã - se colocarmos uma maçã num saco com frutas verdes, essas amadurecem pela influência das feromonas da maçã». Essa influência é silenciosa, constante, eficaz, benéfica, que cria relações e uma dinâmica de ajuda ao crescimento e ao desenvolvimento.⁹ Na mesma linha, Alves (2008) considera que a influência da maçã é uma excelente metáfora do que deveria ser a direção de uma escola e em última análise da direção de um país. Segundo Alves (2008), “a direção deve ser uma força que consegue que as pessoas, que estão à volta de quem a exerce, acabem por amadurecer, por se transformar em algo de melhor e mais saboroso. Sem qualquer ruído, violência ou ameaça”. O mesmo autor refere-se à feromona (substância química que, emitida em doses ínfimas por um indivíduo no meio exterior provoca nos congêneres reações comportamentais específicas) como sendo a autoridade que promove o crescimento, o desenvolvimento das pessoas e das suas circunstâncias. Em suma,

“precisamos de uma autoridade que nos faça ver. Que nos faça fazer querer. Que nos faça acreditar que podemos ser melhores. Que nos faça ultrapassar a miopia e a cegueira onde nos enredamos. Que nos faça agir no desafio, na exigência, na ultrapassagem dos rasteiros limites”.¹⁰

A divergência de interesses e atores na escola exige do órgão de gestão uma grande capacidade para conseguir articular os interesses, gerir conflitos e mobilizar a escola para objetivos organizacionais mais ou menos convergentes, facto que nem sempre é alcançado.

Como afirma Ball, (1994) o gestor tem de manter o seu estilo de forma a não ser considerado incoerente, vacilante ou débil, como também não deve deixar de prestar atenção aos interesses dos atores, à manutenção do controlo da organização e aos conflitos que envolvem o desenvolvimento das diferentes micropolíticas (Ball, 1994:35). Entender a escola como local de execução de micropolíticas, leva a que seja considerada como centro de decisão política, o que aumenta, sobremaneira, a sua complexidade.

Uma boa liderança e determinada, no contexto organizacional, deve-se impor com uma resposta firme e clarificadora, apontando metas e traçando caminhos, de forma a conseguir realizar os objetivos delineados. Neste sentido, já o filósofo Sêneca (a.C. e 65 d.C.) afirmava que “Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”.

⁹ <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&doc=13789&mid=2>, consultado em 25/02/2014

¹⁰ <http://terrear.blogspot.pt/2008/10/as-feromonas-da-ma.html>, consultado em 25/02/2014

<http://correiodaeducacao.asa.pt/174570.html>, consultado em 25/02/2014

As lideranças fortes e determinadas não devem ser passíveis de confundir com autoritarismo, já que através de processos de implicação dos agentes em presença, uma argumentação convincente, racional e sólida, o contrapoder terá tendência a desvanecer-se. Acrescente-se ainda que nas instituições que lidam com pessoas, a liderança está sempre associada ao conceito de confiança e a comunidade tem de confiar na escola e isso só acontece com uma liderança forte.

A posteriori, como consequência natural desta nova aprendizagem que o mestrado me proporcionou e, sobretudo, pela reflexão sobre a minha experiência, constato que a liderança não é um conceito assim tão linear. Com efeito, são vários os estilos de liderança, como são várias dimensões e os atributos que a tornam eficaz. Importa, por isso, refletir novamente sobre tal conceito, à luz de alguns modelos teóricos, partindo sempre do pressuposto de que, como refere Barbosa (2004: 207), um bom gestor educativo terá de ser sempre um bom líder, o que implica conhecer bem os fenómenos da liderança, nomeadamente, operacionalizar o mais eficazmente possível o projeto educativo e proporcionar um clima organizacional favorável ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Refere, ainda, que deve agir com flexibilidade e rigor, utilizando como prática sistemática uma cultura de autoavaliação. Finalmente deve supervisionar e monitorizar as atividades dentro e fora da sala de aula Barbosa (2004: 207-8). Por outro lado, é necessário entender por liderança, o processo de influenciar outros, de modo a conseguir que eles façam o que líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo e atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo. A importância da liderança na gestão das organizações é tal que, muitas vezes, se confunde liderança com gestão. Contudo, nem todos os líderes são gestores. Só porque uma organização atribui, formalmente, determinados direitos a um gestor, nada garante que ele seja, efetivamente, um líder. Além disso, constata-se em qualquer organização, que existe liderança informal, isto é, a capacidade de algumas pessoas para influenciar o comportamento de outras, e mesmo estando alheia à estrutura formal, em certos casos, acaba por ser mais importante do que a influência formal. A diferença entre gestão e liderança é bem evidenciada numa imagem expressiva de John Kotter (2011):

“Em tempos de paz, um exército sobrevive sem problemas, se houver uma boa gestão ao longo da linha hierárquica em simultâneo com uma boa liderança no topo. Mas, em tempo de guerra, torna-se necessária a existência de uma liderança competente em todos os níveis da hierarquia”. (Teixeira, 2005: 163).

É que, na verdade, ninguém põe a questão de como se gerem pessoas no campo da batalha, agora do que essas pessoas precisam é de serem chefiadas, os seja, lideradas. Constatar esta realidade, implica perceber a complexidade deste processo, pois a liderança tem a ver, não apenas com as estruturas organizacionais, mas também com a mudança. Por conseguinte, pode-se dizer que a gestão tem uma abrangência maior do que a liderança, pois engloba outro tipo de aspetos além dos comportamentos das pessoas. Em suma, um bom gestor será necessariamente um bom líder, mas um bom líder não será obrigatoriamente um bom gestor, já que pode não ser um gestor efetivo, como aliás, atrás se explicou, no caso do líder informal.

O papel da liderança na gestão das organizações, desde há muito tempo que tem suscitado o interesse de muitos estudiosos e, numa primeira fase das investigações, associava-se muito as características de um líder à sua personalidade, contudo, hoje, percebe-se que, sendo um elemento importante, não é apenas o único. Basicamente identificam-se quatro estilos diferentes de lideranças: autocrático, participativo, democrático e *laissez-faire*.

Um líder autocrático é aquele que comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem qualquer problema. Parte do princípio de que as pessoas não têm ambições, evita o trabalho e, por isso, têm de ser coagidas. Observa-se este tipo de liderança, em situações simples e repetitivas, cuja relação entre o líder e os subordinados se processam em períodos curtos. Um líder participativo é o que envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões, mas retém a autoridade final, ou seja, tem sempre a última palavra. O líder democrático é aquele que tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja. Finalmente, no estilo de liderança *laissez faire*, o líder não está envolvido no trabalho de grupo, antes porém, deixa que os subordinados tomem as decisões. Trata-se de um tipo de liderança dificilmente aceitável, a não ser em casos especiais.

Desde então, têm surgido diversas propostas teóricas, com algumas características comuns, notando-se que há concordância no facto da liderança se poder definir como um processo natural de influência entre a pessoa do líder e os seus seguidores. Neste sentido, o conceito reveste-se de grande complexidade, pois

“A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações. As formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (Sanches, 1998: 49)

Em Portugal, os conceitos de líder e de liderança são ainda recentes e até, erradamente associados a situações relacionadas com lutas pela obtenção de lugares no poder ou manipulação política. A cultura escolar portuguesa, no que respeita à administração escolar, é marcada mais por conceitos formais e hierárquicos, como por exemplo, o diretor e o reitor, os seja órgãos unipessoais de nomeação estatal. Por conseguinte, o exercício de cargos ao nível da administração e gestão das escolas aparece mais associado ao conceito de chefia, embora já se notem sinais da presença de novos conceitos e novas práticas inspiradas no conceito mais abrangente de liderança escolar, como se encontra no Preâmbulo do Decreto-Lei nº75/2008: *boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa*. Contudo, este processo não se realiza apenas pela saída de um decreto, pois é muito mais do que uma questão administrativa, envolvendo também questões relacionadas com a mentalidade.

Assim, a liderança é sempre um elemento crítico, qualquer que seja a organização, e é frequentemente confundida com direção, quando, na verdade, dizem respeito a realidades diferentes, já que a liderança se refere mais à autoridade informal, isto é àquela realidade oculta das organizações, enquanto a direção se reporta mais à autoridade institucional, mais visível e relacionada com os aspetos técnicos de que se reveste. Sobre esta questão, os autores Bennis e Nanus (1985: 92), consideram que a diferença reside no facto dos líderes enfatizarem mais os aspetos e/ou recursos emocionais da organização, porque consideram fundamental quer a mudança, quer a inovação. Já os diretores dão prioridade aos aspetos técnicos e recursos financeiros, por conseguinte, situam-se mais ao nível da administração e gestão. Do mesmo modo, Alvarez (2001) faz alusão a esta distinção entre as situações técnicas, características dos especialistas, e as outras, isto é, as que preveem mudanças e consequentes adaptações, resultando desta diferença que ao diretor se exige eficácia, e ao líder integridade e

fidelidade aos valores que compartilha porque “se move num espaço de autoridade informal”. Assim,

“O diretor confronta-se com a complexidade da gestão (...) Estabelece objetivos e dispõe de recursos necessários para os alcançar, organiza e delega, controla a realização, supervisiona as decisões e resolve problemas. O líder confronta-se com a mudança, na qual se implica com emoção e visão do futuro. Cria estratégias, fomenta o compromisso dos membros da equipa e estimula-os face aos obstáculos”. (Alvarez, 2001: 54).

Pelo exposto, se constata, por um lado a dificuldade em distinguir estes conceitos, dada a sua complexidade, por outro lado, é de rejeitar a oposição entre os dois, porque esta questão também não pode ser interpretada com tanta simplicidade. É interessante a imagem apresentada por Fishman (2004: 182) ao dizer que “Liderar é como ver através do telescópio, gerir é como ver através do microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes”.

Várias posições têm sido trazidas à discussão, umas mais extremadas e outras mais aproximadas ou complementares, contudo parece consensual admitir que um diretor escolar se encontra numa posição privilegiada para exercer a liderança, sendo fundamental que o faça, sob pena de comprometer o sucesso da sua organização. Esta visão tornou-se clarividente nas últimas décadas, ao exigir-se da escola uma resposta a múltiplas situações que vêm do exterior, sejam da família, da comunidade local ou da sociedade em geral, tal é a situação de “transbordamento” em que a escola se encontra, como tão bem ilustra António Nóvoa. Longe vai o tempo, em que o diretor exercia a sua função de modo firme e sem qualquer tipo de contestação ou resistência. Já não é mais possível fazê-lo de forma rotineira ou meramente burocrática. Se, outrora, bastavam algumas capacidades individuais, como a autoridade e a eficácia para gerir o dia a dia de uma escola, hoje é necessário muito mais para responder aos novos desafios. Por isso, o caminho vai no sentido de uma liderança partilhada, isto é compartilhada com os membros que integram a organização escolar, o que implica, da sua parte, um espírito de cooperação e uma dinâmica comum para alcançar, tanto quanto possível, os objetivos definidos. Esta liderança partilhada afasta-se, pois, do modelo unipessoal que mobilizava o grupo para se afirmar como modelo coletivo, mostrando-se capaz de aproveitar positivamente as energias e as emoções subjacentes aos grupos, pelo que o papel dos profissionais, neste caso dos professores, longe de ser enfraquecido, sai claramente reforçado. A liderança torna-se, deste modo, um processo dinâmico, ao envolver os membros da comunidade educativa na partilha e responsabilização pelas decisões. Contudo, Alvarez (2001), ao apontar algumas áreas como requisitos fundamentais para um líder de qualidade, não deixa de salientar quão difícil é esta forma de liderança compartilhada.

A abordagem da liderança tem, hoje, que considerar uma outra questão, ou seja a autonomia. Ora a concretização da autonomia nas escolas portuguesas, não difere muito do que tem acontecido noutros países, segundo os estudos realizados e constantes do relatório da OCDE (1989). Tal relatório considera duas tendências: por um lado, um caminho no sentido da descentralização, ao atribuir maior autonomia às escolas, mas, por outro, um caminho na direção oposta, isto é na do centralismo, nomeadamente, em matéria de currículos ou de avaliação. Efetivamente, como assinala Almeida (2005: 85) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa e no controlo burocrático”, o que não nos impede de constatar, segundo Lima

(1998: 81) que (...não se tenham já dado passos importantes nessa direção), nomeadamente, através da oportunidade de dar voz a outros atores, que não os professores.

Assim sendo, considerando aqui, a pertinência da participação, importa dizer que a autonomia exige competências quer a nível da gestão, quer a nível da liderança, pois como afirma Barroso (1999: 141), “não pode haver autonomia sem liderança”. Prossegue o mesmo autor afirmando

“ Esta liderança empreendedora (que não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições), tem um papel fundamental na aprendizagem organizacional da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes atores, quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses necessários à construção de um projeto comum”. (Barroso, 1996: 63).

Perante as transformações que se tem feito sentir, no que respeita a estas questões relacionadas com a autonomia e a liderança, alguns autores falam em mudança de paradigma, enquanto outros preferem falar, apenas, de algumas alterações, por isso Barroso, considera “que se impõe encontrar novas formas de liderança escolar que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas. (Barroso, 2005: 435).

Dirigir uma escola, não é, apenas, mais uma função acrescida do professor, mas sim uma função diferente que pode beneficiar com a experiência docente, mas requiere, para além de formação especializada, outros requisitos como a persistência, a vontade de melhorar, a capacidade para se adaptar aos novos desafios. Tal como os estudiosos deste assunto concluem, não há modelos únicos, como também não há receitas únicas, pelo que há que encontrar na diversidade de líderes e de modelos de liderança, os aspetos mais positivos de cada um para o bom funcionamento da organização escolar. Alguns deles apontam, no entanto, algumas características que poderão melhorar a qualidade dos líderes escolares. A este propósito, sobressai H. Mintzberg (1991 in Alvarez, 1995: 50) que considera quatro capacidades essenciais à sobrevivência de quem tem de liderar os grupos humanos: capacidade de tomar decisões; capacidade de relação e de interação; capacidade para assumir e viver em situações de conflito; capacidade de entrega quase total às tarefas que lhe são exigidas. Por seu turno, Barroso (1995: 38-39) entende que o líder deve possuir qualidades de animador, promotor da informação e do desenvolvimento e, ainda, moderador de conflitos e de tensões.

Sendo certo que o líder pode assumir vários tipos de liderança, conforme o contexto, os liderados ou até a sua personalidade, Hampton (1983: 390) apresenta dois tipos, que considera serem mais frequentes: um estilo mais vocacionado para as pessoas (democrático, permissivo, participativo, atencioso e orientado para os seus seguidores), visando a satisfação dos membros e a coesão do grupo); outro estilo, vocacionado para as tarefas (autocrático, restritivo, diretivo, socialmente distante e orientado para os seus seguidores) e que não considera nem a satisfação, nem a coesão do grupo, e que se ressent, obviamente, dessa atitude. É claro que, tratando-se de uma escola, é imperioso adotar um estilo que envolva as pessoas e promova a sua participação. Como também é necessário obedecer e cumprir regras e definir objetivos, o que por vezes obriga ao uso de um estilo mais orientado e diretivo.

Assim, importa perceber que nenhum estilo deve prevalecer sobre o outro, devendo procurar-se o equilíbrio, isto é, a capacidade para utilizar no momento certo o estilo mais adequado, o que faz com que sejam, ambos, limitados. Outra proposta, recente, apresentada por Ball (1994: 97), identifica três estilos, designadamente o estilo interpessoal,

administrativo e político: o primeiro acentua a relação direta entre o líder e os liderados, implicando a confiança entre os dois lados e desenvolvendo-se de maneira informal; o segundo acentua o lado dos procedimentos formais, os seja, é característico do modelo de administração burocrática; o político implica duas vertentes, a antagonista e a autoritária, sendo que a primeira privilegia o confronto de ideias, enquanto a segunda impede esse confronto. Neste sentido, conforme o estilo adotado pelo líder, assim o poder se reveste de várias formas: sendo uma liderança autoritária, exerce o poder sobre os outros, mas sendo uma liderança mais democrática, então já exerce o poder com os outros, assumindo-se também como membro do grupo. Também encontramos esta forma de liderança democrática nos “quatro tipos ideais de liderança situados numa visão micropolítica da escola” apresentados por Matias Alves (1999), a partir de Blase e Anderson (1995: 18), quando, seguindo a matriz (quadrante B e C), conjugando os sentidos de transformação e de abertura, se apresenta um tipo de liderança que “promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização”. é um estilo que, entre outros,

“[...]

iii) promove a comunicação (especialmente ouvindo e questionando);

iv) reflete sobre a prática;

v) colabora no planeamento do projeto educativo e das atividades educativas;

vi) gere conflitos entre adultos;

vii) promove a resolução de problemas entre colegas e alunos;

viii) promove, através da ação e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem;

(...);

xxiii) pratica a descentralização do poder e partilha as decisões; (...).” (Matias Alves, 1999: 27-28).

Em suma, como já se reconheceu, é fundamental encontrar a estratégia certa, para o momento certo. É inegável que o líder tenha poder, enquanto autoridade, mas este não pode menosprezar os poderes dos outros atores nem centrar demasiadamente na sua pessoa as grandes decisões. Um modelo de liderança que prime pela transparência e consensualização parece ser o ideal, porque os atores se sentem envolvidos na partilha de responsabilidades e na tomada de decisões, quer se trate de momentos de sucesso ou de insucesso. Contudo, não é tarefa fácil, nomeadamente em situações de mudança, como aquela a que se reporta a presente narrativa. Nem sempre foi possível uma atitude conciliadora, por exemplo, entre os três órgãos da organização escolar (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de escola) como também foi particularmente difícil conciliar os critérios pedagógicos com os critérios administrativos. Muito mais desafiante, ainda, é motivar os atores para a sua participação nos vários órgãos, ou então, encontrar atores disponíveis que não olhem, apenas, aos seus interesses e expectativas pessoais. Por conseguinte, não é benéfico que convergem para estes órgãos as pessoas com maiores poderes, mas como, por vezes, se constatou, a divergência entre órgãos, personalizada pelas pessoas que os encabeçavam, acarreta situações de conflito deveras embaraçosas. Para ultrapassar todos estes obstáculos, procurando manter a união entre os atores, o papel do líder é extremamente importante. Dai, António Nóvoa (1995) afirmar que

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”. (Nóvoa, 1995: 26)

Apesar da produtividade normativa referente ao processo de autonomia das escolas, essa continua em construção e é comum as escolas queixarem-se de que, no essencial, há uma grande falta de autonomia, porque a cadeia hierárquica do Ministério da Educação tudo controla e em tudo interfere.

A abordagem das culturas das escolas por Andy Hargreaves, revelou que a questão da autonomia não é pacífica, dado que esta desencadeia, muitas vezes, efeitos perversos. A maior autonomia das escolas, não significa necessariamente maior autonomia dos professores. A autonomia é reduzida frequentemente a uma mera questão de reforço do poder interno dos órgãos dirigentes das escolas. Esta posição tem tido apenas como consequência imediata a criação de novos mecanismos de controlo dos professores. O único objetivo destes órgãos, devido a uma lógica de afirmação interna e externa, tem consistido na ocupação e rentabilização de todo o tempo disponível dos professores, impondo-lhes unilateralmente mecanismos artificiais de colaboração e cooperação. O resultado final tem sido uma drástica redução do tempo que os professores dispõem para estarem com os seus alunos ou desenvolverem atividades inovadoras. Desta forma, algo perversa, o aumento da autonomia das escolas acaba por produzir um maior isolamento dos professores e por gerar o aparecimento de exigências impossíveis de poderem ser cumpridas (reforçando os seus sentimentos de culpa), piorando deste modo a desmotivação dos professores e as disfunções das escolas. É bom recordar, como escreveu Rui Canário, que a ação dos professores só em parte é determinada por fatores individuais e macrossociais. Na verdade ela é fundamentalmente *mediatizada* pelas organizações escolares onde estes estão inseridos. Estas desempenham o papel de filtros que deixam passar certas iniciativas e certas ações, mas não outras, segundo critérios que radicam nas suas lógicas de poder internas.

James Quinn (1981) refere-se às lideranças da seguinte forma: “O papel do líder é, portanto, o de um orquestrador e de um classificador: extraíndo aquilo que pode ser retirado por meio da ação e dando-lhe a forma – normalmente depois do acontecimento – de um compromisso duradouro com uma nova direção estratégica. Em resumo, dá-lhe um significado” (Quinn, 1981: 59).

A palavra autoridade provém de um verbo latino que significa fazer crescer, ajudar a crescer. Tem autoridade aquela pessoa que ajuda a crescer, não a que silencia, ameaça, castiga – essa pode ter poder, mas não autoridade. E o líder de uma escola tem de ser uma autoridade educativa. (Miguel Santos Guerra in a Página da Educação)¹¹

Em jeito de conclusão, sugere-se que, o órgão de gestão de topo, na figura do diretor, desenvolva uma ação concertada e articulada com as estruturas intermédias, num caminho para o desenvolvimento de uma escola de qualidade com vista ao sucesso educativo.

¹¹ Miguel Santos Guerra, “A vida de professor é apaixonante”, in a Página da Educação, nº 192, 2ª série, 2011.

9 - Metáfora da Arena Política

A escola é distinta das outras organizações pela sua especificidade, pela construção social operada pelos professores, alunos, pais e elementos da comunidade e pela certificação de saberes.

Carvalho & Diogo, 1999: 17.

As escolas com que me deparei enquadram-se no modelo teórico da arena política porque as várias situações relatadas apontam para a escola, enquanto lugar de contenda e campo de discussão. Assim, importa reconhecer à luz do modelo teórico organizacional da *Arena Política*, que o poder na escola assume um lugar primordial, pois “(...) os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes” (Costa, 2003: 83). Reconhece-se, igualmente, a coexistência de dois tipos de poder, designadamente o poder de autoridade que corresponde ao poder formal, pertencente à estrutura hierárquica da organização e o poder de influência, que consiste no poder informal que pode ser visto “ (como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos (Costa, 2003: 83). Do ponto de vista de Blase (1991),

“A micropolítica refere-se à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objetivos nas organizações. Em grande medida, as ações políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articuladas com a motivação para exercer o poder, para influenciar e/ou proteger.” (Costa, 2003: 86, citando Blase, 1991).

Faz, também, sentido referir, a este propósito, o nome de Natércio Afonso (1993), um dos autores referenciados por Costa acerca das reformas educativas, no contexto português e que centrou o estudo nas disfunções das escolas secundárias públicas, onde “ (...) a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e ações favoráveis.” (Costa, 2003: 87).

No que concerne à negociação, as decisões na *Arena Política*, resultam de complexos processos de acordo e compromisso, satisfazendo aqueles que detêm maior poder, no entanto, mesmo os grupos mais fracos (professores) têm algum poder, podendo este ser negociado com o diretor como forma de intercâmbio ou troca.

Mais uma vez, se reconhece a organização escolar como um sistema político, onde, segundo Morgan (2006), coexistem três conceitos fundamentais: os *interesses*, o *poder* e o *conflito*. Ora os *interesses* dos grupos, no entender deste autor, são tipificados de acordo com o trabalho, a carreira e a vida exterior à organização. Assim sendo, os interesses que respeitam ao trabalho, relacionam-se com o desempenho das suas tarefas, mormente, com as condições em que se realizam. Relativamente à carreira, têm a ver sobretudo com as expectativas quanto ao futuro, nomeadamente a progressão e a valorização económica. Finalmente, quanto ao último domínio, abarcam a individualidade de cada um. Outros autores abordaram estas

questões, apresentando tipologias de interesses, nomeadamente, Hoyle (1988) que, sobre os interesses dos professores, distingue os *pessoais* (relacionados com aspetos económicos), os *profissionais* (profissionalismo, empenho) e os *políticos* (reflexo das suas ideologias). Por último Ball, (1989), propõe outra tipologia a saber: interesse *adquirido* (lado material do trabalho), *ideológico* (concepções e valores) e *autointeresse* (identidade da pessoa). De qualquer modo, sendo sempre um conceito complexo, uma coisa se torna clara, isto é, numa perspetiva política, em qualquer organização incluindo a escola, se percebe a existência de conflitos de interesse dentro dos grupos, traduzindo-se estes, em competição, coligação ou luta de poder.

Quanto ao conflito, há que ter em atenção que a conflitualidade não só existe dentro da escola como também advém do meio ambiente circundante. A diversidade de interesses leva a situações de conflito, sendo estas naturais e inevitáveis e até benéficas para uma saudável mudança organizacional. “Considero as escolas (...) campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas (...) [sendo necessário] (...) conseguir uma compreensão de tais conflitos.” (Costa, 2003: 83 citando Ball, 1989). O conceito de conflito foi apresentado através de várias categorias. Para Peter Gronn (1986), são três os tipos propostos: *manifesto*, (porque se manifesta de forma explícita, através do confronto, procurando o domínio de uma parte sobre a outra); *encoberto* (o mais comum nas organizações porque é feito de uma forma velada, nos bastidores, através da manipulação ou da ameaça); *latente* (está sempre presente em determinados grupos que esperam o momento azado para o fazer evoluir). Efetivamente, o conflito encoberto fez-se sentir em muitos momentos desta narrativa, através de uma atitude, aparentemente positiva e criadora.

Finalmente, o conceito de poder, igualmente complexo, é sempre um recurso que os atores procuram utilizar para resolver os conflitos, ou por outra, para fazer prevalecer os seus interesses. Por isso, Friedberg (1995: 115), um dos autores consagrados deste modelo, afirma que *poder*, *dominação* e *influência* são sinónimos, pelo que “não há ação social sem poder (...) todo o poder supõe e constitui estruturação do campo, ou seja, uma regulação dos comportamentos dos atores implicados.” Esta conceção de poder acentua, por isso a sua natureza relacional, o que significa que os atores o vão utilizando conforme o contexto e as circunstâncias. Nesta perspetiva há uma forte articulação entre poder e troca, ou seja não se trata de uma visão maquiavélica do poder, mas de uma relação de cooperação, atentas as circunstâncias e realidades concretas. Por conseguinte, “o poder pode e deve ser definido como a capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação (...)” (Friedberg (1995: 120).

Concluindo, os defensores deste modelo político consideram que as lógicas de ação devem ser entendidas como os interesses organizacionais disputados pelos diferentes grupos, normalmente, entre os grupos que têm autoridade e os grupos que têm influência e podem optar por várias estratégias, desde as alianças, o conflito ou a negociação.

Como, entretanto se referiu, vários autores, dos quais se destacam Hoyle e Peter Gronn (1986), consideram a escola como espaço privilegiado para aplicação dos modelos de análise política, pela sua complexidade, instabilidade, pela desarticulação entre as suas áreas e pelos interesses diferentes dos seus atores. Nessa perspetiva reconhecem que a análise micropolítica será a mais adequada para conhecer o seu lado oculto porque “abarca aquelas estratégias pelas quais, os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe” (Hoyle, 1988: 256).

Entender a escola quer como um "sistema político em miniatura" (Costa,1996:73), quer como um "campo de luta" (Ball, 1989: 35), é evidenciar o processo de negociação entre grupos e assumir a existência do conflito com algo natural e não apenas como um obstáculo que bloqueia o processo. Por isso, a escola é vista como "uma arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais" (Mintzberg, 1986: 545).

O "desenvolvimento da imagem da escola como arena política (...)" (Costa, 2003: 73) demonstra a existência de uma importante mudança a nível organizacional da escola, sendo esta um sistema político em miniatura, onde existe pluralidade e heterogeneidade de indivíduos, objetivos e interesses próprios, conflito e luta pelo poder e ainda negociação. De facto, a escola é um espaço privilegiado para a aplicação deste tipo de modelo organizacional porque permite analisar o comportamento dos grupos, dentro das organizações e estudar a distribuição do poder, bem como a sua influência nas comunidades. Nesta linha, March (1974), Crozier (1977) e Bacharach (1988)

“(...) recusaram a conceção homogénea, racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos.” (Costa, 2003: 77).

Do mesmo modo, para Pfeffer (1981), a incerteza e a divergência, são características das organizações devido à existência de diversos atores com diferentes ideologias. Neste sentido, Hoyle (1988), citado por Costa, refere que “Os elementos principais da micropolítica, poder, coligações, estratégias e interesses têm sido o alvo central dos estudos de um variado número de disciplinas das ciências sociais.” (Costa, 2003: 76).

Peter Gronn (1986) defende quatro grandes fatores que justificam a escola como *Arena Política*: A *escassez de recursos* (os diferentes grupos dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, quantidade, a utilização e a eficiência desses recursos); a *diversidade ideológica* (cada ator tem diferentes crenças, atitudes e conceções acerca da realidade e objetivos escolares); a *conflitualidade de interesses* (devido à heterogeneidade de indivíduos, cada um com interesses próprios) e as *diferenças de personalidade* (cada ser humano vai formando a sua personalidade ao relacionar-se com o meio social que o identifica como pessoa única).

Neste tipo de sistema micropolítico, os atores pretendem atingir objetivos que vão de encontro aos interesses individuais ou grupais, recorrendo a estratégias, influências, coligações, conflitos e negociações.

No que respeita aos interesses, as pessoas são os elementos ativos e procuram realizar os seus interesses através das organizações, até porque em grupo conseguem atingir melhor os seus objetivos, sempre sujeitos a mutações. “Os interesses dos grupos passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares.” (Costa, 2003: 82).

Nesta Imagem Organizacional da *Arena Política*, o poder assume um lugar primordial, pois “(...) os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes.” (Costa, 2003: 83). Há dois tipos de poder: o poder de autoridade que corresponde ao poder formal, pertencente à estrutura hierárquica da organização e o poder de influência, que consiste no poder informal que pode ser visto “(...) como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos.” (Costa, 2003: 83). Entre os diversos atores escolares (gestores e professores), são os diretores que merecem destaque, por terem à disposição cinco formas de poder: “o poder de *posição oficial*, o poder de *especialista*, o poder *pessoal*, o poder de *controlo das recompensas* e o poder *coercivo*.” (Costa, 2003: 84).

Concluindo,

“Quando olhamos para os processos complexos e dinâmicos que ocorrem hoje em dia no campus, não vemos, nem os aspetos formais e rígidos da burocracia, nem os elementos calmos e consensuais de um colégio académico. (...) se os tumultos dos alunos danificam o campus, se os professores formam sindicatos e entram em greve, se os administradores defendem as suas posições tradicionais e se os grupos de interesses externos e governantes irados invadem os átrios académicos, então estes atos devem ser vistos como políticos.” (Costa, 2003: 73, citando Baldrige, 1989)

10 – A Metáfora da Hipocrisia Organizada

As dificuldades são como as montanhas. Elas só se aplainam quando avançamos sobre elas.

Provérbio japonês

Atualmente, a complexidade das organizações, nomeadamente a organização escolar, exige uma análise do seu funcionamento organizacional e dos seus processos de decisão, de acordo com as perspetivas pós-burocráticas e neo-institucionais, que pressupõem leituras plurifacetadas, em substituição das conceções tradicionais de Taylor e Weber, dominadas pela visão unitária e consensual das organizações e por lógicas da racionalidade linear e unidimensional dos processos de decisão. As organizações evidenciam elevados níveis de inconsistência no seu funcionamento que se manifestam por situações de descoordenação e incoerência entre o discurso, a decisão e a ação, fenómeno que Nils Brunsson denomina por hipocrisia organizada.

O conceito não deve ser, aqui, encarado de forma conotativa, nomeadamente como reprovação moral, mas sim como uma forma natural e eficaz de atingir a chamada legitimidade organizacional, num mundo onde as organizações estão cada vez mais expostas a um considerável número de normas e exigências inconsistentes e divergentes.

“Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, mormente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspetiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la” (Brunsson, 2006: 15).

Esta teoria vai ainda mais longe, ao sugerir que a legitimidade é assegurada pelo conflito e não pela unidade, nomeadamente através da capacidade de lidar com os problemas e não através da apresentação de soluções. Isto porque, na opinião deste autor, as decisões entram frequentemente em contradição com as respetivas ações, sendo a hipocrisia uma condição essencial à organização. Ela contribui para “desatar o nó”, isto é desbloquear os conflitos entre os grupos. Tal como afirma Lima (2005)

“ (...) a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade”.¹²

Do mesmo modo, Brunsson (2006), refere-se igualmente à hipocrisia como “(...) uma diferença significativa entre palavras e ações, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutro e atuar num terceiro”.

¹² Licínio Lima, excerto do prefácio à edição portuguesa da obra *Organização da Hipocrisia* de Nils Brunsson, in Terrear <http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-licinio-lima.html>, consultado em 07/02/2014

A hipocrisia organizacional é, assim, resultado das pressões e contradições que acontecem no interior das organizações, mas torna-se o meio, pelo qual, se consegue dar resposta aos conflitos. Brunsson rejeita a visão tradicional das organizações, cujo funcionamento assentava na estabilidade da coordenação e na ação coletiva e, ao contrário, chama a atenção para as inconsistências que se traduzem em situações de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação. Considera que “as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006: 18). Portanto, é à falta de coerência e de conexão entre estas dimensões que Brunsson chama “hipocrisia organizada”.

Esta proposta permite, assim, uma interpretação crítica dos documentos da escola acima apresentados e insere-se nas perspetivas pós-burocráticas, pois recusa a teoria tradicional do consenso, da conexão e da decisão racional. Como afirma Lima (2006), “Nils Brunsson adota uma perspetiva (neo)institucional que integra as contribuições dos modelos de análise da ambiguidade e também de alguns elementos associados aos modelos políticos, de que resulta uma contribuição complexa e inovadora”. (Lima, 2006: 7),

Ora, a problemática dos projetos é um espaço privilegiado para a hipocrisia organizada, já que, de acordo com este autor, a organização escolar manifesta uma dupla face: a de “organização para a ação” e a de “organização política”. Neste sentido, encontrámo-nos perante uma área em que é observável a tal falta de conexão entre a intenção, a decisão e a ação, nomeadamente, entre a conceção do projeto como documento escrito, formal e legalmente, (organização para a ação), e as atividades desenvolvidas pelos atores intervenientes e que nem sempre coincidem a intenção e decisão anteriores (organização política).

Resulta, desta breve análise, que o funcionamento da organização escolar é cada vez mais complexo e ambíguo, pois, por um lado a escola, enquanto instituição tem que se apresentar como um estrutura devidamente organizada, em que todos os atores conhecem os seus direitos e deveres (regidos por regras e diretivas), mas por outro, apresenta-se como uma estrutura variável, e em constante mutação, porque estão em causa interesses e conflitos interpessoais. Neste cenário, só através de uma reflexão participada, que envolva esses atores na discussão e no confronto, se pode chegar a um modelo escolar que promova o respeito, a justiça e a equidade.

No funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular, verificam-se dimensões de desconexão e incongruência entre, por um lado, as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e por outro, as práticas, os resultados efetivos, a ação organizacional propriamente dita, como referem as perspetivas teórico-conceituais que têm vindo a caracterizar as organizações como anarquias organizadas (Cohen, March e Olsen, 1972), sistemas debilmente articulados (Karl Weick, 1976) e mitos e cerimónias de legitimação institucional (Meyer e Rowan, 1992) e, no contexto educacional português, Licínio Lima e Carlos Estêvão, em torno dos conceitos, respetivamente, de modo de funcionamento díptico e de dimensão fractalizada das organizações educativas.

Nils Brunsson questiona a racionalidade dos processos decisórios nas organizações, com o argumento de ser esse um aspeto importante para compreender outras consequências desses processos para além das escolhas, como, por exemplo, o mobilizador da ação, que atribui responsabilidade e legitima a organização. Uma característica peculiar da cultura ocidental destacada por Brunsson é aquela que considera ou pressupõe que os atores de uma organização estão unidos entre si, são coerentes entre si, coordenados e que as organizações são capazes de falar, decidir e agir por meio de pessoas que controlam as suas ações, quando a

realidade aponta para outro cenário, nomeadamente para incongruências entre os atores. Assim sendo, o pressuposto característico da cultura ocidental não se verifica na realidade.

Segundo Brunsson, as decisões estão frequentemente em contradição com as respetivas ações, conduzindo a uma perceção sobre a importância da hipocrisia referida, como condição essencial à organização. Brunsson dá vários exemplos com o intuito de levar o leitor a compreender que a hipocrisia organizacional funciona como uma forma de "desatar o nó" existente nos conflitos intergrupais, conferindo à organização flexibilidade para solucionar os seus conflitos. Prova-se então, que, ao contrário do que se supunha, a ambiguidade é uma solução, em vez de um problema, onde as ações implementadas não correspondem às ações anunciadas pelos intervenientes da organização política. Tal como afirma Lima (2005)

“ (...) a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade”.¹³

Neste sentido Brunsson (2006), refere-se igualmente à hipocrisia como “(...) uma diferença significativa entre palavras e ações, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro”.

A hipocrisia organizacional acontece em resultado das pressões, das normas e das exigências que se desenrolam no seu interior, muitas vezes inconsistentes e contraditórias, tornando-se, pois, parte da cultura das organizações. A hipocrisia nas organizações serve assim, como um manto para esconder determinados fatos e conseguir agradar a diferentes grupos sociais e o público, em geral. Através da hipocrisia organizada, os indivíduos e organizações gerem grande parte dos seus conflitos, procurando dar resposta às solicitações, em que os discursos e as decisões respondem a certos grupos, enquanto as ações dão resposta a outros grupos. E, esta situação só é possível porque são em reduzido número as pessoas que acompanham a execução de um projeto ou programa (aplicação de recursos, ações, decisões). Na realidade escolar constata-se, na maioria das situações, que grande parte dos atores permanece à margem dos processos, isto é, não se deixa envolver, declinando a sua intervenção noutros pares, habitualmente mais ativos, o que aumenta a eficácia da hipocrisia organizacional. Inclusivamente, são muitos os casos, em que as escolhas são feitas aleatoriamente e no calor dos acontecimentos.

Nils Brunsson aborda também conceitos, tais como, a racionalidade e a irracionalidade, onde procura chamar a atenção para o livre-arbítrio do indivíduo, que é capaz de tomar decisões racionais, coerentes, compatíveis e intencionais. No entanto, essas decisões nem sempre acontecem e por isso, as organizações não conseguem ser totalmente racionais. Aliás, as decisões que nelas se tomam são frequentemente irracionais, levando em conta as preferências presentes. Daí, nem sempre acontecer a correspondência entre decisão e ação, sendo que até a decisão pode ser isolada da ação. Por conseguinte, não existe aqui a tradicional relação causa-consequência.

Efetivamente são vários os fatores que entram em ação, quando as organizações decidem, podendo-se decidir num determinado momento o que se vai traduzir numa ação, executada por outras pessoas e que, por isso, poderá sair revestida de modo diferente relativamente à decisão inicial. Tradicionalmente, a decisão é tomada para ter uma

¹³ <http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-licnio-lima.html>, consultado em 07/02/2014

correspondente ação que ocorrerá no futuro, mas, de maneira irracional, pode haver o contrário, isto é, quando é necessário atender a vários grupos e legitimar as suas decisões, a organização pode usar a hipocrisia como estratégia, ou seja, falar de uma maneira e agir de outra. Nesse caso, a hipocrisia organizacional não deve ser vista como um juízo de valor sobre aquilo que deveria ser nas organizações porque, neste caso não é um defeito, nem uma virtude, ela é uma realidade, isto é, um processo de proteção das organizações. Concluindo, a hipocrisia não deve ser vista como um problema mas sim como uma solução, pelo menos para diversas situações. Como a organização tem de dar resposta a muitos e complexos problemas, muitos deles conflitantes e de difícil resolução, a hipocrisia organizacional cobre com um “véu” a relação entre declarações, ideias, valores e ações.

Constata-se ainda que o uso da hipocrisia organizacional é cada vez mais frequente porque, atendendo à complexidade das organizações, também são cada vez mais raras e difíceis as soluções de compromisso.

Pelo exposto, pode-se afirmar que, ao contrário do que vulgarmente se pensa, o conflito não deve ser banido do sistema, antes porém, deve ser estimulado porque, como afirma (Brunsson, 1989), além de ser inerente a qualquer interação social e organizacional, pode ser fonte de vitalidade, de dinamismo e de criatividade organizacional. Do mesmo modo, não será retirando a hipocrisia da organização, nomeadamente da organização escolar, que se obtém a tão desejada estabilidade. A hipocrisia organizada é uma característica da organização escolar, essencial para o seu bom funcionamento, no âmbito da perspectiva pós-burocrática da referida organização – flexibilidade, instabilidade, dependência das mudanças sociais, incerteza, desarticulação interna, desordem.

Também Jorge Adelino Costa (2007) faz uma análise dos Projetos na organização escolar, no âmbito da metáfora da *hipocrisia organizada*, que é vista como um bem necessário e essencial (Nils Brunsson) para o bom funcionamento da organização escolar. Para invocar a referida metáfora, utiliza uma perspectiva pós-burocrática, na análise de funcionamento das organizações. Refere como suporte o funcionamento díptico (Licínio Lima 2001: 41 – plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional) e o funcionamento fractilizado (Carlos Estêvão 1998: 223 – organizações fractilizadas).

A análise da problemática dos projetos nas escolas recorre a algumas tipificações de carácter metafórico, como o “modelo do caixote do lixo” (*garbage can model*) dos teóricos da “anarquia organizada” Cohen, March e Olsen (1972), os “sistemas debilmente articulados” apontados por Karl Weick (1976) e, fundamentalmente, a “hipocrisia organizada”, equacionada pelo sueco Nils Brunsson (2006). O recurso a estas metáforas ou imagens organizacionais, sobretudo a da hipocrisia organizada, é utilizado na perspectiva oposta à que o senso comum lhe atribui, ou seja, em lugar da visão pejorativa que remete para conotações de reprovação moral e a evitar absolutamente, a teoria da hipocrisia organizada é convocada como “mecanismo facilitador e sugestivo da comunicação” e, tendo em conta o seu poder interpretativo, para permitir uma compreensão e análise menos normativista e convencional da organização e a leitura crítica dos projetos nas escolas, a partir de uma abordagem polifacetada, assente no pluralismo teórico que marca algumas das abordagens neo-institucionais, nas quais Brunsson se integra e se destaca pela sua contribuição complexa e original. A hipocrisia é sobretudo vista como uma solução que as organizações encontram para responder às exigências e pressões – inconsistentes e contraditórias – a que são sujeitas e a que tem de responder favoravelmente, para não porem em causa a sua legitimidade institucional.

As práticas rotineiras e estandardizadas são identificadas como situações do desenvolvimento de projetos nas escolas onde, de acordo com a análise de Nils Brunsson, a organização escolar manifesta a necessidade de agir com a sua dupla face de organização para ação, apresentando a conceção do projeto (documento e procedimentos a ele ligados) e de organização política correspondente aos resultados, às atividades efetivamente desenvolvidas pelos intervenientes, porventura não coincidentes ou desalinhas do discurso que vai sendo anunciado.

Constata-se a existência de dois planos na *hipocrisia organizada*: organização para a ação (coordenação, integração, uniformidade para estruturas, processos e ideologias institucionais) e organização política (dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, processos e ideologias) – Brunsson (2006: 54). Os dois planos referidos estão separados/organizados da seguinte forma: separação cronológica, por assunto, por ambientes e por unidades organizacionais.

Também se salienta que as organizações escolares estão cada vez mais abertas e dependentes das exigências do mundo exterior, sujeitas a pressões e obrigações de resposta a essas exigências, sendo que a *gestão por projetos* pode ser encarada como modelo de funcionamento, alternativa ou complemento da estruturação funcional da organização.

Costa (2007: 97-118) identifica três tipos de estruturação orgânica (Funcional, Por Projetos e Matricial) para enquadrar a problemática dos projetos nas escolas, segundo duas dimensões: a dimensão mais global (projeto educativo, projeto de orçamento e projeto curricular) e mais sectorial (projeto pedagógico, área projeto...). Esta dupla dimensão sustenta as formas de separação entre a organização para a ação e organização política, propostas por Brunsson na sua conceptualização da organização da hipocrisia.

É cada vez mais notória a complexidade e a ambiguidade no funcionamento e objetivo da instituição escolar porque se por um lado, a escola tem que ter uma estrutura bem organizada, em que cada um dos intervenientes facilmente reconhece os seus direitos e deveres (geridos por regras e diretivas), por outro, apresenta-se como uma estrutura variável, inconstante e em constante mutação, já que se jogam permanentemente conflitos interpessoais. De facto, o carácter de discussão, reflexão e participação na “sociedade” escolar deve ser o modelo ideal de funcionamento da escola desde que imperem diretivas de respeito, justiça e equidade.

11 - Mundo da vida e mundo do sistema

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis

Quais os efeitos da crescente colonização do mundo-da-vida na personalidade da escola e na liderança autêntica?

Será que a liderança orientada para o mundo-da-vida pode fornecer o apoio de que os professores necessitam para funcionar mais eficazmente?

A liderança engloba muitos e variados aspetos, nomeadamente a proteção do mundo-da-vida das nossas escolas. No centro do mundo-da-vida individual de cada escola, estão as ideias e os compromissos que funcionam como fonte de autoridade para as ações de cada indivíduo. Ao contrário da autoridade hierárquica, baseada na lei, a autoridade do mundo-da-vida influencia o pensamento e o comportamento e fornece bases de apoio para tomar decisões e legitimar ações baseadas naquilo que as pessoas acreditam sobre a sua escola e no que ela própria tenta realizar. Não é possível melhorar as escolas se os mundos-da-vida escolares forem ignorados e se as dinâmicas locais forem coartadas por diretivas coercivas impostas do exterior.

As escolas têm a sua personalidade própria e esta não poderá desenvolver-se convenientemente em ambientes descontextualizados, onde a ideologia do “melhor caminho” forneça os mesmos parâmetros, currículo, ensino e avaliação para todas. Enquanto no contexto industrial, de linha de montagem e de produção em massa, o “melhor caminho” pode fazer sentido, no diversificado mundo da política e das pessoas, poderá transforma-se numa péssima solução.

As escolas eficazes pressupõem, lideranças autênticas, com personalidade, sensíveis aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais, já que são esses quem melhor conhece as condições necessárias para determinado grupo de estudantes, em contextos específicos. Assim, os modelos de tipo “tamanho único são de dispensar. Porém, criar uma escola eficaz implica para além de uma liderança autêntica e genuína, uma gestão logística, traduzida num bom planeamento, práticas de gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como competências de comprometimento na prática. A liderança autêntica e a gestão logística são duas dimensões que, quando cuidadosamente equilibradas, se apoiam uma na outra. Saber qual das dimensões é a mais relevante, parece ser uma questão importante para a construção da personalidade de uma escola e, por conseguinte, para a previsão da sua eficácia.

O filósofo alemão Jürgen Habermas (1987) afirmou que a sociedade pode ser compreendida segundo dois vetores: como mundo do sistema e como mundo de vida, tendo apresentado um esquema teórico muito importante que permite compreender as duas dimensões, que se devem apresentar de forma equilibrada. Consta que as organizações da sociedade, desde as famílias até às grandes empresas possuem tanto um mundo-da-vida como um mundo-dos-sistemas. Enquanto o mundo de sistema induz uma lógica que condiciona a ação pelos imperativos do poder e da lógica economicista, o mundo de vida é aquele que oferece o contexto, onde se dá a ação comunicativa, isto é, prende-se com os mundos socioculturais da vida que se reproduzem na interação.

A proposta de Habermas aponta para a instituição escolar, enraizada no mundo da vida social e, por isso, como arena de inter-relações do sistema como o mundo de vida, como um espaço em que as ações coordenam-se através das interações comunicativas que se estabelecem entre os seus membros. Assim, o mundo de vida escolar refere-se às necessidades interativas, provenientes do seio da comunidade escolar, que apela para uma racionalidade comunicativa da ação educativa e para uma racionalidade em rede, com componentes éticos. Deste modo, torna-se possível obter a reconstrução crítica de situações sociais que frequentemente aparecem contaminadas por mecanismos de domínio dos interesses particulares sobre os coletivos. A escola como sistema evidencia o seu carácter institucional e autorregulado, em que as funções dos membros da escola são de facto reguladas, mediante normas oficiais, a partir da hierarquia institucional.

No que concerne às escolas, do mundo-da-vida fazem parte os líderes e os seus objetivos, os seguidores e as suas necessidades, os desejos das pessoas, as tradições, os rituais e as normas únicas que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, o mundo-dos-sistemas é integrado pelas conceções e protocolos de gestão; as ações estratégicas e táticas; as políticas e os procedimentos; as garantias de eficácia e avaliação. Em suma, refere-se às estratégias instrumentais, de meios eficientes concebidos para a concretização de determinados fins. Se o mundo-da-vida for a força geradora do mundo-dos-sistemas, pode-se verificar uma personalidade de escola próspera, enquanto, se for o contrário, constata-se uma personalidade organizacional de escola mais degradada, que resultará em inúmeras disfunções, incluindo um elevado descomprometimento e um fraco desempenho escolar por parte dos alunos.

Habermas faz uma alusão à última situação como sendo a “colonização” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas e imputa muitos dos males da sociedade a essa situação. (Habermas, 1987). Nas nossas escolas e a título de exemplo, os objetivos, os valores e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças são muitas vezes decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo Ministério da Educação e não o contrário. Em consequência, verifica-se uma certa perda de personalidade da escola, uma liderança menos autêntica e, em última análise uma escolaridade menos eficaz. A desvalorização do mundo-da-vida coloca a personalidade institucional da escola em risco, pondo em risco as oportunidades para o exercício de uma liderança local genuína e pode contribuir para a diminuição da eficácia da instituição escolar a longo prazo. A este propósito pode-se afirmar que o prognóstico de Habermas parece ter-se tornado realidade porque as reformas escolares que aconteceram no início dos anos oitenta, na Inglaterra e nos Estados Unidos e que se propagaram ao Canadá, Nova Zelândia e Austrália, retiraram muito do carácter distintivo de cada instituição escolar, em benefício de currículos nacionais, de parâmetros uniformes, de testes padronizados, de requisitos comuns para a elaboração de relatórios, de *rankings* das escolas, de sistemas uniformes de avaliação e supervisão, de modelos de ensino mais aconselhados e outros desenvolvimentos.

Ambos os mundos têm valor, são importantes para a escola e também são importantes para outro tipo de organizações, tais como a família. As famílias estão preocupadas com objetivos, normas e tradições; a sua atenção está centrada na proteção, crescimento e desenvolvimento dos seus membros e procuram proporcionar uma vida mais satisfatória aos seus membros. Tal como noutras organizações, as famílias também fazem orçamentos, poupam, planeiam férias, têm horários, organizam calendários, preenchem declarações fiscais e têm cuidados com os custos operacionais. Resultado de um equilíbrio adequado, o mundo-dos-sistemas e o mundo-da-vida da família eleva-se mutuamente. Contudo, o mundo-da-vida tem de ser produtivo para que essa relação seja mutuamente favorável nas organizações, nas famílias e nas escolas. Estas só funcionarão adequadamente se o mundo-da-vida ocupar a posição central e não a posição periférica, traduzida na velha máxima “a forma deve seguir a função, caso contrário a função seguirá a forma”.

Quando as escolas tomam decisões sobre os meios, as estruturas e as políticas no intuito de servir os seus objetivos e valores, o mundo-da-vida está no centro, ou seja, a forma segue a função. Mas quando os objetivos escolares são definidos através de decisões sobre meios, objetivos e políticas da escola, o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas deixam de estar devidamente alinhados. O mundo do sistema passa a dominar o mundo-da-vida, ou seja, a função segue a forma.

As escolas desenvolvem e mantêm os seus mundos da vida, agindo de forma “expressiva” e “normativa”. Ao passo que a ação expressiva ocorre quando pais, professores e alunos expressam as suas necessidades, visões, valores e crenças individuais, dentro do contexto cultural da escola, a ação normativa acontece quando procuram agir com meios que encarnam os valores, visões e crenças comuns da escola.

As escolas desenvolvem e mantêm o seu mundo-dos-sistemas, agindo de forma “teleológica” e “estratégica”. Relativamente à ação teleológica, esta envolve o estabelecimento de objetivos, a criação dos sistemas necessários à sua prossecução e a ação estratégica que implica as escolhas corretas entre as estratégias alternativas, com a intenção de maximizar o valor. As escolas incorporam quatro formas de ação: expressiva, normativa, teleológica e estratégica. O elemento chave da teoria de Habermas é que todas as organizações podem ser “simultaneamente” compreendidas como mundos-dos-sistemas e mundos-da-vida e que as ações teleológicas e estratégicas do mundo do sistema devem servir as ações expressivas e normativas do mundo-da-vida e ser por estas determinadas. Considera-se que as escolas têm tanto um mundo-dos-sistemas, como um mundo-da-vida, e que ambos devem ser equilibrados, de forma a permitir o sucesso do seu funcionamento. No entanto, Habermas (1987) refere que as escolas em todo o mundo estão de certa forma afetadas pelo problema da “colonização do mundo-da-vida” pelo mundo-dos-sistemas (Habermas, 1987: 173, 353-356). A colonização ocorre quando o mundo-dos-sistemas começa a dominar o mundo-da-vida. “Este desgaste do mundo-da-vida coloca a própria personalidade institucional da escola em risco, põe em perigo as oportunidades para o exercício de uma liderança local autêntica e aumenta a probabilidade de as escolas serem menos eficazes a longo prazo.”¹⁴

A colonização por parte do mundo-dos-sistemas é gradual e passa quase despercebida, verificando-se uma imposição de objetivos, intenções, valores e ideais aos pais, professores e alunos. Para além disso, os sistemas de gestão atribuem valor às escolas e alunos com base na sua adesão aos requisitos do sistema. A título de exemplo, quando o mundo-da-vida é

¹⁴ <http://terrear.blogspot.pt/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.html>, consultado em 25/02/2014

dominante, os exames, testes... refletem as paixões, necessidades, valores e crenças locais. Apesar dos parâmetros permanecerem rigorosos e verdadeiros, não é suposto serem padronizados, universais ou completamente abrangentes. Em vez disso, a variedade de avaliações pode incluir não apenas testes, mas também demonstrações de competências, exibições de desempenho diversas, bem como outros critérios feitos pelos alunos. Assim, constata-se que o valor dos indivíduos nas escolas não se determina por uma qualquer definição estreita de eficácia e concretização.

No entanto, quem realmente domina a instituição escolar é o mundo-dos-sistemas e por isso, aquilo que de facto conta, acaba por ser determinado mais por diretrizes burocráticas, pela política e outras forças exteriores à referida instituição.

Em virtude da complexificação da vida social, verifica-se uma certa autonomização dos sistemas, que se decolam do mundo de vida e até o colonizam. Habermas, apesar de tudo, não sucumbiu às visões que enfatizam o papel do sistema na vida social, a ponto de não deixar espaço à ação dos indivíduos. A maior crítica que se faz ao pensamento de Habermas é precisamente a que diz respeito à dicotomia presente nos conceitos de sistema e de mundo de vida, em que se verifica a colonização e invasão do mundo da vida pelo mundo do sistema.

Neste momento, as escolas privadas parecem ser as menos afetadas pelas iniciativas de reforma que conduzem à “colonização” do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistemas, permitindo-lhes não só salvaguardar, como também desenvolver as suas culturas institucionais e até obter aumentos acentuados ao nível da produtividade escolar. Estas escolas caminham lentamente para programas de apoio financeiro público e por isso é legítimo questionar se irão permanecer livres no desenvolvimento dos seus mundos-da-vida, fiéis aos seus valores fundamentais.

Em conclusão, o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas são necessários para que as escolas se desenvolvam, já que o primeiro é a essência da esperança, enquanto o segundo apresenta-se como o meio para atingir essa esperança. A política educativa deve respeitar as diferenças, embora mantendo a unidade, considerando as escolas como comunidades inseridas noutras comunidades.

Tal como afirma Thomas B. Greenfield (1973):

“Aquilo que a maioria das pessoas parece querer das escolas é que estas reflitam os valores que são centrais e que têm verdadeiramente sentido na sua vida. Se esta visão estiver correta, as escolas são artefactos culturais que as pessoas se esforçam por moldar à sua própria imagem. Só assumindo essas formas é que as pessoas acreditam nelas; e apenas nessas formas é que poderão participar confortavelmente nelas” (Greenfield,1973: 570).

Assim, se os pais, os professores e os alunos acreditarem na escola, esse será um aspeto essencial para o seu sucesso.

Capítulo II – Narrativa de um percurso por diversas escolas

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(Freire, 2003, p. 155)

Entrei na profissão no dia 20 de outubro de 1988 e desde aí até ao momento presente, vários contratemplos se interpuseram no meu caminho. Destaco a questão dos vencimentos dos professores licenciados estagiários, aquando da realização do estágio pedagógico na Escola Secundária de Almeida Garrett – Vila Nova de Gaia, no ano letivo de 1993-1994; o destacamento ao abrigo do Despacho n.º 37/ME/94, no ano letivo de 1995-1996; a reclamação do horário que me foi atribuído na Escola EB, 2,3 Florbela Espanca, no ano letivo de 1998-1999 e o processo de constituição do Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada, no ano letivo de 2008-2009. Optei pela narração destes quatro episódios por se me afigurarem mais relevantes e passíveis de contextualização, à luz dos quadros teóricos das Ciências da Educação.

Hoje, volvidos 25 anos de serviço, estarei porventura a vivenciar uma etapa da minha profissionalidade, caracterizada por algum desencanto. Fruto de uma multiplicidade de tarefas, muitas delas de utilidade duvidosa, acuso, como grande parte dos docentes, algum cansaço a que vou respondendo com alguma resignação. Reuniões, relatórios, grelhas, projetos de nome sonante, mas na maioria sem grande substância, em suma, uma panóplia de papéis elaborados de forma quase automatizada e que me tolhem a liberdade. Esta dimensão burocrática da profissão tem contribuído para esta desmotivação, na medida em que me retira tempo precioso para o necessário trabalho de preparação das aulas. E, frequentemente, interrogo-me se não seria mais útil e profícuo o “projeto de dar aulas,” o “projeto de ser professor”, já que é assim mesmo que me revejo: como educador, em relação constante com os meus alunos e especialmente em contexto de sala de aula. A título de exemplo, refira-se a elaboração do Projeto Curricular de Turma, substituído pelo Plano de Trabalho da Turma, que mais não é do que um reportório exaustivo de informação, de aplicação prática duvidosa.

As outras razões para o desencanto com a profissão podem encontrar-se na ação política, que apostou numa estratégia de denegrir a imagem dos professores, decorrente de uma avaliação mediática resultante da divulgação pública de incidentes, de comparações internacionais ou de rankings baseados nos resultados de exame. Por outro lado, o maior número de alunos por turma, a diminuição abusiva das remunerações, o aumento da carga horária em todas as vertentes (letiva, não letiva e individual) e a atitude agressiva do exterior, com especial relevo nos encarregados de educação são os fatores responsáveis pelo estado de cansaço ou mesmo de exaustão em que nos encontramos. Nóvoa salienta que os professores têm sofrido uma situação de mal-estar na profissão, que provoca insatisfação, indisposição e desmotivação pessoal com a docência.

“Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados. Mas, no momento atual (sic), poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao culto silencioso das ciências”. (Nóvoa, 1999: 105).

A conclusão da minha licenciatura, no ano de 1998, fez-me sentir que tinha alcançado a tão almejada meta: ser professor de História. Depois de 4 anos de trabalho, dedicação, aprendizagem, mas também de convívio e partilha teve especial sabor chegar ao fim. Contudo, cedo me apercebi de que aquela meta era falsa, antes porém tratava-se de um ponto de partida. Julgava estar capaz de dominar qualquer desafio que o destino me preparasse, fosse qual fosse a escola, o nível de ensino ou a situação. Afinal o lema, de ora em diante, era: e agora tudo começa. Um curso eminentemente teórico, que privilegiava a vertente científica, mas que não contemplava qualquer formação de carácter pedagógico, pelo que me senti, de certa forma, desalicerçado e inseguro perante a nova realidade. Para trás ficou o colorido mundo académico e o mundo profissional afigurava-se-me demasiado exigente e de excessivo rigor. Nesta linha de pensamento, Schön, (2007) afirma o seguinte:

“A formação académica, tal como é concebida hoje, volta-se mais para os conhecimentos teóricos prescritos por filósofos, pedagogos, psicólogos e outros estudiosos do que para os conhecimentos curriculares, práticos, interdisciplinares, enfim para o conhecimento na ação, Dessa forma, ao concluir seu curso na Universidade, o futuro professor, em geral, se depara com um abismo que se interpõe entre o que ele estudou e o que ele vai encontrar na escola. Ocorre que é preciso ultrapassar esse “abismo”, a barreira existente entre a vertente teórica e a prática, entre o que estudou e o que ainda precisa estudar” (Schön, 2007: 32).

O mesmo autor acrescenta:

“Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Isso implica necessariamente “parar e pensar”, naturalmente, contribuem para a formação da nossa identidade como pessoa e como profissional. Cada vez mais estamos convencidos de que a formação do professor depende muito mais dele e de suas relações com outros profissionais da escola do que da formação académica unicamente” (Schön, 2007, p.32).

No entanto e segundo Alarcão (2001), “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. (Alarcão, 2001: 1).

O primeiro obstáculo surgiu, logo, em Setembro, aquando da minha primeira candidatura para ingressar no ensino, já que isso implicava passar pelos “miniconcursos”, realizados ao nível dos centros de área educativa. Filas intermináveis, papéis a preencher, regras para uns demasiado óbvias, pelo hábito, para outros de grande complexidade, pela novidade, tal foi o meu primeiro contato com o processo que me havia de conduzir a uma escola. A seguir, a angústia e o desencanto provocados pelo tempo de espera por uma tão desejada colocação. Depois, a saída das listas de colocação e a sensação de vazio por não ter sido contemplado. Finalmente, em meados de outubro, eis que sou contactado para preencher uma vaga na **Escola Secundária de Vale de Cambra**, num horário completo. Uma notícia

recebida com grande entusiasmo mas que rapidamente se desvaneceu quando constatei que tal horário não respeitava à minha formação académica específica, mas sim à disciplina de Geografia. Um horário composto por dez turmas, três de oitavo ano e sete de nono ano, mas que me fazia sentir, de alguma forma, como “peixe fora de água” porque se há alguma relação de parentesco entre a História e a Geografia, a verdade é que são muitas as diferenças. Por outro lado, a escola estava em pleno funcionamento, os grupos já constituídos e parecia que ninguém dava pela minha pessoa. De fato, apercebi-me mais tarde, imperava uma cultura individualista e o trabalho colaborativo era uma miragem. Esta experiência de trabalho, apesar de ter exigido um grande esforço e poder de adaptação à nova realidade, acabou, lamentavelmente, por ser de curta duração, já que tive de **cumprir o serviço militar**, que tinha adiado. Foi um momento difícil na minha carreira que causou desconforto e uma boa dose de frustração, pois quase já me sentia professor mas o projeto foi interrompido e não pude sequer completar a minha estreia na vida escolar.

No fim do cumprimento das minhas obrigações militares regresssei às tarefas docentes, na **Escola Secundária do Padrão da Légua**, quando o **ano letivo (1989-1990)** já se encontrava próximo do seu termo. Devido a esta circunstância, exerci tarefas de carácter burocrático, nomeadamente, a realização de estudos estatísticos sobre a avaliação da escola, aliás um trabalho que se tornou comum, na época, e que se enquadra perfeitamente no modelo burocrático da organização escolar: Foi uma situação de carácter excepcional, de curta duração, que me permitiu tomar conhecimento de uma outra perspetiva de escola.

No ano letivo seguinte (1990-1991), através do miniconcurso, fui colocado num horário incompleto para lecionar os **cursos de Extensão Educativa** (2º Ciclo – Português, o Homem e o Ambiente (área multidisciplinar) e Formação Complementar (área que visava facilitar a intervenção na escola e na comunidade através de abordagens multidisciplinares de temas negociados entre formandos e formadores), numa escola de primeiro ciclo, situada em **Meinedo, no concelho de Lousada**. Foi mais uma experiência que pôs à prova a minha capacidade de adaptação a novas realidades, nomeadamente a educação de adultos. Para completar o horário, aceitei a colocação num horário de Geografia, na Escola secundária de S. Mamede de Infesta. A necessidade de não perder tempo de serviço, que um horário incompleto acarretava, obrigou-me a desdobrar entre duas escolas que se encontravam a assinalável distância. Porém, apesar de todos os constrangimentos, foi uma experiência significativa e enriquecedora, sobretudo, devido à relação pedagógica e interpessoal com alunos adultos, que procuravam um complemento de formação, que os seus percursos de vida anterior não permitiram. O isolamento das escolas do primeiro ciclo, viagens atribuladas de comboio, partilha de boleias com colegas, por vezes incumpridores, foram alguns dos ingredientes que preencheram esse ano letivo.

No ano letivo 1991-1992, devido a razões familiares, fui viver para Viseu e aquando do miniconcurso, fui colocado, novamente, a lecionar um **Curso de Extensão Educativa**, numa escola do primeiro Ciclo do **concelho de Vouzela, situada na freguesia de Fataunços**. Como o horário era incompleto, tive, mais uma vez, de tentar preenchê-lo, o que veio a acontecer na Escola Preparatória de Viseu. Constatei também aqui o isolamento a que estão votadas as escolas do primeiro ciclo e a falta de trabalho colaborativo e de orientação para as novas realidades, que os professores experimentam, em cada novo ano letivo. Da experiência de docência numa escola do centro da cidade de Viseu, onde lecionei a disciplina de Geografia, retive na memória algumas situações caricatas, tais como o incómodo de alguns professores em admitir que professores estagiários frequentassem a sala de professores e o de

ter participado no Conselho Pedagógico, na qualidade de representante da disciplina. Nesta circunstância fiz parte da Secção de Avaliação do Conselho Pedagógico, onde me coube a tarefa de avaliar uma professora estagiária de Geografia.

No ano letivo seguinte, **1992-1993, fui colocado num horário de Geografia, na Escola Secundária do Sátão.** Este foi mais um ano difícil e que implicou um acréscimo de trabalho, já que pela primeira vez fui confrontado com a lecionação do ensino secundário. Neste ano realizei as disciplinas pedagógicas para poder ingressar no estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O objetivo era concluir o Curso de História do Ramo de Formação Educacional (Regime Transitório). Foi um ano que implicou um grande esforço e a necessidade de realizar frequentes viagens entre Viseu e a cidade do Porto.

No ano letivo de 1993-1994, depois de ter concluído as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, **fui realizar o estágio pedagógico na Escola Secundária de Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia.** (Cf. Caso 1). Entrei na escola com alguns receios, mas com muita curiosidade e vontade de aprender e de ensinar. Esta dicotomia aprender e ensinar, foi a primeira dificuldade com que me deparei assim que fui admitido no estágio, “caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado (...)” (Gonçalves, 2009: 24-25).

No ano letivo de 1994-1995, através de miniconcurso, regressei à minha primeira escola – **a Secundária de Vale de Cambra,** mas desta vez para lecionar uma disciplina que se enquadrava na minha formação inicial. Logo, quando recebo o horário, sou confrontado com uma situação absurda pois, com a justificação de atribuição de horários de forma nominal, fui preterido relativamente a dois colegas que se encontravam, em termos de graduação profissional, numa posição inferior à minha. Daqui resultou a atribuição de um horário misto (diurno e noturno), que me obrigou a passar muito tempo na Escola. Nesta altura encontrava-me a residir em Vila Nova de Gaia, a uma distância considerável da escola.

Lecionei a disciplina de História a cinco turmas, sendo três delas do 7º ano unificado, uma do 2º Curso Geral Noturno, e uma do 12º ano (5º Curso Pós-Laboral). Lecionei ainda a disciplina de Ciências Sociais e Formação Cívica (História), do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis a uma turma (S.E.U.C. 1). O meu horário compreendia 19 horas letivas e cinco horas de redução, por compensação de serviço noturno.

As turmas que lecionei apresentavam características particulares que me obrigaram a uma abordagem diferenciada. Concluí que cada turma exigia atitudes, atividades e estratégias diferenciadas. Globalmente procurei optar por estratégias que implicassem os alunos no processo ensino-aprendizagem e que conduzissem a uma aprendizagem individualmente significativa. Procurei promover a interiorização de uma série de valores quer através do trabalho de grupo quer através do trabalho individual. A maior parte deles conseguiu ultrapassar essas dificuldades, através da utilização de estratégias de remediação.

Em relação ao **Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis**, lecionei a área disciplinar - Ciências Sociais e Formação Cívica, tendo me sido atribuída uma turma de 22 alunos (S.E.U.C.1). Preconizava o Despacho-Normativo nº 42/88 de 15 de Junho que “o sistema de ensino por unidades capitalizáveis” (vulgo S.E.U.C.) se caracterizava pela “flexibilidade e permeabilidade que permitia a valorização dos conhecimentos de que o aluno

é portador, (...) pela aceitação de diferentes ritmos de aprendizagem, pela nova relação professor-aluno, pelo apelo à autoformação.” Na linha de um ensino individualizado, permitido aqui pela dimensão da turma, tentei corresponsabilizar cada aluno pelo seu próprio percurso de formação, valorizando as experiências, potencialidades e realidades de cada um. Uma das grandes críticas que fiz à forma como se processou, o ano letivo, neste sistema de ensino, foi a falta de acompanhamento dos professores envolvidos, o que poderia ter sido feito através de reuniões colaborativas, tendo em vista a articulação do seu trabalho.

O trabalho colaborativo de professores pode tomar diversas formas: os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc. Alonso e Roldão (2005) explicitam assim o trabalho colaborativo:

“Este trabalho requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender” (Roldão, 2005: 82).

Deve-se ultrapassar os individualismos e trabalhar de forma colaborativa para que os objetivos estabelecidos nos currículos se concretizem de forma eficaz. O trabalho colaborativo entre professores conduzirá necessariamente à intromissão positiva, dos professores de disciplinas alheias na nossa própria disciplina. Hargreaves (1992) refere que:

“os professores aprendem através do contacto com vários grupos, interiores ou exteriores às suas próprias escolas. Mas eles aprendem principalmente, talvez, pelo seu contacto com outros professores, particularmente colegas no seu próprio lugar de trabalho, na sua própria escola” (Hargreaves, 1992: 216).

Voltei a sentir um ambiente de grupos de professores, onde o trabalho colaborativo permanecia uma miragem. Uma escola que tinha dificuldades em receber bem, sobretudo os novos professores. Era além disso, uma escola onde se sentia uma grande clivagem e alguma antipatia entre a direção e os professores. Reflexo dessa circunstância foram os vários processos disciplinares desencadeados de parte a parte. Apesar de ter lidado com alunos com grandes dificuldades de aprendizagem e com problemas de indisciplina, o cômputo geral foi positivo.

Apesar de tudo, o ano letivo de 1993/94 foi um ano enriquecedor, se bem que limitado pelo facto de me ter sido atribuído um horário com quatro níveis, sendo que um deles (os S.E.U.C.s) integrava diferentes níveis. Por isso, a minha disponibilidade foi um pouco prejudicada. A relação pedagógica com as turmas foi globalmente boa, não se tendo registado qualquer situação suscetível de procedimento disciplinar. É de salientar as turmas dos cursos noturnos, onde determinados alunos começaram por apresentar dificuldades, que ao longo do ano letivo foram sendo superadas, estabelecendo-se uma ótima relação pedagógica.

No fim do ano letivo recebi, com grande entusiasmo, a notícia de que finalmente estava efetivo. Fui colocado no Quadro de Zona Pedagógica do Algarve. Para trás ficavam os anos da grande instabilidade, a grande angústia pela espera de um horário nos meses de setembro e de outubro, a incerteza. Como refere Nóvoa (2007)

“a estabilização tem outros significados, como por exemplo a pertença a um corpo profissional e a independência... Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento... A estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente... as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (Nóvoa, 2007: 40)

De acordo com Cordeiro Alves (2001) a *entrada na carreira*, e com maior pertinência o primeiro ano, apresenta-se como o momento em que o professor é literalmente metralhado com problemas, dificuldades e frustrações de vária ordem, impondo-se-lhe a “luta pela vida”, e um outro momento em que a sua dinâmica pessoal é despertada para novos rumos dentro da função profissional. Contudo, os dois momentos não são estanques, mas, frequentemente, coexistentes. (Cordeiro Alves, 2001: 88-89).

Ainda sobre esta fase (1-3-anos), Huberman (1989) refere que há investigadores, no domínio da socialização profissional, que falam de um estágio de «sobrevivência» e um de «descoberta». Cordeiro Alves (2001), esclarece que estes dois aspectos «sobrevivência» e «descoberta»

“são vividos em paralelo, e que é o segundo que permite tolerar o primeiro, embora existam também perfis únicos (predomínio para a sobrevivência ou para a descoberta), assim como outros perfis: a indiferença ou o «último recurso» (para aqueles que escolheram esta profissão contra vontade ou provisoriamente), a serenidade (para quem teve muita experiência precedente), a frustração (para aqueles que tiveram um caderno de encargos ingrato ou inapropriado, apesar da formação ou motivação iniciais)” (Cordeiro Alves, 2001: 89).

Neste período, em que deambulei por diversas escolas constatei que o sistema educativo vivia da exploração dos professores provisórios, numa lógica de precariedade e de errância que retirava significado à docência. Vivia-se numa instabilidade permanente e na angústia do futuro, com implicações necessariamente negativas nos docentes, mas também com reflexos nas escolas, já que a instabilidade dos docentes tinha reflexos na precariedade dos projetos educativos, que não chegavam ao seu termo. Os professores não efectivos eram, geralmente, marginalizados relativamente aos professores efectivos, mormente na escolha de horários e de turmas.

No ano letivo de 1995-1996, sendo professor do Quadro e Zona Pedagógica do Algarve, fui afetado à Escola EB 2,3 de Albufeira e ao abrigo do Despacho n.º 37/ME/94 concorri para destacamento, que, apesar de me ter sido concedido, foi inviabilizado pelo Coordenador do Centro de Área Educativa de Aveiro (Cf. Caso 2). Perante este fato, fui penalizado, através de uma colocação na **Escola Secundária de Albergaria-a-Velha**, bastante distante da minha residência. Tal fato não me desmoralizou e, apesar da distância, considero que foi das melhores experiências pedagógicas que vivenciei, já que constatei uma organização exemplar ao nível da direção e até algum trabalho colaborativo. Foi mais um ano trabalhoso, já que o horário atribuído contemplava diversos níveis de ensino e o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis, no período noturno.

No ano letivo de 1996-1997 transitei para o Quadro e Zona Pedagógica de Entre Douro e Vouga, tendo sido afetado à **Escola C+S de Couto de Cucujães**. O horário que me foi atribuído, para além de turmas de sétimo e oitavo anos, contemplava também a lecionação de uma turma de currículo alternativo (experiência piloto), uma direção de turma e o cargo de delegado de grupo. Neste ano letivo, enquanto delegado de grupo, promovi diversas atividades, nomeadamente, colaborei ativamente na Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, produzindo os seus documentos de conclusões da análise e reflexão realizada, em termos de gestão curricular (linhas orientadoras), de definição de um perfil de competências à saída do Ensino Básico e de aprendizagens/aquisições nucleares por área e disciplina à saída de cada ciclo.

No âmbito das minhas funções de diretor de turma, dinamizei as atividades que integravam o projeto de área-escola dos alunos, orientando a sua iniciativa, ajudando-os no estabelecimento de contactos com o meio e o resto da comunidade educativa e coordenando as suas tarefas. A turma desenvolveu um projeto de natureza interdisciplinar que teve como tema aglutinador “O Teatro”, inserido no tema geral da área-escola: “Façamos da Escola um Espetáculo.” Os alunos apresentaram-se muito motivados para o teatro, apesar do meio sociocultural envolvente não lhes proporcionar frequentemente este tipo de lazer. Por isso, aquando da hipótese de assistir a uma peça de teatro, em Dezembro de 1996, os alunos da turma aderiram com grande entusiasmo, concretizando-se esse interesse numa ida ao teatro para ver a peça “Amores” de Garcia Lorca pelo Grupo de Teatro de Coimbra - “Escola da Noite.” De assinalar que, para grande parte destes alunos, foi a sua primeira ida ao teatro. Do entusiasmo gerado nasceu a ideia de escrever uma peça e representá-la. Assim, os alunos, com base num clássico de Shakespeare, escreveram com adaptação às questões contemporâneas, “Romeu e Julieta - geração anos 90,” abordando problemáticas que os preocupam, como a droga, as relações familiares, as relações interpessoais, entre outras. Penso que foi uma oportunidade que em muito contribuiu para a formação e desenvolvimento dos alunos, concretizando assim os objetivos da Área-Escola, nomeadamente, a concretização dos saberes através de projetos multidisciplinares; articulação entre a Escola e o meio e formação pessoal e social do aluno.

A Área-Escola que se desenvolvia nestas circunstâncias contribuía de forma efetiva e real para a formação de cidadãos ativos, responsáveis e intervenientes no mundo que os rodeia. Foi um projeto da iniciativa dos alunos e no qual eles se empenharam de forma bastante determinada, contribuindo decisivamente para a sua formação integral, facultando-lhes o acesso a realidades e experiências culturais, que o seu meio social, de forma geral, não contemplava. Foi, assim, uma forma de promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. A escola deve ter por objetivo uma formação integral do aluno, preocupada com o saber, mas também com o saber fazer e, sobretudo, com o saber ser dos cidadãos de amanhã. As atividades de complemento curricular situam-se numa perspetiva de educação para o ócio (no sentido de lazer), visando a utilização formativa e criativa dos tempos livres. Trata-se de uma perspetiva inovadora, na medida em que a escola se assume como preparando não só para o trabalho, mas também para o lazer. Tal, é claramente consignado em diversos artigos ao longo de toda a L. B. S. E. como quando propõe que a educação deverá “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres”. Na organização geral do sistema educativo, prevê que a educação escolar deve integrar atividades de ocupação de tempos livres, cabendo também à educação

extraescolar, “a ocupação criativa dos tempos livres dos jovens e adultos com atividades de natureza cultural”. Estamos perante uma conceção de escola que ultrapassa a escola meramente transmissiva, pretendendo-se também, e sobretudo, socializadora e estimuladora.

Com as atividades de complemento curricular não se trata, pois, de entreter os alunos nos tempos mortos das aulas ou do regresso a casa. Trata-se, muito claramente, de completar um programa educativo incompleto e de o fazer com os olhos postos no aluno todo, em todos os alunos e em todos os momentos.¹⁵

Na Proposta Global de Reforma (1988: 72) definem-se atividades de complemento ou extralectivas, como sendo aquelas que

“visam completar o programa educativo constante das atividades letivas, são constituídas em resultado de auscultação aos interesses dos alunos, são objeto de frequência livre, ministradas por meio de processos não formais de educação e ensino, bem como de avaliação, e estabelecidas no quadro de uma metodologia que implica a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação”.¹⁶

Cada vez mais se assume a postura de que, uma vez que existem na escola “tempos mortos” e geralmente pouco aproveitados de forma positiva, se devem organizar atividades de natureza facultativa, que permitam a utilização formativa e criativa desses tempos. As atividades de complemento curricular, previstas na L. B. S. E., pretendem ser um meio de aproveitamento desses tempos livres e contribuir para complementar a formação geral dos alunos. A articulação das vertentes curricular e extracurricular é salientada por Patrício (in Documentos Preparatórios I, 1987), que vê nessa articulação a concretização de uma escola pluridimensional, a que chama “escola cultural”. A escola cultural seria aquela que conjugaria a dimensão curricular e a cultural, numa perspetiva integradora das dimensões curricular e extracurricular da instrução e da educação. A socialização e a personalização passam com certeza pela integração destas diferentes vertentes. É ainda Patrício que considera a escola cultural como tridimensional, compreendendo a dimensão curricular, a dimensão extracurricular e a integração dialética dessas duas dimensões. É uma, porque estas três dimensões se articulam, sendo a interação “a articulação teleológica e funcional da dimensão curricular com a dimensão extracurricular”.

Verifica-se a emergência de uma nova escola, a que Patrício (1990) chamava escola pluridimensional ou cultural, contrapondo-a à tradicional escola unidimensional, que tem como única dimensão a curricular ou letiva. A escola pluridimensional é cultural, no sentido de que “é a cultura humana na totalidade das suas formas - e não apenas a cultura na sua visão mutilada e mutiladora do saber meramente científico-tecnológico - que ela quer promover” (Patrício: 1990: 121).

Analisando em profundidade o artigo 48º da L. B. S. E.:

1- As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

¹⁵ Manuel F. Patrício, A Escola Cultural, Lisboa, Texto Editora, 1990

¹⁶ Proposta Global de Reforma (1988: 72)

2- *Estas atividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.*

3- *As atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.*

4- *As atividades de ocupação dos tempos livres devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.*

5- *O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimento de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.*

Podemos concluir, com Patrício (1990: 82-85), que:

- *não bastam as atividades letivas para a formação integral e integrada dos alunos;*
- *os objetivos das atividades de complemento curricular são: enriquecimento cultural e cívico; educação física e desportiva, educação artística; inserção dos alunos na comunidade;*
- *a escola encontra nesta área uma importante margem de autonomia, cabendo-lhe a iniciativa e a organização deste tipo de atividades;*
- *o aluno é sujeito das suas aprendizagens, ativo, participando na organização, coordenação e avaliação destas atividades.*

Patrício (1990: 184) enumera os objetivos subjacentes à escola cultural, cujos princípios estão na base das atividades de complemento curricular:

- a) *Todos os objetivos da escola curricular;*
- b) *Permitir e promover a expressão e formação cultural das crianças e dos jovens;*
- c) *Permitir e promover a expressão e formação desportiva das crianças e dos jovens;*
- d) *Dar oportunidade de emergência e desenvolvimento às vocações das crianças e dos jovens;*
- e) *Favorecer o processo de socialização, pela integração das crianças e dos jovens em grupos de comunidade de interesses;*
- f) *Promover o processo de personalização, pela criação de condições institucionais favoráveis à livre escolha de certas atividades culturais e desportivas por parte das crianças e dos jovens;*
- g) *Dar intencionalidade cultural a todo o trabalho desenvolvido na escola;*
- h) *Impregnar a dimensão curricular da escola da dinâmica decorrente do princípio cultural, formulado este do seguinte modo: o processo educativo é um processo de apropriação crítica, fruidora e criadora, por parte de cada geração, dos bens e valores culturais da comunidade nacional-humana;*

- i) Ocupar educativamente os tempos livres dos jovens;*
- j) Promover a educação moral e cívica das crianças e dos jovens por meio da oferta de oportunidades educativas propiciadas pela escola, e escolhidas livremente por aqueles, para além das atividades curriculares;*
- l) Promover o desenvolvimento do ser do educando: da sua personalidade profunda e criadora, das suas capacidades construtivas;*
- m) Promover a capacidade de distinguir entre o ter e o ser e de preferir o ser ao ter;*
- n) Promover a capacidade de distinguir entre a quantidade e a qualidade e de preferir a qualidade à quantidade;*
- o) Favorecer subjetiva e objetivamente o enraizamento na cultura da comunidade;*
- p) Desenvolver o espírito comunitário, na teoria e na prática;*
- q) Estimular a criatividade dos professores, em simultâneo e cooperação com a dos alunos, dando àqueles possibilidades de realização em domínios normalmente inibidos pela dimensão exclusivamente curricular da sua atividade docente escolar;*
- r) Criar condições de satisfação e felicidade aos atores do drama escolar, sobretudo aos alunos e professores, permitindo-lhes fazer livremente e com exigência própria e comum de qualidade algo de que gostam profundamente.*

Estas “atividades de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”, são atividades não curriculares, no sentido de que não se incluem no chamado plano de estudos, mas devem ser incluídas no plano anual de atividades da escola. Como determinava o Despacho 141/ME/90, pretendia-se com estas atividades “proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando”. São, por isso, atividades “que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo letivo dos alunos”, mas, “em casos devidamente justificados [...] podem as atividades de complemento curricular ser desenvolvidas dentro do tempo letivo”. São atividades “de natureza pedagógica e constituem efetivo exercício de funções docentes”, pretendendo-se, através delas, contribuir para a “promoção da realização pessoal e comunitária dos educandos, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico”. Tal despacho visava, ainda, promover “o acesso generalizado de todos os indivíduos a estes vetores fundamentais do seu desenvolvimento”.

Na medida em que a realização das atividades de complemento curricular favorece a socialização e facilita a aprendizagem, quer melhorando a relação do aluno com a escola, quer desenvolvendo capacidades a nível cognitivo, afetivo e psicomotor, podemos constatar que o seu pleno sentido se concretiza em duas vertentes: ocupação enriquecedora dos tempos livres e promoção do sucesso educativo. Surge desta forma um conceito de escola mais positivo, uma outra escola que não a do abstrato “aluno médio”, uma escola que solicita o envolvimento de todos os alunos, mostrando-lhes que aí há espaço para interesses vários. Pela concretização das atividades de complemento curricular consegue-se maximizar os recursos da escola e do meio, colocando-os ao serviço da formação integral do aluno, contribuindo para a aproximação da cultura da escola com a cultura do meio e inversamente. Esta escola

incentiva o envolvimento na procura e na construção dos conhecimentos, perseguindo uma formação pluridimensional, num quadro de cooperação entre professores e alunos.

No ano letivo de 1997-1998, fui afetado à Escola EB 2,3 Fernando Pessoa, localizada em Santa Maria da Feira. No entanto, permaneci na **Escola EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva**, em Cucujães porque iniciei um projeto de orientação de estágio, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O núcleo de estágio (Ramo Educacional da Faculdade de Letras do Porto) do 10º grupo A da Escola 2,3 de Ensino Básico Dr. Ferreira da Silva - Cucujães, era composto pelo orientador e quatro estagiários. Em 19/01/98, um dos estagiários desistiu por motivos de ordem pessoal, nomeadamente problemas de saúde e dificuldade em conciliar a sua vida familiar com a situação de estágio, numa escola muito distante da sua residência.

Algumas considerações gerais sobre o funcionamento do núcleo de estágio:

O ambiente geral de trabalho e o ritmo de progressão do núcleo de estágio foi, desde o início do ano letivo, prejudicado pela incapacidade de inserção do estagiário, que vou apelidar de Estagiário1. Cheguei mesmo a considerar não estarem reunidas as condições mínimas necessárias para prosseguir o meu trabalho enquanto orientador pedagógico do Estagiário1. A situação que era já muito difícil, afigurou-se insustentável, perante as afirmações do estagiário, reveladoras de grande insolência, falta de respeito e de seriedade. Não havendo, contudo, cobertura legal para a atitude que pretendia tomar (recusa de orientar o referido estagiário), solicitei ao metodólogo, que desenvolvesse as diligências necessárias, com carácter de urgência, para apoiar a minha recusa em orientar o Estagiário1. Apesar das diversas diligências para solucionar o problema, lamentei a não existência de meios institucionais para evitar o prolongamento de uma situação de desgaste que a todos afetou e que a ninguém beneficiou. Foram perdidas inúmeras horas de trabalho e seminários com problemas criados pelo estagiário referido que, no entanto, e apesar da opinião em várias vezes expressa e fundamentada pelo orientador, se manteve no núcleo de estágio até ao final do ano letivo, comprometendo seriamente o trabalho desenvolvido. Assim, a orientação de estágio que poderia constituir um período enriquecedor, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, mais não foi do que um longo, desgastante e frustrante ano letivo. Por isso considerei fundamental que a Faculdade de Letras providenciasse no sentido de desenvolver instrumentos/meios de ação que lhe permitissem, em tempo próprio, corrigir as situações críticas que eventualmente surgissem, de modo a que os prejuízos pela presença em estágio de elementos fundamentadamente não desejáveis fosse minimizado. Tal não aconteceu e, lamentavelmente, arrastou-se até ao final do ano letivo, saldando-se pela inconclusão do estágio. Efetivamente aconteceu um conjunto de situações deveras estranhas e absurdas, sendo evidente a má vontade, irresponsabilidade e incompetência do estagiário.

O estagiário distorcia, frequentemente, o sentido das palavras, o que se constatava nas atas, bem como omitia comentários e fazia afirmações, apelidadas por ele de “comentários

finais”. Não obstante, ser sistematicamente chamado à atenção, persistia nos mesmos erros, nomeadamente, limitava-se a reproduzir ideias dos manuais, não acatava as orientações do orientador, do metodólogo ou dos próprios colegas. O estagiário não tinha qualquer capacidade de autoavaliação e quando lhe era pedido que fizesse uma reflexão sobre o seu desempenho, considerava ter excedido as expectativas, quando tal não se verificava, ao contrário, muito havia a corrigir. De uma maneira geral, a sua apreciação das aulas era concisa e lacónica, do género: “Gostei da aula”, “Correu bem”.

Em suma, quer do ponto de vista formal (entrega de documentos), quer do ponto de vista de lecionação das aulas e do relacionamento interpessoal, as falhas eram graves, chegando a por em causa o funcionamento do núcleo de estágio, acabando por causar um ambiente de trabalho insustentável.

Conforme já tinha vindo a alertar, este estagiário, desde o início do ano letivo, nunca se comportou como estagiário, uma vez que não acatava as sugestões do orientador e sempre reagiu muito mal às críticas construtivas e devidamente fundamentadas que o orientador e colegas lhe faziam. Assim, foi uma tarefa deveras ingrata, frustrante e desgastante orientar um estagiário que nunca se assumiu como tal, nem se enquadrou no espírito do estágio do Ramo educacional, de cujo regulamento, teve conhecimento desde a primeira reunião com o orientador.

Neste mesmo ano colaborei também na análise do Projeto Autonomia e Gestão das Escolas, tendo constatado o seguinte:

- a autonomia das escolas não devia depender das condições económicas do meio (das entidades da região) em que as escolas estavam inseridas, sob pena de isso conduzir a uma desigualdade de oportunidades;
- a definição de fases de autonomia (que na realidade são níveis) contribuía para acentuar as assimetrias regionais e entre as escolas;
- a autonomia financeira e de gestão de pessoal podia significar a desresponsabilização do Estado;
- era positiva a possibilidade de a escola fixar professores fora do quadro, contudo teriam de se garantir condições de transparência nesse processo. Outros aspetos positivos: a maior articulação entre escolas e a possibilidade de uma gestão curricular que considerasse componentes locais e regionais;
- era urgente uma alteração rápida de mentalidades em todos os parceiros chamados a intervir em Educação.

Em relação à Gestão das escolas critiquei os seguintes pontos:

- Gestão das escolas como se de uma empresa se tratasse (as escolas deviam ser rentáveis e eficazes), sobrevalorizando critérios economicistas.
- A possibilidade de autofinanciamento das escolas.
- Havia três órgãos: Assembleia, Direção Executiva e Conselho Pedagógico. Neste contexto podiam surgir situações conflituosas entre os presidentes das três estruturas. Havia um acréscimo de reuniões e de burocracia, envolvendo a escola numa dinâmica morosa. Existia sobreposição de competências entre o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola.

- *Assembleia*: hipótese de o Presidente não ser um docente; não haver uma maioria de representantes dos docentes; o Diretor/Presidente do Conselho Executivo não ter direito a voto.
- Numa mesma autarquia, existindo várias escolas, os representantes das forças económicas e culturais teriam de integrar várias Assembleias de Escola e participar em diferentes reuniões, havendo o risco da sobreposição das mesmas. Seria mais eficaz e recomendável, dada a desejável articulação entre graus de ensino, um Conselho Local de Educação.
- Ceticismo em relação à presença dos representantes dos pais/encarregados de educação, da autarquia e das forças económico-culturais nas reuniões da Assembleia. Poderia haver um elevado nível de absentismo ou uma participação/envolvimento pouco efetivo.
- *Conselho Pedagógico*: reduzido a funções meramente consultivas; o número máximo de elementos propostos (15) podia inviabilizar a representatividade dos vários grupos disciplinares, diminuindo assim a sua influência na vida da escola.
- *Direção Executiva*: teriam de ser muito bem definidos os critérios de avaliação (art.º 17º, alínea e)) e de seleção (previsto no art.º 16º, ponto 2, alínea h)) do pessoal docente e não docente, a fim de evitar situações “promíscuas”, de “servilismo”, de favoritismos pessoais e de “compadrio”. A escola considerou haver uma concentração excessiva de poderes no Diretor Executivo e, mais grave, a possibilidade de a direção executiva poder ficar num órgão unipessoal. Rejeitava-se os condicionalismos impostos à participação dos professores nas candidaturas à Direção Executiva. Propunha-se uma nova redação para o art.º 16º, ponto 1: “Competia à direção executiva, por deliberação do Conselho Pedagógico”.
- Não estavam definidas claramente as competências e funções do Professor-tutor (art.º 33º).
- Assembleia eleitoral para a eleição da Direção Executiva: a participação dos alunos devia limitar-se a um aluno por ano de escolaridade; a participação do pessoal não docente era excessivamente dilatada; a participação dos pais/encarregados de educação devia circunscrever-se aos membros da direção da Associação de Pais.
- A experiência da existência de um Conselho Consultivo (que, de facto, nunca funcionou) mostrou quão utópica podia ser a desejável participação da autarquia e dos pais/encarregados de educação.
- De uma forma geral, a escola considerava que, no projeto em apreço, o papel dos docentes era subalternizado.

No ano letivo de 1998-1999, as situações ocorridas durante a experiência de orientador de estágio deixaram marcas profundas e alguma frustração pelo trabalho desenvolvido, pelo que optei pela desistência dessas funções. Neste mesmo ano deixei de ser professor de Quadro de Zona Pedagógica para passar a ser professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola E.B. 2,3/S de Abel Botelho, localizada em Tabuaço. No concurso para destacamentos, ao abrigo da preferência conjugal, fui colocado na **Escola EB 2,3 Florbela Espanca**, situada na localidade de Esmoriz. (Cf. Caso 3).

A apreciação crítica à forma como decorreu o ano letivo 1998/1999, na Escola EB 2,3 Florbela Espanca merece algumas considerações pertinentes relativamente ao horário que me foi atribuído. Assim, foi-me atribuído um horário com três níveis, compreendendo sete turmas, sendo que quatro turmas eram de segundo ciclo (6º ano) e três turmas eram de terceiro

ciclo (7º e 8º ano). Este horário padecia de total desadequação, configurando-se mesmo como ilegal pelas seguintes razões:

- a) a minha qualificação profissional, obtida através de estágio do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, habilitava-me para a lecionação do terceiro ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário;
- b) no entanto, verificava-se que na Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca, Esmoriz, os professores do 1º grupo (colocados e profissionalizados no 2º ciclo) é que lecionavam o 3º ciclo, numa clara deturpação e mesmo inversão das regras do concurso, uma vez que professores de 2º ciclo estavam a retirar horas do 3º ciclo, quando o que seria aceitável era que os professores do 2º ciclo completassem o horário com horas do 3º ciclo se e na medida em que tais horas de 3º ciclo se encontrassem disponíveis e fossem desnecessárias para o complemento do horário dos professores do 3º ciclo (cf. ponto 3.2 da Circular n.º 19/98/DEGRE., de 21/07);
- c) eu era o único professor colocado na escola, no 10º grupo A e portanto, deveriam ter me sido atribuídas as respetivas horas de redução da componente letiva, enquanto representante do grupo, o que não se veio a verificar;
- d) como não possuía qualificação profissional para a abordagem pedagógica do 2º ciclo, para os alunos adviriam consequências negativas.
- e) a atribuição de turmas de 2º ciclo significou para mim um esforço adicional que se situou muito para além daquilo que anualmente é necessário e exigível a todos os professores, na atualização e adaptação do seu desempenho profissional. Além disso, só tive conhecimento de que o horário incluía turmas do 2º Ciclo, nas vésperas do arranque do ano letivo, não tendo o tempo necessário para a preparação das aulas;
- f) dava-se ainda o caso, seguramente anómalo, de num universo de tantos professores, ser eu, o único professor a quem estavam distribuídas turmas de 2º e de 3º ciclo, porquanto todos os outros docentes (que estavam colocados no 1º grupo - 2º ciclo) tinham horários ou só com turmas de 2º ciclo ou só com turmas de 3º ciclo;

Tentei, desde o momento em que recebi o horário, que a Escola procedesse à sua alteração, porque achava inadmissível a atribuição das turmas de 3º Ciclo – 10º Grupo A, a colegas colocados e profissionalizados no 2.º Ciclo – 1º Grupo, quando existiam professores colocados e profissionalizados no 3º Ciclo. No entanto, lamentavelmente, as minhas diligências nesse sentido, não tiveram qualquer resultado, pois a Comissão Executiva Instaladora manteve-se intransigente. Em face do exposto, e considerando que o serviço que me foi distribuído padecia de deficiências e irregularidades inaceitáveis, em desfavor e prejuízo claro, sobretudo dos alunos que não deixariam de ser vítimas de toda esta desarticulação, fiz uma exposição ao Ex.º Sr. Coordenador do Centro de Área Educativa de Aveiro e ao Ex.º Sr. Diretor Regional de Educação do Centro, no sentido de determinar, junto da Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca, Esmoriz a retificação e alteração do serviço distribuído, sendo assim cumprida e respeitada a normalidade e as instruções pertinentes. No seguimento da minha exposição, o Sr. Diretor Regional Adjunto proferiu o seguinte despacho, datado de 2 de Dezembro de 1998: “A Escola deverá reformular os horários durante o período de interrupção de Natal, atribuindo ao docente Paulo Pedro apenas turmas de 3º Ciclo, distribuindo o serviço sobranete por outros docentes.”

“Apesar de ter ganho essa batalha, penso que perdi a guerra”, porque o grupo disciplinar e a Comissão Provisória assumiram as minhas dúvidas legítimas, como uma afronta pessoal e começaram a criar um ambiente de trabalho pouco colaborante. Os horários

foram modificados com total desconhecimento da minha parte, o que dificultou o meu trabalho, nomeadamente a nível da planificação para o 2º período e na minha relação pedagógica com os alunos. Saliente-se que iniciei os trabalhos do 2º período, planificando todo esse período para as turmas que me tinham sido atribuídas no início do ano letivo. Isto porque apesar das diretrizes da DREC, a Escola nada me comunicou sobre eventuais mudanças de horário. Em sete de Janeiro, a Comissão Executiva Instaladora convocou uma reunião geral de professores, com poucas horas de antecedência e sem publicitar a ordem de trabalhos, para comunicar as mudanças de horário e atribuir-me as culpas de todos os distúrbios, que a remodelação de horários acarretou. Aliás esta foi a posição da direção da escola face aos alunos, aos encarregados de educação e aos funcionários: responsabilizar/culpar o professor das alterações que tiveram de ser feitas nos horários, esquecendo-se que a haver responsáveis por essa situação anómala, seria unicamente a Comissão Executiva Instaladora devido à sua atitude obstinada (eventualmente dando cobertura, sob a capa de “critérios pedagógicos” a interesses particulares pouco explícitos), em manter os horários, apesar de alertada para a falta de coerência e até legitimidade da situação. Assim, a mudança de horário foi feita sem qualquer preparação e trabalho de cooperação entre os professores envolvidos. De um dia para o outro, e por ordem da Comissão Executiva Instaladora, os professores trocaram de turmas, procederam a apresentações e iniciaram a lecionação.

Lamento toda esta falta de cuidado e até de atenção para com os alunos, pois a transição entre professores deveria ter sido feita de outra forma: numa reunião prévia os professores envolvidos trocariam as suas informações e avaliações das turmas e numa primeira aula, os dois professores de cada turma estariam presentes, para explicar claramente o sucedido. Como assim não aconteceu, tive de me despedir à pressa das minhas turmas, “esquecer” todo o trabalho de planificação do 2º período, que para elas tinha realizado e enfrentar novas turmas, às quais a situação tinha sido descrita, apontando-me como o “mau-da-fita.” Fotocopiei os materiais de suporte ao meu trabalho com as turmas do 6º ano, como sejam fichas individuais, caracterização das turmas, avaliação quantitativa e qualitativa para facultar aos colegas que nas referidas turmas me iriam substituir. Estes documentos foram entregues, em devido tempo, à chefe do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, tendo solicitado apoio semelhante aos colegas que fui substituir. Lamentavelmente, tais documentos não vieram a ser facultados, o que revelou uma sobreposição dos interesses “feridos” dos professores envolvidos nas trocas de horário, sobre os interesses dos alunos. Estava em causa a avaliação dos alunos, que se processa de forma contínua, sem cortes de qualquer espécie.

Apesar de ter exercido um direito de reclamar de uma situação que considerava ilegal, acabei por ser o mais lesado em todo o processo (a constituição do horário piorou, o ambiente de trabalho no grupo foi prejudicado e as turmas que recebi, receberam-me, como o responsável por toda a desordem. Foi necessário um grande esforço da minha parte, no sentido de cativar os alunos e fazer com que compreendessem os meus argumentos. No entanto, ao longo do ano letivo a relação pedagógica melhorou, estabelecendo-se uma grande empatia entre o professor e os alunos).

No ano letivo de 1999-2000, através do Concurso Nacional de Professores, fiquei efetivo na Escola EB 2.3 do Marão e concorri a destacamento ao abrigo da preferência conjugal, tendo sido destacado na **Escola EB 2,3 de Maceda**. Nesta escola deparei-me com

alunos que tinham grandes problemas a nível afetivo, provenientes de situações económicas e familiares difíceis. Estas situações prejudicavam mais a aprendizagem do que a falta de estudo, falta de pré-requisitos ou mesmo dificuldades especiais de aprendizagem. É de salientar a escassez de recursos materiais na Escola, que inviabilizava um ensino com estratégias diversificadas. A título de exemplo, a existência de apenas um retroprojektor e um vídeo, localizados numa sala permanentemente ocupada com aulas, tornava difícil a sua utilização.

Os temas da área-escola permitiram a utilização de estratégias diferentes, para além de contribuírem para um aperfeiçoamento da dinâmica de trabalho de grupo (saber ouvir, aceitar opiniões e o espírito de entre ajuda) e para a valorização/consolidação de aprendizagens. De acordo com os objetivos da área-escola (cf. Despacho n.º 142/ME/90 de 1 de Setembro), especialmente o da "sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere" e o da "integração dos conhecimentos veiculados pela chamada escola paralela", inseri os subtemas de cada turma nas aulas referentes a essas temáticas, recorrendo às informações/motivações da escola paralela. Assim, a exploração dos temas concretizou-se na construção de cartazes, realização de jogos didáticos e no teatro. Em jeito de balanço sobre a concretização da área-escola, registe-se a adesão das turmas e a participação empenhada de alguns alunos. Atingiu-se uma melhor interligação com o meio e o conhecimento recíproco professor / aluno, aluno / aluno e meio / escola, tentando-se valorizar as culturas reais, no geral não contempladas nos saberes veiculados pelas várias disciplinas.

No ano letivo de 2000-2001, aproximei-me um pouco mais da minha residência, com uma colocação na Escola EB 2,3 Dr. Leonardo Coimbra, situada na Lixa. Voltei a concorrer ao destacamento para aproximação à residência e fui colocado novamente na **Escola EB 2,3 de Maceda**.

Lecionei a disciplina de História no 5º, 7º e 9ºano de escolaridade. No 5ºano foi-me atribuída a Turma E; no 7ºano foram-me atribuídas as Turmas A, B, C e D; no 9º ano foi-me atribuída a turma C. O conjunto das turmas que me foram atribuídas compreendiam um total de 131 alunos. Também me foram atribuídas duas horas de Biblioteca (onde desenvolvi um trabalho de catalogação, arquivo e atendimento aos alunos) e duas horas na sala de estudo. O trabalho realizado na sala de estudo articulou duas vertentes: esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de técnicas e métodos de estudo, nomeadamente a utilização de métodos simples, como o sublinhar ou transcrever. Assim promoveu-se a leitura e análise de textos, comentário de mapas, gráficos e esquemas-síntese dos conteúdos programáticos. Valorizou-se a avaliação formativa através da realização de várias fichas de trabalho; favoreceu-se o ensino pela descoberta; manifestou-se expectativas positivas em relação ao êxito dos alunos; atenção mais individualizada ao trabalho dos alunos, solicitando a sua participação mais ativa; apoio na realização dos trabalhos de casa e uma maior articulação dos interesses dos alunos com os conteúdos programáticos das disciplinas. Como a grande dificuldade diagnosticada se relacionou com a compreensão de textos, deu-se grande relevância às técnicas de análise e comentário de documentos, procurando aí encontrar elementos que conduzissem a pequenos resumos ou quadros analíticos referentes aos conteúdos fundamentais das disciplinas

No ano letivo 2001-2002, permaneci como professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2,3 Dr. Leonardo Coimbra e destacado ao abrigo da preferência Conjugal, na segunda parte do Concurso de Professores, na **Escola EB 2,3 de Maceda**.

Lecionei a disciplina de História, no 7º ano de escolaridade (turmas C e D) e 8º ano de escolaridade (turmas A, B e C). O conjunto das turmas que me foram atribuídas compreendia um total de 127 alunos. O horário que me foi atribuído compreendia, além das turmas já referidas, a Direção de Turma do 8ºA, as Novas Áreas Curriculares: Estudo Acompanhado (duas horas com a turma 8ºA e duas horas com a turma do 8ºB) e Formação Cívica (uma hora com o 8ºA). Nos tempos relativos à chamada 3ª coluna da tabela prevista no Despacho n.º 13781/2001 foi-me atribuído um bloco de noventa minutos para a organização dos tempos livres dos alunos. Nesse período de tempo disponibilizei a sala de informática aos alunos, prestando esclarecimentos sobre o acesso à Internet, *sites* educativos e obtenção de endereços de *e-mail*.

No âmbito das minhas funções enquanto professor da disciplina de Formação Cívica, fiz parte do grupo de trabalho destinado à realização de um *dossier* de apoio a esta nova área curricular.

Como professor da disciplina de Estudo Acompanhado em regime de paridade pedagógica, procurei desenvolver nos alunos competências a nível de métodos de estudo e de organização do seu trabalho. Nesse sentido, sensibilizei os alunos para a necessidade de gerir o tempo disponível, de cultivarem uma atitude “construtiva” face ao estudo, de fomentarem a consciencialização/controlo dos distratores e exercitarem as capacidades de atenção e de concentração. Informei-os ainda sobre algumas técnicas que simplificam e tornam o estudo mais eficaz, nomeadamente a leitura compreensiva, a prática do sublinhado e a elaboração de esquemas. No Estudo Acompanhado desenvolveram-se as seguintes atividades: aprender/praticar técnicas e métodos de estudo; organização do caderno diário; leitura ativa (consulta do dicionário, sublinhar, etc.); realização de trabalhos de casa e outras tarefas escolares; aprender a pesquisar e a elaborar trabalhos de investigação; resolver passatempos, tendo em vista melhorar a atenção e a concentração; resolver fichas autocorretivas de diversas disciplinas; resolver fichas de autoavaliação sobre métodos/técnicas de estudo. Desta forma, conhecendo e praticando técnicas e métodos de estudo, o trabalho a desenvolver tornou-se mais simples e o estudo mais eficaz.

Penso que o sistema de paridade pedagógica se revela positivo para os alunos, na medida em que proporciona um ambiente de trabalho mais dialogante, mais prático e mais individualizado, em que é mais frequente a interação verbal estimulante e a diferenciação de estratégias tendentes a superar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. A paridade pedagógica contribui também para diminuir as situações de stress docente, uma vez que existe um trabalho partilhado, uma reflexão conjunta e um apoio mútuo constante.

Na sequência do trabalho desenvolvido no ano letivo transato, continuei a fazer parte do grupo de trabalho que tinha como objetivo a organização da receção aos professores, onde elaborei a atualização do guião da Escola, com todas as informações necessárias para os novos professores. Participei ainda na organização da receção aos alunos do quinto ano, para o ano letivo de 2002/2003.

No âmbito das minhas atividades enquanto delegado sindical, dinamizei diversas reuniões na escola, para esclarecimentos sobre questões relacionadas com o Estatuto da

Carreira Docente e sobre a nova legislação, nomeadamente as questões relacionadas com os concursos de professores e o novo modelo de gestão escolar.

Exerci o cargo de Diretor de Turma do 8ºA e mais uma vez constatei a necessidade de mais horas para o trabalho da Direção de Turma, já que desenvolver uma relação pedagógica com uma turma de adolescentes é complicado, mas também cria oportunidades de aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional. Foi com esta perspetiva que trabalhei ao longo do ano, como Diretor dessa turma, procurando sempre confrontar os alunos com eventuais problemas que condicionavam o estabelecimento de um bom ambiente de trabalho na turma. A relação estabelecida com os alunos foi, de um modo geral, agradável.

No ano letivo 2002-2003, novamente, através do Concurso Nacional de Professores, fiquei efetivo na Escola EB 2,3 das Dairas, localizada em Vale de Cambra. Através do concurso de destacamento ao abrigo da preferência conjugal, fui colocado na **Escola Secundária de Santa Maria da Feira**.

Lecionei a disciplina de História, no 8º ano, às turmas D e E, no 10º ano às turmas H, I e J e no âmbito do Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis, foi-me atribuída a turma A do 1º Complementar. O conjunto das turmas que me foram atribuídas compreendia um total de cento e cinquenta e um alunos. O horário inicialmente era composto por onze blocos de noventa minutos. No entanto, no início do segundo período, a Presidente da Comissão Executiva solicitou-me, no sentido de exercer as funções de diretor de turma do 10ºI, em substituição da professora de Inglês, que se encontrava de licença, por parto. Assim, o horário que me foi atribuído passou a ter doze blocos de noventa minutos. No âmbito dos tempos relativos à chamada terceira coluna da tabela prevista no Despacho n.º 13781/2001, elaborei, em colaboração com os elementos do grupo disciplinar, uma série de *dossiers* temáticos, tais como os dossiers sobre os direitos humanos e sobre a Organização das Nações Unidas.

Apraz-me salientar, nomeadamente neste ano letivo, que os programas de História do Ensino Básico são muito extensos, o que prejudica o seu cumprimento e inviabiliza a necessária individualização e diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem. Sobretudo, impede o trabalho ao nível diacrónico e sincrónico que esta disciplina proporciona exclusivamente e que é fundamental para educar para a cidadania.

No ano letivo 2003-2004, transitei para o Quadro de nomeação definitiva da Escola EB 2,3 Bento Carqueja de Oliveira de Azeméis e fui destacado na **Escola EB 2,3 de Paços de Brandão**. Um ano que sobressai pela positiva, no meu percurso profissional, sem atribuições nem ilegalidades processuais.

No ano letivo 2004-2005, permaneci no Quadro de Nomeação Definitiva da **Escola EB 2,3 Bento Carqueja**. Mais uma vez fui acometido pelas injustiças de um sistema “cego”, já que a legislação de concursos, aberrantemente, invertia a lista ordenada segundo as classificações profissionais, permitindo que os professores de Quadro de Zona Pedagógica ultrapassassem os de Quadro de Escola. Assim, concorri para aproximação à residência mas não tive sucesso, não me restando alternativa, senão a de ocupar o meu lugar na referida escola.

No ano letivo 2005-2006, permaneci no Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2,3 Bento Carqueja e fui destacado no concurso para aproximação à residência, na **Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro de Ovar**.

No ano letivo 2006-2007, o Concurso Nacional de professores ditou-me uma nova escola – a Escola EB 2,3 de Milheirós de Poiars. No destacamento para aproximação à residência, fui novamente colocado na **Escola EB 2,3 de Maceda**.

No ano letivo 2007-2008, permaneci como professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2,3 de Milheirós de Poiars e o destacamento para aproximação à residência, manteve-me a colocação na **Escola EB 2,3 de Maceda**.

No ano letivo 2008-2009, permaneci como professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola EB 2,3 de Milheirós de Poiars e o destacamento para aproximação à residência, manteve-me a colocação na **Escola EB 2,3 de Maceda**. (cf. Caso 4)

No ano letivo 2009-2010, através do Concurso Nacional de Professores, fiquei efetivo na **Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida**, agora Agrupamento e onde, até hoje exerço as minhas funções.

Capítulo III - Episódios marcantes:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pense, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

(Paulo Freire, 2003, p. 42)

1 – Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Almeida Garrett – Vila Nova de Gaia

Em Setembro de 1993, sendo licenciado desde 1988/89, iniciei a minha formação profissional, realizando o **estágio pedagógico na Escola Secundária de Almeida Garrett – Vila Nova de Gaia** – conforme o previsto pelo regime transitório, na altura em vigor, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Sendo licenciado, fui contudo coagido, sob pena de não realizar estágio, a assinar o respetivo contrato pelo índice remuneratório 80, em clara violação do legalmente estabelecido e em contradição com as minhas habilitações. Perante esta situação, decidi recorrer às organizações sindicais, não antes de ter estabelecido contacto com colegas de outras escolas que se encontravam nas mesmas circunstâncias. Na mesma altura dei a conhecer formalmente a situação ao Ministério da Educação que, apesar de se ter comprometido a resolver favoravelmente a situação a todos os professores licenciados em estágio, aliás como recomendou a Provedoria da Justiça, tardou em responder e quando o fez foi de forma vaga e evasiva. Das organizações sindicais contactadas, apenas duas se mostraram recetivas e empenhadas na reposição da justiça, designadamente, o Sindicato dos Professores do Norte – SPN - (no qual, então me sindicalizei) e o Sindicato dos Professores Licenciados. Seguiu-se um longo processo de diligências diversas, com o envolvimento dos serviços jurídicos do SPN. Aproximando-se o final do contrato e continuando o assunto por resolver, requeri, com colegas na mesma situação, uma audiência com o Senhor Diretor Regional de Educação do Norte. Nessa audiência, realizada no dia 08/07/94, acompanhado por quatro colegas, em representação dos estagiários licenciados, fui recebido pelo Senhor Diretor Regional de Educação do Norte que reconheceu a existência de critérios díspares para uma mesma situação no seu território de intervenção e assumiu, perante os presentes, o compromisso de esclarecer tal situação, no prazo de uma semana. O que não veio a acontecer.

Neste contexto de impasse, procurei encetar outras diligências, nomeadamente, a realização de vários abaixo assinados que foram enviados para a Assembleia da República, Presidente da República e Provedoria da Justiça, bem como contactei diversas vezes o Centro de Área Educativa do Porto, que sempre afirmou não ter conhecimento oficial da situação.

Entretanto, as escolas em questão decidiram uniformizar o critério de atuação, remetendo todos os contratos para o índice 80. Esta situação agudizou o descontentamento já instalado nos professores estagiários licenciados que acionaram de novo mecanismos de protesto. Um Despacho do Secretário de Estado dos Recursos Educativos de 15 de Abril de 1994, ao invés de corrigir, vem ratificar a ilegalidade da situação inicial. Lamentavelmente, a redação do referido Despacho, só permitiu o abono pelo índice 120 àqueles professores que tinham sido contratados pelo índice 120 e não permitiu corrigir para o mesmo índice a situação dos outros professores, cujo contrato tinha sido inicialmente celebrado pelo índice 80. Ou seja, consolidou a desigualdade e injustiça, porquanto deveria ter sido assegurado que todos os contratos celebrados em 93/94 com os professores licenciados, a realizar estágio das licenciaturas em ensino, o fossem pelo índice 120.

Indignei-me pelo silêncio de quase dois anos que a administração me concedeu e apelei a diversas instâncias para a consideração de um dos direitos básicos e constitucionais que deveria nortear a atuação da administração pública: o direito de resposta e de informação. Das respostas obtidas de algumas instâncias superiores da administração pública, resultou uma *clara desigualdade de tratamento*, uma vez que, no mesmo ano letivo, pessoas que possuíam, rigorosamente, a mesma habilitação (licenciatura), no desempenho de exatamente as mesmas funções (professores estagiários), foram objeto de vencimentos por índices diferentes (índice 80 e 120 respetivamente). A administração não demonstrou vontade ou interesse em clarificar a situação de “*salário desigual para trabalho igual*”.

No ano letivo seguinte o Ministério da Educação (ME) finalmente reconheceu aquilo que se previa no disposto no Decreto-Lei nº 409/89 (vencimento pelo índice 120 para os professores licenciados). Em conformidade, os professores estagiários passaram a ter direito a algo que em 1993-94 se negou, sem qualquer fundamento aos estagiários licenciados. Ficou assim, clara a *violação do princípio da igualdade* e não se descortinou contudo, qualquer vontade ou iniciativa por parte do ME para resolver os casos de desigualdade que existiam, como nada foi feito no sentido de amenizar os prejuízos que daí advieram.

Perante tal inoperância, recorri para o Ministério da Educação. Contudo, estranhamente, mais uma vez fiquei sem resposta. Só me restava o recurso para a última instância: os tribunais, designadamente, o Tribunal Administrativo, o Supremo Tribunal Administrativo e o Pleno do Supremo Tribunal Administrativo. Todo este processo se fez acompanhar de inúmeras diligências de índole pessoal e familiar, nomeadamente conversas telefónicas e frequentes deslocações aos gabinetes jurídicos, traduzindo-se tudo isto num acréscimo de trabalho, de preocupações e ansiedade, em suma, de elevado desgaste físico e psicológico.

A situação passou, então, para a barra dos tribunais, tendo aí permanecido durante vários anos. Não obtive resposta favorável à minha petição no Tribunal Administrativo e vi-me obrigado a recorrer até ao Pleno do Supremo Tribunal Administrativo. Depois de tanto tempo e de desgaste, surgiu finalmente o veredito: o Tribunal reconheceu toda a argumentação apresentada mas concluiu que a reposição da legalidade iria causar danos elevados ao Estado, o que me deixou profundamente estupefacto, assim, como ao meu representante jurídico. Para onde apelar agora? Restava-me as instâncias jurídicas europeias, nomeadamente o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem. Mas o cansaço foi mais forte e acabei por não avançar com essas diligências.

De toda esta experiência ficaram marcas profundas! Senti-me isolado, desprotegido e chocado, sobretudo com o desfecho desta situação, ao nível das instâncias jurídicas. Para quê a existência de um tribunal, quando este não protege o cidadão, antes invoca o interesse público para justificar as suas decisões?

E a máquina do Ministério da Educação mais uma vez se mostrou infernal, centralizadora, implacável, colossal, tenaz e burocrática, propiciadora da estagnação!

2 - Destacamento ao abrigo do Despacho n.º 37/ME/94.

O processo referente ao meu destacamento ao abrigo do Despacho n.º 37/ME/94 (Regulamentava o regime extraordinário de colocação de docentes, por motivos de saúde do próprio, do cônjuge ou de filhos menores de 15 anos) iniciou-se, aquando da minha colocação em lugar de Quadro de Zona Pedagógica do Algarve, no ano letivo de 1995-1996. Para o efeito, entreguei o respetivo requerimento em Junho de 1995, efetuando de seguida as diligências necessárias que resultaram no deferimento do pedido efetuado, após submissão a uma junta médica, que teve lugar no mês de Agosto, na cidade de Faro. O referido despacho autorizava a deslocação dos professores do quadro de Escola e de Zona Pedagógica para aproximação à residência, por motivos de saúde.

Em consequência do deferimento do destacamento por parte do Diretor Regional de Educação do Algarve, fui colocado na Escola Secundária de Esmoriz, em Setembro de 1995, num horário completo até ao fim do ano letivo. Inexplicavelmente, no próprio dia em que vou tomar posse, sou informado, via telefone, pelo Coordenador do Centro da Área Educativa de Aveiro da ilegalidade do destacamento. A argumentação para essa ilegalidade baseava-se em pretensos critérios sobre a filosofia dos Quadros de Zona Pedagógica (QZP), aquando da sua criação. Assim, de acordo com essa mesma filosofia, os professores de QZP apenas poderiam ser destacados dentro dos limites da área educativa e nunca nos limites do território nacional. No entanto, essa pretensa filosofia nunca foi plasmada na lei, apesar de se considerar que o objetivo dos QZP era o de assegurar uma bolsa de professores que fizesse face às necessidades eventuais de determinada área educativa. Em última análise, pretendia-se resolver as implicações negativas que envolviam todo o processo de colocação de professores contratados, com as suas repercussões no início do ano letivo, nomeadamente, para os alunos que ficavam sem aulas durante muito tempo. Em vez de termos professores contratados, tínhamos uma bolsa de professores agregados a determinada área educativa, que circulavam nos seus limites, para fazer face às necessidades do sistema.

Fiquei estupefacto com o facto de uma decisão de um Diretor Regional ser obstaculizada por um Coordenador de Centro de Área Educativa, que tinha uma interpretação pessoal diferente sobre o estatuto dos QZP e sobre a aplicação do Despacho n.º 37/ME/94 (destacamento por doença). Em nenhum artigo do referido despacho se impede o destacamento dos QZP e o mesmo refere, com total objetividade, que têm direito a destacamento os professores efetivos de Quadro de Escola e de Quadro de Zona Pedagógica. Na referida conversa telefónica que estabeleci com o Coordenador do Centro da Área Educativa de Aveiro utilizei diversos argumentos mas, lamentavelmente, esbarrei numa atitude de prepotência, tendo-me apresentado o facto como consumado. Chegou mesmo, para minha indignação e a despropósito, a comunicar-me que era advogado e que percebia de leis. De nada valeu a minha argumentação. E, quando o questioneei sobre o que iria acontecer à minha vaga na Escola Secundária de Esmoriz, referiu-me que a iria lançar no miniconcurso de professores, que à altura existia para suprir as carências temporárias do sistema educativo, o que era uma inversão de categorias. Mais uma vez indignei-me com esta postura do Coordenador da Área Educativa e manifestei-lhe estranheza pelo facto de desvalorizar professores do quadro para benefício de professores contratados. Mais tarde, estabeleci novo contacto telefónico com o Coordenador da Área Educativa de Aveiro que, de forma

irredutível, prepotente e insensível me comunicou que já tinha atribuído a vaga da Escola Secundária de Esmoriz a um professor do miniconcurso.

Este processo arrastou-se ao longo da fase inicial do ano letivo, sem que os diferentes níveis da administração tivessem diligenciado no sentido de resolver a questão e, por isso, resultou a perda de uma colocação num horário completo e vago para todo o ano, que existia de facto na escola acima referida e que eu escolhera preferencialmente, vaga essa que foi presente ao “miniconcurso”. Daqui em diante, foi necessário uma atitude de grande persuasão, que incluiu diversas diligências ao nível político, deslocações ao Ministério da Educação e telefonemas persistentes para o mesmo. Finalmente, depois das diversas “démarches” referidas, obtive o destacamento pretendido, o qual foi deferido pela própria Ministra da Educação da altura, mas a 45 km da minha residência.

É de salientar que ao longo de todo o processo, nunca fui informado, por escrito, do que se estava a passar. Assim, para me inteirar da informação que me deveria ter sido prestada, vi-me obrigado a tomar a iniciativa e dirigi-me por inúmeras vezes (pessoalmente, por telefone, por carta e por fax) aos serviços centrais e regionais da administração, com todos os danos/prejuízos que daí resultaram.

Mostrei-me deveras indignado pela forma como a Administração trata os seus próprios funcionários, negando-lhes o mais elementar direito à informação e demonstrando a sua existência redutora, isto é, apenas para “desmultiplicar” burocracias e não para resolver problemas. Uma administração que persiste em confundir os direitos dos cidadãos (nomeadamente o de ser informado) com “favores”, o que não é próprio de um Estado democrático, cuja função é esclarecer, resolver os problemas e não perpetua-los.

3 - Ano letivo de 1998-1999, na Escola EB, 2,3 Florbela

Espanca

No ano letivo de 1998-1999, aquando da minha colocação como docente do Quadro de Zona Pedagógica de Entre o Douro e Vouga fiquei afeto à Escola EB 2,3 Florbela Espanca, situada na localidade de Esmoriz. Profissionalizado há já vários anos, no décimo grupo A - História, fui colocado na referida escola, num horário em conformidade com a minha categoria profissional, isto é professor do terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Estranhamente, logo na minha apresentação foi-me entregue um horário misto, maioritariamente constituído por turmas do segundo ciclo. Acusei a minha surpresa, alertando desde logo para a situação, mas partindo do pressuposto que se tratava de um lapso. Rapidamente fiquei esclarecido! E estupefacto! É que a justificação baseava-se em critérios adotados abusivamente pela escola, nomeadamente a continuidade pedagógica iniciada pelos professores do segundo ciclo, sobrepondo-se aos normativos em vigor. Tal como afirma J. Matias Alves (1999), também constatei a *perspetiva política* presente naquela instituição, nomeadamente no “modo de distribuição do serviço docente (em que frequentemente são os interesses pessoais dos docentes e o seu estatuto organizacional que determinam a configuração de horário) ...” O mesmo autor acrescenta que o processo burocrático pode considerar-se como um sistema de proteção que desresponsabiliza os agentes diante a resolução dos problemas concretos, que inibe a autonomia, sendo este o preço a pagar. No entanto, Lima (1998) afirma que a Escola, enquanto organização, não é unicamente burocrática nem unicamente anárquica, sendo que a ação organizacional dos atores, ora se ampara na ordem das conexões, ora fomenta a ordem das desconexões.

Alves (1999) salienta ainda a *perspetiva da ambiguidade*, que olha a escola como um sistema ambíguo:

“(...) considera-a como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objectivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos actores é fluida, em que a tomada de decisões é desordenada, imprevisível e improvisada (...)”.

No caso do planeamento da ação educativa, traduzido no projeto educativo de escola e no plano anual de atividades, verifica-se a ambiguidade de objetivos, quer na relação com os normativos de referência, quer na sua escassa explicitação, coesão interna e exequibilidade, a ambiguidade de papéis e articulações, a ambiguidade de critérios e indicadores de avaliação da qualidade dos processos e resultados”. (Alves, 1999: 15–16)

Como não obtive qualquer esclarecimento plausível para o problema que levantei à Direção da Escola, vi-me obrigado a recorrer às instâncias superiores do ME. Considerando que o serviço que me foi distribuído padecia de deficiências e irregularidades inaceitáveis, em desfavor e prejuízo claro, sobretudo dos alunos que não deixariam de ser vítimas de toda esta desarticulação, fiz uma exposição ao Ex.º Sr. Coordenador do Centro de Área Educativa de Aveiro e ao Ex.º Sr. Diretor Regional de Educação do Centro, no sentido de determinar, junto da Escola E.B. 2/3 Florbela Espanca, Esmoriz a retificação e alteração do serviço distribuído, sendo assim cumprida e respeitada a normalidade e as instruções pertinentes.

A partir daqui, sucederam-se várias consultas, telefonemas e reuniões nos serviços jurídicos do sindicato. Como já estava habituado à demora na resolução dos processos que protagonizei anteriormente, aguardei serenamente uma resposta das instâncias anteriormente referidas. Entretanto, cumpri o serviço que me foi pedido e determinado no horário, onde constavam, sobretudo, turmas do 2.º ciclo. A lecionação destas turmas representou um acréscimo de trabalho, já que me encontrava a lecionar estes níveis pela primeira vez. Depois, também constatei o porquê da preferência dos professores do 2º ciclo pelos níveis do 3º ciclo. É que aqueles, eram alunos muito indisciplinados, com grandes dificuldades de aprendizagem, inseridos em ambientes familiares desestruturados, provenientes do Bairro Piscatório de Esmoriz. Para evitar esses alunos, a Escola EB 2,3 procedia a uma espécie de triagem, canalizando-os para a Escola Secundária. Como o referido procedimento só era possível para os alunos do terceiro ciclo, havia que dar encaminhamento às turmas problemáticas do segundo ciclo. A solução da direção, em convivência com os professores ditos “da casa” foi a de atribuir as referidas turmas aos professores mais novos ou àqueles que ali chegavam pela primeira vez, como era o meu caso, enquanto aos professores da Escola, habilitados e profissionalizados no segundo ciclo, eram entregues turmas do terceiro ciclo, com alunos previamente selecionados e de bons níveis de desempenho. Verifiquei, com agrado, que a turma que tinha do terceiro ciclo era composta por alunos bem comportados e sem problemas ao nível do ensino-aprendizagem. Já a maioria das turmas do segundo ciclo, evidenciava claros problemas de indisciplina e de aprendizagem.

Foi também patente, o mal-estar entre os elementos do grupo, quando tomaram conhecimento da reclamação sobre o horário que me foi atribuído. Este mal-estar não permitiu estabelecer um relacionamento cordato e de confiança. Cedo percebi os interesses instalados e os comprometimentos dos diversos agentes em presença. Esta prática ilegal de atribuição de horários de terceiro ciclo a professores do segundo, era transversal em todos os grupos disciplinares e, talvez por isso, poucos professores manifestaram solidariedade para com o meu problema. Parecia que a maioria convivia bem com a ilegalidade, não sei se por desconhecimento dos decretos, se por algum interesse mais pessoal e de comodismo. Inclino-me mais para a segunda opção explicativa. A este propósito, alguns elementos da direção afirmavam, com alguma sobranceria, que o espírito da lei apontava para que os professores das escolas EB 2,3 pudessem lecionar todos os níveis de ensino, inclusive o primeiro ciclo. O enquadramento, na altura, parecia apontar para uma diferenciação clara entre escolas do ensino básico e escolas do ensino secundário e nessas, os professores poderiam lecionar qualquer nível. Foi-me referido inclusive, que uma professora familiar de um elemento da direção, professora de Inglês, lecionava com sucesso, todos os níveis do ensino básico, desde o primeiro ciclo até ao terceiro. A justificação para a atribuição de horários aos professores regia-se por critérios pedagógicos rigorosos e até era benéfica esta continuidade de lecionação das turmas, já que os alunos saíam dali muito bem preparados e atingiam patamares de excelência, graças à referida lecionação pelos professores do segundo ciclo. Em última análise e de forma absurda, era aconselhável que um mesmo professor pudesse acompanhar os seus alunos desde o primeiro ciclo ao ensino superior. Assim, pude constatar que estava perante a “díade adjuvante – oponente” conforme explicou Greimas (1966), citado por Matias Alves (1997), em que os atores não estão sempre do mesmo lado, mas atuam em função dos seus interesses e vantagens.

No decorrer do primeiro período conformei-me com a situação e tive de me adaptar a um ensino de uma faixa etária a qual não estava habituado. Não estava à espera que resultasse

das minhas petições, qualquer mudança no meu horário mas sim que se reconhecesse de que lado estava a razão. Precisei de questionar algumas práticas, estudar novas planificações e processos de ensino-aprendizagem. Apesar do acréscimo de trabalho, não posso deixar de considerar que a experiência foi positiva, já que consegui, desde cedo, estabelecer uma boa empatia com as turmas que foram atribuídas. Alguns alunos mostraram-se muito difíceis, devido aos contextos familiares desestruturados e foi preciso uma boa dose de paciência e de esforço para ultrapassar os obstáculos que impediam os melhores resultados de aprendizagem.

No final do primeiro período, quando já estava bem adaptado às minhas turmas, fui confrontado com a resposta à minha petição por parte da Direção Regional de Educação do Centro, que proferiu o seguinte despacho, datado de 2 de Dezembro de 1998: “A Escola deverá reformular os horários durante o período de interrupção de Natal, atribuindo ao docente Paulo Pedro apenas turmas de 3º Ciclo, distribuindo o serviço sobranante por outros docentes.” Assim, confirmava-se que tinha razão sobre a ilegalidade do meu horário e que teriam de me ser atribuídas turmas do terceiro ciclo. Confesso que fiquei bastante estupefacto com a decisão da Direção Regional, já que tal determinação iria ter implicações, não só no meu horário, como no horário de outros professores.

No início do segundo período, fui convocado para uma reunião geral de professores, sem ordem de trabalhos, à qual manifestei alguma surpresa. Foi ali, que tive conhecimento de que o motivo da reunião era precisamente a resposta da Direção Regional de Educação do Centro à minha reclamação sobre o horário. Senti um ambiente hostil e constatei com grande estupefação, que o objetivo da direção da escola era o de justificar as mudanças drásticas nos horários da grande maioria dos professores e que resultaram da minha reclamação. Interpretada como uma queixa/denúncia que ultrapassou toda a ordem hierárquica afigurava-se, à direção da escola, como algo surpreendente, insultuoso e até ilegal. Foram feitas diversas considerações, cujo alvo era a minha pessoa e quando tentei defender-me com a minha argumentação, fui interrompido de forma desrespeitosa e até pouco civilizada por parte de diversos professores presentes. Pude constatar um “corporativismo” incoerente e contraditório, que refletia, sobremaneira, os interesses instalados e ao mesmo tempo, a falta de cultura democrática de muitos agentes educativos. Estava muito chocado perante a atitude dos meus colegas que, sendo educadores, se mostravam egoisticamente ciosos dos seus interesses e esqueciam as regras elementares da boa educação e da cultura democrática. Devo salientar que, por várias vezes tentei, sem sucesso, explicar as verdadeiras razões dos procedimentos efetuados, porque sempre me cortaram a palavra. Também constatei, com alguma mágoa que, os poucos que se solidarizavam com a minha causa, o faziam com a maior descrição, para não entrarem em colisão com os interesses instalados.

Os horários foram modificados com total desconhecimento da minha parte, o que dificultou o meu trabalho, nomeadamente a nível da planificação para o 2º período e na minha relação pedagógica com os alunos. Saliente-se que iniciei os trabalhos do 2º período, planificando todo esse período para as turmas que me tinham sido atribuídas no início do ano letivo. Assim, a mudança de horário foi feita sem qualquer preparação e trabalho de cooperação entre os professores envolvidos. De um dia para o outro, e por ordem da Comissão Executiva Instaladora, os professores trocaram de turmas, procederam a apresentações e iniciaram a lecionação. Lamento toda esta falta de cuidado e até de atenção para com os alunos, pois a transição entre professores deveria ter sido feita de outra forma: numa reunião prévia os professores envolvidos trocariam as suas informações e avaliações das

turmas e numa primeira aula, os dois professores de cada turma estariam presentes, para explicar claramente o sucedido. Como assim não aconteceu, tive de me despedir à pressa das minhas turmas, “esquecer” todo o trabalho de planificação do 2º período, que para elas tinha realizado e enfrentar novas turmas, às quais a situação tinha sido descrita, apontando-me como o “mau-da-fita.” Fotocopiei os materiais de suporte ao meu trabalho com as turmas do 6º ano, como sejam fichas individuais, caracterização das turmas, avaliação quantitativa e qualitativa para facultar aos colegas que nas referidas turmas me iriam substituir. Estes documentos foram entregues, em devido tempo, à chefe do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, tendo solicitado apoio semelhante aos colegas que fui substituir. Lamentavelmente, tais documentos não vieram a ser facultados, o que revelou uma sobreposição dos interesses “feridos” dos professores envolvidos nas trocas de horário, sobre os interesses dos alunos. Estava em causa a avaliação dos alunos, que se processa de forma contínua, sem cortes de qualquer espécie.

No novo horário que me foi entregue, agora só com turmas do terceiro ciclo, constatei, de forma surpreendente, que estava cheio de “furos”. Pareceu-me uma reação típica de quem não sabe “perder”, onde a direção respondia com uma espécie de vingança pelo facto de eu ter ousado reclamar. O novo horário implicou uma nova adaptação a outras turmas, a passagem de testemunhos e toda uma série de procedimentos que poderiam ter sido evitados se tudo estivesse em conformidade. O acolhimento que os alunos fizeram ao novo professor não foi o melhor, tendo-me apercebido que a professora da minha área disciplinar, que lecionou anteriormente não usou da correção nem das regras de deontologia a que pelo Estatuto da Carreira Docente estava obrigada. De facto, a referida senhora, em contexto de sala de aula, proferiu comentários muito pouco abonatórios sobre a minha personalidade e profissionalismo, servindo-se dos alunos para atingir os seus próprios fins. Assim, foi necessário estabelecer, logo de início, uma relação entusiasta, que ganhasse os alunos e para isso expliquei-lhes, de forma humilde, o que se tinha passado. Rapidamente conquistei a simpatia e a confiança dos novos alunos e, diga-se de passagem, nem era difícil, já que as turmas atribuídas eram constituídas, maioritariamente, por alunos educados e disciplinados, certamente, pela triagem de que costumavam ser alvo. As relações com os alunos eram de excelência enquanto o relacionamento com alguns professores e direção eram de alguma antipatia e era evidente o mal-estar. Contudo, o tempo foi amenizando as tensões e, para o final do ano letivo, já mantinha um relacionamento mais cordato.

Por diversas vezes questionei-me se tinha valido a pena usufruir do direito à reclamação e ter desencadeado todo o processo que me tinha trazido até aqui. Não teria sido mais vantajoso ter adotado uma atitude de resignação face ao poder instalado, que me livraria de ambientes pesados e constrangedores na sala de professores e em algumas reuniões?

Surpreendentemente, apesar de se falar frequentemente destas práticas de seleção de alunos, com o conseqüente despacho dos alunos “indesejados”, não se tinha conhecimento de qualquer denúncia por parte da Escola Secundária que os recebia.

Foi também com imensa estupefação que verifiquei, nos anos letivos seguintes, a continuação da referida ilegalidade na atribuição de horários. Assim, mantinha-se a atribuição de turmas de terceiro ciclo aos professores do segundo e as turmas do segundo eram despachadas para professores mais novos do terceiro ciclo. A lei determinava que a atribuição de turmas de um ciclo diferente do da profissionalização só poderia ocorrer em situações de

excepcionalidade, para preenchimento de horários. Ora o que acontecia na Escola EB 2,3 Florbela Espanca era uma inversão dessas determinações.

Urge agora encontrar as teorias explicativas para a continuação dos incumprimentos e da ilegalidade e parece-me que as mais óbvias radicam no comodismo dos interesses instalados, numa cultura de desleixo pelo cumprimento dos normativos (é frequente o desconhecimento dos decretos legislativos) e também pelo facto de a Escola estar na periferia de atuação da Direção Regional de Educação do Centro, encontrando-se a uma considerável distância do centro decisor, em Coimbra.

Apesar da grande normatização, as escolas possuem uma “grande capacidade de refração em relação à intervenção normativista do Estado” (Afonso, 1999: 56) e assumem lógicas próprias de acordo com o seu funcionamento. Estas lógicas próprias, segundo Afonso, são cristalizadas em “rotinas e padrões de relacionamento estabilizados pelos jogos de poder entre os vários atores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das atividades”. O que significa que, ao sabor das circunstâncias, as escolas assumem uma dinâmica organizacional própria, usando da maleabilidade que lhes permita trabalhar os normativos, adaptando-os e assimilando-os à sua própria lógica, podendo, por vezes, reduzir ou anular os propósitos dos mesmos.

Resultou de todo este processo, em que invoquei a legislação em vigor, a reposição temporária da situação nos termos da lei em vigor. No entanto, não obstante, estar em conformidade e no uso absoluto dos meus direitos, vi-me confrontado com uma situação contraditória e absurda. De facto, a instabilidade que o meu problema causou na comunidade docente, instigada pela própria Direção (obrigada a alterar os horários de muitos professores no início do segundo período) atingiu uma dimensão tal, que prejudicou seriamente o ambiente de trabalho e a relação entre colegas. Foi nessa altura que me questioneei se teria valido a pena exigir a reposição da ilegalidade ou ficar-me pela passividade e conivência com a arbitrariedade do sistema.

O direito de reclamação que exerci de uma situação que considerava ilegal, acabou por me prejudicar, já que a constituição do horário piorou, o ambiente de trabalho no grupo degradou-se e as turmas que recebi, receberam-me, como o responsável por toda a desordem. Foi necessário um grande esforço da minha parte, no sentido de cativar os alunos e fazer com que compreendessem os meus argumentos. No entanto, ao longo do ano letivo a relação pedagógica melhorou, estabelecendo-se uma grande empatia entre o professor e os alunos.

4 - Designação dos representantes de Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada. Orientação dos trabalhos do Conselho Geral Transitório no ano letivo: 2008/2009

O ano letivo de 2008-2009 foi o da implementação de um novo modelo de gestão, concretizado através do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Para alguns o modelo anterior, estipulado no decreto-lei n.º 115-A/98, era acusado de refletir uma lógica colegial, de natureza corporativa e por isso reforça-se o papel do diretor e consagra-se a abolição formal da gestão colegial. O decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril reforça ainda a abordagem gerencialista do papel do director, realçando a sua posição como interlocutor da tutela.

O governo, na altura, tinha clarificado «a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes». Pretendia-se, também, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse contexto, o Ministério da Educação passou a reunir regularmente com os conselhos executivos, delegou neles competências da administração educativa, atribuiu -lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas. O Governo decretou ainda a alteração do Estatuto da Carreira Docente, com o objetivo de dotar as escolas de um corpo docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegurasse em permanência funções de maior responsabilidade. Com este propósito, o Ministério da Educação procedeu à estruturação da carreira, através da criação da categoria de professor titular, à qual estavam reservadas as atividades de coordenação e supervisão. Categoria que foi, mais tarde abandonada, tal foi a contestação de que foi alvo pelo corpo docente.

O Ministério de Educação afirmava que o novo modelo de direcção e gestão iria proporcionar ao espaço escolar uma abertura para o exterior, isto é, uma abertura para uma participação qualificada de agentes da comunidade local, desde logo os pais, as autarquias, e outros, que no fundo tinha o objetivo de reforçar a autonomia assim como as lideranças, através da afirmação de uma direção unipessoal, que permitia também responsabilizar os futuros diretores das escolas. No entanto e ao contrário do ministério de educação, alguns autores, como Barroso (2008) consideravam que este regime de direção das escolas apontava para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma cultura de colegialidade e participação democrática de todos os que envolvem o quotidiano escolar, podendo até aumentar o afastamento entre docentes e gestores, pois os primeiros iriam encara-lo com receio e com algum descontentamento, já que, neste caso em concreto, não tiveram no seu todo, um papel ativo na eleição da gestão da escola.

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização” (Barroso, 2008: 6).

No âmbito do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Conselho Geral passou a ser o órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Pretendia-se um reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Para atingir esse objetivo, foi necessário assegurar não apenas os direitos de participação do pessoal docente, mas também de todos os que mantinham um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Instituiu-se assim, um órgão de direção estratégica, designado por conselho geral, onde estavam representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. O conselho geral passa a ser um órgão colegial de direção com amplos poderes, nomeadamente, a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Este órgão passa a ter também a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Para garantir as condições de participação a todos os interessados, o decreto estipula que nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares.

Com este novo decreto-lei, surge um novo ciclo na forma de gestão das escolas portuguesas. De acordo com o mesmo, o novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um diretor, com amplos poderes, eleito pelo conselho geral, formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente. Fica assim patente um reforço das lideranças das escolas através da criação da figura do diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. O reforço da liderança na escola consubstancia-se, por exemplo, numa maior responsabilidade do diretor que passa a ter o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Apesar das boas lideranças e até lideranças fortes existentes no modelo anterior, o enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, a criação de condições para que se afirmassem as boas lideranças, para que em cada escola existisse um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Concluindo, tal como a lei anterior, também esta apregoa a autonomia mas castra toda e qualquer livre iniciativa das escolas. Muito pouco é deixado às escolas, para que de forma autónoma possam decidir. Apesar do diploma promover a abertura da escola através do reforço da participação das famílias e comunidades na sua direção estratégica, diminui o peso dos professores nos órgãos de gestão da Escola. Depois, a participação da comunidade já existia na Assembleia de Escola, mas de forma pouco relevante e não é um decreto que vai mudar os procedimentos. Como se costuma dizer, a participação da comunidade não se decreta mas sim promove-se, envolvendo as pessoas naquilo em que acreditam. Por último, acentua a centralidade do sistema educativo português, apesar da publicação de normativos que indiciam a autonomização das escolas portuguesas. O quadro normativo é extremamente vasto e regula todos os aspetos de forma precisa o que, de certa forma, tem conduzido à isomorfização das escolas. Em Portugal, onde o centralismo administrativo tem gerado a

uniformidade das instituições educativas, a diversidade gera inquietudes e faz estremecer os que fazem do padrão único o mito da igualdade. O melhor garante de equidade e eficácia do serviço público de ensino é a afirmação livre das identidades culturais de cada escola, geradoras de climas específicos, identificados com cada contexto, onde a liberdade de ensinar e aprender, embora condicionadas aos objetivos nacionais, devem respeitar os particularismos locais e as suas lideranças.

A escola pode e deve ser

“encarada como uma instituição dotada de autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença” (Nóvoa, 1992: 20).

No ano da implementação deste novo modelo de gestão, concretizado através do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (ano letivo de 2008/2009), lecionei no Agrupamento vertical de escolas de Maceda e Arada, um agrupamento constituído por Jardins de Infância, escolas do primeiro ciclo e a escola EB2/3, situadas na periferia do concelho de Ovar, um meio ainda marcado pela ruralidade, onde a agricultura surge como atividade complementar da ocupação profissional dos agregados familiares e por relações interpessoais demasiado familiares. O sector secundário ocupa a maior parte da população ativa da região que envolve a escola e grande parte da mão-de-obra é absorvida pelas indústrias do concelho de Ovar. Os alunos, de um modo geral, pertencem a agregados familiares cujos elementos denotam a frequência de poucos anos de escolaridade, sendo de realçar a existência de alguns casos de analfabetismo. Os principais problemas das escolas do agrupamento prendiam-se com a falta de acompanhamento, por parte dos pais, da vida escolar dos alunos, o elevado índice de abandono escolar dos alunos que se encontravam dentro da escolaridade obrigatória, os interesses dos alunos divergentes dos escolares, o mau comportamento por parte de um grande número de alunos, a ausência de estudo evidenciada pela maioria dos alunos, a não existência de um corpo docente estável, número insuficiente de funcionários e o número de salas de aula aquém das necessidades.

Apercebi-me, logo no início do ano letivo, da relação conflituosa entre os dois órgãos de Gestão com maior poder no agrupamento: o Conselho Executivo e a Assembleia de Escola. Este clima de animosidade entre o Presidente de Assembleia de Escola e a Presidente do Conselho Executivo impediram, por exemplo, de levar a bom termo uma auditoria às contas da Escola relacionada com as irregularidades deixadas pelo anterior Conselho Executivo, que esteve em funções durante mais de 15 anos. Apercebi-me, sobretudo, da postura autoritária e prepotente do Presidente da Assembleia que atribuía à sua pessoa competências e funções que, legalmente, não lhe cabiam, nomeadamente no controlo da assiduidade dos funcionários administrativos e assistentes operacionais. A título de exemplo, ameaçava funcionárias administrativas com a marcação de faltas injustificadas quando pretendiam ausentar-se das reuniões da Assembleia de Escola para fazer o acompanhamento de filhos menores. Note-se que as referidas reuniões prolongavam-se muito para lá dos seus limites temporais legais e isso interferia com o cumprimento dos deveres parentais de todos os conselheiros. Mais grave ainda, era o facto de as ordens de trabalho não serem cumpridas e aí não serem debatidos os assuntos de interesse para a comunidade educativa, antes porém eram espaços que serviam

para um constante “lavar de roupa suja”. Esta conduta abusiva por parte do Presidente da Assembleia de Escola resultava, porventura, de uma permanência longa no cargo e talvez como Esteve (1984) refere, “Muitos dos esquemas autoritários que existem na escola não são mais do que uma forma de autodefesa para encobrir a insegurança gerada pela consciência de uma deficiente preparação” (cit. Teixeira, 1995: 155). Como alerta Arendt (1978, cit. Rangel, 2001), a falta de formação para se exercer um cargo pode degenerar num autoritarismo que nada tem a ver com a autoridade (necessária) baseada na competência e na confiança.

Era notório um certo desconforto por parte de muitos docentes e encarregados de educação da escola, que não conviviam bem com a sua postura pouco democrática. Prova-o o envio de uma exposição da Associação de pais para a DREC.

Assim, no início do ano letivo, aquando da preparação dos trabalhos para a constituição do Conselho Geral Transitório, previsto no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alteração da lei de autonomia, gestão e administração escolar), gerou-se um movimento espontâneo de professores, que pretendiam mudanças no órgão superior da Escola. A escolha do “testa de ferro” recaiu sobre a minha pessoa, mas inicialmente, não manifestei vontade em assumir tal posição, sobretudo, pelo facto de ter uma boa relação com o Presidente visado e, por isso, não querer criar inimizades e ambientes hostis na Comunidade Educativa. No entanto, a insistência para que constituísse uma alternativa foi tal, que acabei por concordar.

Entretanto começaram a decorrer as diligências para a constituição de listas, processo que decorreu, dentro de alguma normalidade. Era patente, por parte dos elementos da lista do Presidente da Assembleia de Escola, que a eleição estava ganha e que a minha candidatura não tinha qualquer hipótese de sair vencedora. Encarei este processo de forma serena e pouco entusiasta, daí não me ter envolvido ativamente, como seria de esperar, na constituição da lista. Reconheço que mais do que eu, foi a própria direção quem se incumbiu dessa tarefa, tal era o seu interesse em acabar com aquele contrapoder. Por outro lado, era muito difícil acreditar que a mudança seria possível.

Contra todas as minhas expectativas, a lista que encabecei saiu vencedora e por uma larga margem. No grupo dos docentes, o resultado de mandatos foi de cinco para a minha lista e apenas dois para a lista concorrente. Era notório o desconforto do Presidente da Assembleia de Escola, já que nunca tinha vislumbrado tal cenário. A partir daqui, as boas relações esbateram-se e, por vezes, desembocaram em confrontos, algo desagradáveis.

Foi preciso iniciar os trabalhos da primeira reunião do Conselho Geral Transitório, para constatar as atitudes pouco democráticas e de prepotência do Presidente da Assembleia de Escola cessante. Nessa reunião, que tinha como ordem de trabalhos a tomada de posse dos membros eleitos e a cooptação das três entidades representativas da comunidade local, vários procedimentos violarem o disposto no ponto 2 do art.14 do Decreto-Lei 75/2008, nomeadamente:

- os pais tomaram posse, sem que tivesse sido cumprido o estipulado no ponto 2 do artigo 14º, do Decreto-Lei nº75/2008, uma vez que não se realizaram as Assembleias-Gerais de Pais e Encarregados de Educação para eleição dos seus representantes. O que as Associações de Pais fizeram foi uma nomeação entre os seus membros, provavelmente por não terem sido devidamente esclarecidos por quem orientou o processo, ou por desconhecimento da lei

quanto à obrigatoriedade da realização de Assembleias de Pais. O presidente da Assembleia de Escola cessante, que presidia à reunião, referiu que as eleições para eleger os pais tinham cumprido os requisitos legais e que já tinha enviado as atas da nomeação/eleição dos representantes dos pais para a DREC. Ora, como não tive conhecimento das referidas atas, não soube se foram apresentadas como atas de Assembleias de Pais ou apenas atas das Direções das Associações de Pais. Foi reconhecido pelos Pais presentes que as reuniões de Assembleias de Pais, nas escolas de Maceda, não se realizaram. Assim, os representantes dos pais tomaram posse e comprometeram-se a realizar, no início de Outubro, a reunião de Assembleia de Pais para a eleição dos seus representantes, reconhecendo a possibilidade de outros pais se disponibilizarem e serem eleitos, o que faria com que a referida tomada de posse pudesse ser alterada. Afirmei a minha convicção de que a Lei não tinha sido cumprida mas o Presidente da reunião insistiu na tomada de posse, com alegações do género: os pais são os únicos elementos do Conselho Geral Transitório que podem ser substituídos. Saliente-se que, desde que o presidente cessante perdeu o apoio dos professores, desencadeou um autêntico jogo de cintura, no sentido de captar esse apoio, agora, nos outros membros do CGT, pelo que até na cooptação das entidades locais se mostrava irredutível, insistindo na participação de representantes de carácter recreativo, sedeados nas localidades de Maceda e Arada, mesmo que estas não oferecessem garantias de colaboração com o Agrupamento.

- a reunião de Assembleia de Pais da Escola EB 2,3 de Maceda, marcada para o dia três de Outubro, foi convocada sem ter incluído na sua ordem de trabalhos, o ponto referente à designação dos representantes para o Conselho Geral Transitório. Saliente-se ainda, que a referida reunião foi cancelada apesar da presença de diversos pais. Entretanto foi convocada nova reunião para o dia 17 de Outubro, onde já constava como ponto da ordem de trabalhos, a eleição dos representantes dos Pais no CGT.

- durante o desenrolar dos trabalhos, um professor pediu a palavra com a intenção de esclarecer os restantes membros do resultado do processo eleitoral dos professores, na designação dos seus representantes. O referido docente pretendia apenas esclarecer que a grande maioria dos professores não desejava que as reuniões do CGT decorressem da mesma forma como as da anterior Assembleia de Escola. Para meu espanto, o professor, que naquele momento apenas presidia às reuniões do CGT, enquanto não era eleito o seu Presidente, retirou a palavra, não deixando o primeiro prosseguir a sua intervenção e ainda o “humilhou” com um discurso crítico/moralista durante cerca de cinco minutos. A pessoa que dirigia os trabalhos usou de uma competência que naquele momento não tinha, uma vez que o CGT é um órgão colegial novo, para o qual ainda não tinha sido elaborado o respetivo Regimento. O Presidente também assumia competências que eram de todo o conselho, tais como aceitar ou não propostas e frequentemente não atendia aos pedidos dos restantes elementos. A título exemplificativo refira-se que uma encarregada de educação se ausentou da reunião por ter sido impedida de usar a palavra.

Ao longo de todo este processo verificavam-se, de forma recorrente, atitudes autoritárias e antidemocráticas quando se impedia os professores e alguns pais de expressar as suas opiniões. As discordâncias eram quase sempre entendidas como desrespeito para com o presidente. Eram frequentes os ataques pessoais aos professores que de alguma maneira se opunham às práticas do presidente, que assumia competências que eram de todo o conselho, tomava decisões sozinho, e não acatava as propostas dos restantes elementos. Ocorreram também manobras de arregimentação e de intimidação de pessoas para votar na sua lista para a presidência. Se o processo tivesse decorrido dentro da normalidade e de forma transparente,

provavelmente, a presidência do Conselho Geral nunca seria atribuída a um elemento da lista que obteve apenas um terço da votação no corpo docente. No entanto, as manobras de bastidores, nomeadamente, os contactos com alguns funcionários e encarregados de educação influentes no meio e com algumas instituições, tais como o Rancho Folclórico de Arada, vieram permitir a vitória do Presidente da Assembleia de Escola cessante.

O Presidente apresentou um regimento interno do CGT que exagerava nos seus poderes e a ser aprovado acarretaria uma situação de grande conflitualidade com o Conselho Executivo. Chegou mesmo a exigir a disponibilidade de condições logísticas muito ambiciosas, tais como um gabinete próprio com computador, impressora e ligação à internet.

Frequentemente, o Presidente da Assembleia de Escola cessante não avançava na tomada de deliberações enquanto não conseguia, com extensas e contínuas tomadas de posição, que os restantes membros se aproximassem das suas teses e das ideias que defendia. Assim, as reuniões estendiam-se muito para lá do legalmente estabelecido.

A redação das atas incluía informações que não tinham sido transmitidas nas reuniões, como por exemplo a legislação para justificar a ratificação da eleição do secretário. Verificava-se assim, uma atitude de má-fé, já que, frequentemente, se ocultavam informações, se omitiam declarações em ata, ou se deturpava o seu sentido, pelo que as atas não transmitiam, com rigor e fidelidade, o teor das referidas reuniões. Foi exemplo cabal desta situação a minuta referente à primeira reunião do Conselho Geral Transitório, afixada nas diversas escolas do Agrupamento, que não abordava os pontos fundamentais aí discutidos.

Os atropelos à lei, as atitudes autoritárias e antidemocráticas do Presidente da Assembleia de Escola cessante e o grande clima de tensão que existia levaram a uma demissão coletiva do Conselho Geral Transitório por parte dos professores da minha lista.

Em meados de janeiro de 2009 solicitei ao Presidente do CGT do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada, a minha substituição pelo membro seguinte da lista B. Não me identificava com a forma como as reuniões eram conduzidas pelo Senhor Presidente e não podia continuar a pactuar com este procedimento desadequado e desconforme aos princípios gerais de direito e à própria lei. Na realidade, a sua atuação não tinha permitido que o escopo do órgão em causa se cumprisse, com inegável frustração do modelo organizativo e desaproveitamento da natureza do órgão o que, em última instância, prejudicava toda a comunidade educativa. A minha saúde, os meus princípios, e o meu repúdio pela adoção de uma postura autocrática na coordenação do referido órgão, constituíram razões objetivas que impediram de continuar a exercer as minhas funções.

Do exposto resultou a elaboração de uma carta aberta aos membros do CGT e a toda a comunidade educativa (cf. Anexo1) com o intuito de esclarecer estes e outros aspetos de forma transparente. Foi necessário, ainda, pedir esclarecimentos à Direção Regional de Educação do Centro (cf. Anexo2), nomeadamente, sobre a ilegalidade da eleição dos representantes dos encarregados de educação e sobre o próprio funcionamento do órgão.

A resposta da Direção Regional de Educação do Centro (cf. Anexo3) foi pouco elucidativa constatando-se, lamentavelmente, que esta instância ao invés de repor a legalidade dos factos, pautou-se por uma postura dúbia, evitando o comprometimento com qualquer das partes.

Afigurou-se-me particularmente grave esta resposta, porquanto a exposição retratava rigorosamente a verdade e apresentava factos e não opiniões, pelo que se esperava que a situação fosse esclarecida, desbloqueada e não perpetuada.

Afinal, quando a escola não consegue, de todo, solucionar os seus problemas, a quem deve recorrer? Penso que estes órgãos intermédios se encontram muito distantes da realidade concreta que é o quotidiano das escolas, sobretudo, as que se situam nas periferias da sua atuação. Deixam-se mover pelos rituais da “burocracia” e pela produção de textos, supostamente orientadores da dinâmica das escolas, mas apresentam, muitas vezes, relutância na tomada de decisões.

Este é o relato de mais uma experiência que me marcou profundamente mas que, apesar de todas as contrariedades, contribuiu para o meu crescimento em termos profissionais e para a formação da minha identidade, já que me proporcionou uma visão simultaneamente abrangente e detalhada da organização escolar.

Epílogo

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Este relatório reflexivo resultou de um percurso de vida e profissional que se foi construindo ao sabor dos acontecimentos e que culminou nas aprendizagens e reflexão que foram despoletadas com a frequência do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar.

Na primeira parte e como base deste trabalho, está um enquadramento teórico da minha reflexão autobiográfica que aborda o meu percurso profissional, reconhecendo-se que é através das histórias de vida que se identificam novas propostas de formação para os professores e para a profissão docente (Nóvoa, 2007).

O título deste relatório, *A Trajetória do professor por entre desafios e paradoxos - histórias de insensatez*, resulta das vivências e experiências do autor enquanto profissional da educação, num tempo marcado por mudanças profundas nas escolas e nas competências dos professores.

O método autobiográfico ou história de vida tem sido alvo de interesse para o campo científico, assumindo grande relevância para as Ciências de Educação. Através do estudo das histórias de vida, os professores refletem e analisam a sua atividade de ensino, podendo assim atuar com maior conhecimento e autoridade na sua prática letiva. Ao (re)construir o seu percurso, o docente ocupa o lugar central e realiza um trabalho livre e criativo, construindo a sua identidade profissional. Deste modo, a sua voz é “ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (Goodson, 2007: 67). Considerar as histórias de vida, os relatos pessoais de professores como algo que passou, que se tornou obsoleto ou ultrapassado é negar o passado, é desconsiderar ou mesmo desconhecer que as memórias estão presentes nas lembranças dos professores, que fazem reflexões, que apontam para situações semelhantes à realidade presente, efectivando-se inferências do passado com a atualidade. Segundo Catani e Vicentini (2003), “lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir imagens e ideias de hoje com as experiências do passado”. Não se pode salientar a importância do presente para a construção do futuro sem o consentimento do passado e este quando trazido para o presente, transforma-se em algo diferente, pois como diz Paulo Freire (2003):

“Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda”. (Freire, 2003: 19)

A construção da identidade, pessoal ou profissional, desenvolve-se através das vivências, do contexto, dos acontecimentos de vida pessoais e profissionais, que levam à

criação de novos comportamentos, novos valores, novos conhecimentos (Josso, 2007). Tal como Goodson (2008) afirma: “As nossas origens e as nossas experiências de vida são obviamente, ingredientes chave das pessoas que somos, do nosso sentido de identidade pessoal.” (Goodson, 2008: 108). O mesmo autor (2007) acrescenta ainda que o meio sociocultural, bem como as nossas experiências de vida, são essenciais para justificar aquilo que somos, o nosso “eu”. O professor que sou atualmente não é apenas resultado da minha formação académica, mas também o resultado do ambiente familiar, do investimento dos meus pais na educação e da minha formação ao longo da vida. Toda a nossa história de vida é constituída por várias ações e recordá-las significa rever conceitos, práticas e pensamentos. Nesta linha de pensamento, Buber (2001) afirma que

“A experiência do conhecer a si mesmo e do conhecer o outro fortalece o trabalho profissional. Na expressão “nós trabalhamos com os outros”, sujeito e objeto se encaminham para a mesma direção. (...) Daí nascem as relações e inter-relações entre as pessoas que, naturalmente contribuem para a formação da nossa identidade como pessoa e como profissional. Cada vez mais estamos convencidos de que a formação do professor depende muito mais dele e de suas relações com outros profissionais da escola do que da formação académica unicamente” (Buber, 2001: 12).

Assim, lembrar o passado, reconstruir as experiências vividas e refazer o caminho percorrido, pode contribuir para “levantar o véu” sobre o que me levou a ser o professor que hoje sou. A reflexão autobiográfica implica, assim, um olhar para si próprio, o desvendar do “eu que sou agora” para o “eu” que fui e que faz o meu “eu” de agora. Decorrerá, necessariamente, das experiências vividas, o despertar da memória *enevoada*, tingida pelo tempo, contribuindo para os seguintes questionamentos aparentemente simples: o que me levou a esta profissão? O que, ou quem, mais me influenciou? Serei capaz de transmitir a imagem que pretendo transmitir? Como me vêem os que me rodeiam? O que posso fazer para melhorar o ensino e os resultados escolares dos alunos?

Nóvoa (2007: 25) afirma que, ao refletirmos e narrarmos a nossa história, podemos passar para outro nível de crescimento profissional, para “a elaboração de novas propostas de formação de professores e sobre a formação docente”.

A literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores: trata-se de uma produção heterogénea, de qualidade desigual mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (Nóvoa, 1992: 15)

Neste enquadramento, ao dar a voz aos professores, ouvindo-se o que têm para dizer, está-se a promover a passagem do “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento” (Goodson, 2007: 73). E esse desenvolvimento elabora-se a partir da reflexão crítica, sendo o professor o investigador da sua prática e da sua ação (Schön, 1983). Contudo, algumas questões se nos colocam, nomeadamente, até que ponto o processo de ação-reflexão-avaliação-intervenção, ao longo da reconstrução biográfica, não irá contaminar a narrativa “fatural”? Mas será que o objectivo é, na verdade, contar? Ou será que a nossa atenção não incide mais no processo (de descrição, análise, síntese e conseqüente mudança)?

“Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Isso implica necessariamente “parar e pensar”, naturalmente, contribuem para a

formação da nossa identidade como pessoa e como profissional. Cada vez mais estamos convencidos de que a formação do professor depende muito mais dele e de suas relações com outros profissionais da escola do que da formação académica unicamente” (Schön, 2007: 32).

Contudo, seria desejável que a reflexão crítica da acção não fosse um trabalho solitário de cada professor, mas sim um trabalho colaborativo entre pares, onde se verifique a partilha de experiências de sala de aula, de acordo com o contexto social e político existente, contribuindo para “reestruturar e reformar a educação escolar” (Goodson, 2008: 100). A reflexão autobiográfica, de acordo com Nóvoa (1988), justifica-se quando o indivíduo constrói a sua memória de vida abrangendo “as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir” (Nóvoa, 1988: 125) com o objectivo de chegar a uma preocupação teórica claramente definida que lhe proporcionará novas perspectivas de formação. As abordagens dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, focam, de certa forma, a questão da identidade, abraçando “a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psicossocioculturais, ao longo da sua vida” (Josso, 2007: 419).

A reflexão é fundamental para o desenvolvimento humano e para a mudança, mas resulta de um processo lento, já que o crescimento humano demora o seu tempo, faz-se degrau a degrau, ocorre como resposta a estímulos, seguidos de avanços e recuos, e não pode ser imposto.

A reflexão sobre os episódios marcantes que aconteceram no meu percurso profissional evidenciou, de forma clara, a sua importância para a tomada de consciência do meu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com os estudos de Smyth (1989 in Alarcão, org. 1996), o exercício de reflexão e de análise, apesar de incidir sobre os processos micro de ensino e de aprendizagem e dos conteúdos, deve também atingir um nível macro de reflexão “sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da escolarização com as instituições mais alargadas e as hierarquias da sociedade” (Alarcão, org. 1996: 102). Ainda segundo Smyth (1987, 1989 in Alarcão, org. 1996), o poder emancipatório (*empowerment*) do professor resulta do questionamento do valor ético de certas práticas e crenças, sendo que, apenas dessa forma, poderá assegurar o seu papel como intelectual.

É o que posso dizer da leitura refletida sobre a minha trajetória profissional.

Quando iniciei o meu percurso na docência, no ano de 1988, apesar de conhecer alguns procedimentos pedagógicos e didácticos, nunca tinha ouvido falar de pedagogia diferenciada, ensino individualizado, metacognição e tantos outros procedimentos. Considerava que o que importava era aprender a dar aulas, colocando em prática os saberes académicos. Tinha como referência os bons professores e ambicionava um dia conseguir causar o mesmo efeito nos alunos. Em vinte e seis anos de docência, trabalhei em muitas escolas, conheci muitas pessoas, fiz muitos quilómetros, contatei com diferentes realidades e modalidades educativas, vivenciei inúmeras situações, algumas das quais, geradoras de tensão e de conflito. Neste âmbito, destaco o episódio marcante na carreira, referente à designação dos pais e encarregados de educação para o Conselho Geral Transitório, onde facilmente se constata o jogo da “arena política”, observando-se os seus agentes na disputa dos seus interesses pessoais, às vezes meramente egoístas, das suas visões políticas, dos seus protagonismos e também das suas insuficiências. De facto, a metáfora da “arena política” atribuída à instituição escolar justifica-se por ser um lugar onde ocorre conflito e discussão, implicando por parte dos líderes uma busca de consenso e uma base de entendimento, no sentido de encontrar soluções e sanar os conflitos. A diversidade de interesses que se fazia sentir, especialmente nos momentos de decisão, desencadeava situações de conflito, quer por

discordância, quer mesmo por entendimento e /ou perspectivas diferentes, logo, como refere Estêvão (1998b), “estes processos de negociação têm que resultar da articulação e convergência de diversos tipos de poder, tornando-se, desta forma, em “complexos processos de negociação”. (Estêvão, 1998b: 184). O que não se constatou no episódio narrado, já que se fez notar a falta de uma liderança transformacional, mobilizadora de vontades, capaz de chegar aos consensos desejados. A instituição escolar revelou-se o espaço privilegiado para a aplicação da imagem organizacional da arena política, por ser o local onde decorrem processos de confrontação e negociação, tendo por base os interesses e as estratégias de poder, adotadas pelos diversos grupos. Costa (2003: 73) enfatiza que o “desenvolvimento da imagem da escola como arena política (...)” demonstra a existência de uma importante mudança a nível organizacional da escola, sendo esta um “sistema político em miniatura”, onde existe pluralidade, heterogeneidade de indivíduos, objetivos e interesses próprios, conflito, luta pelo poder e ainda negociação. Costa (2003), afirma o seguinte, citando Ball (1989): “Considero as escolas (...) campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas (...) [sendo necessário] (...) conseguir uma compreensão de tais conflitos.” (Costa, 2003: 83).

Pensar e narrar sobre o meu percurso conduziu-me a uma reflexão sobre as minhas práticas, competências profissionais, carências e sobre as minhas vivências pessoais. Durante o meu processo de crescimento profissional, cujo principal objectivo foi o de dar cumprimento à minha missão, tenho procurado realizar uma *aprendizagem pela prática* “learning by doing”, com muito empenho nas tarefas que me são propostas. A abertura à crítica foi a forma que encontrei de partilhar valores, saberes e práticas, tendo a humildade de querer aprender com os outros, nos pequenos momentos do quotidiano. Assim, e tendo em conta a perspectiva de Carmen Cavaco (2002), aprendi a ser professor, observando e experienciando. Aprendi com a experiência e através dela, principalmente quando fui confrontado com desafios que puseram à prova algumas habilidades/capacidades, tais como: sensibilidade, liderança, comunicação, cooperação e motivação. Parafraseando Paulo Freire, as qualidades e competências dos professores não podem tudo. Há que compreender toda a complexidade e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos, também, muito daquilo que aprendemos.¹⁷

À medida que a presente reflexão se foi desenrolando, as memórias foram emergindo e os acontecimentos foram-se reconstruindo, numa determinada confrontação de uns com os outros. Em alguns momentos do meu percurso não consegui conter a “raiva” e, até, me apeteceu dirigir ao Ministério da Educação de forma menos delicada. Foram muitos momentos a *remar contra a maré*, muito tempo a combater injustiças, já que a escola se apresentava como uma realidade muito complexa e heterogénea, onde os jogos de poder, situados a diferentes níveis e com diferentes forças, influenciam e determinam diferentes lógicas de acção, mais ou menos justas, mais ou menos falaciosas, mais ou menos perversas (Santos Guerra, 2002).

Nos primeiros anos de concurso de professores experimentei sempre uma sensação de mal-estar e de angústia pela almejada colocação. Por diversas vezes as regras do concurso eram alteradas, permitindo a ultrapassagem na lista de graduação profissional dos professores (exemplo disso foi o caso dos “professores desterrados”). Ficava-se com uma sensação de

¹⁷ <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105>, consultado em 19/02/2014

frustração e de injustiça, já que se admitia que professores menos graduados, fossem colocados em melhores horários e mais perto de casa.

Fui colocado em escolas com horário incompleto, tendo sido obrigado a desdobrar-me por outras escolas, para preencher o horário e não perder tempo de serviço. Muito tempo despendido em viagens, com colocações distantes, em escolas com imensas carências de recursos...

É neste percurso deveras sinuoso que fui percorrendo, que me fui tornando professor de História. Num exercício retrospectivo, relatei a passagem por diversas escolas e salientei as ocorrências mais marcantes da minha carreira profissional. Neste âmbito, evidenciei alguma dificuldade em situar-me em determinada fase/etapa/estádio/ciclo de vida de desenvolvimento profissional e confrontei-me com a dificuldade em lhes atribuir uma duração temporal rigorosa.

O início da docência foi marcado por sentimentos, de certa forma, ambíguos. Se, por um lado constituiu uma etapa de tensões, angústias e insegurança, por outro, contribuiu para uma sensação de conforto por passar a ter as minhas turmas e a pertencer a um grupo de profissionais. Huberman (2007) organizou a carreira docente em etapas, com o intuito de encontrar as tendências gerais e proporcionar uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional dos professores. A primeira etapa, com duração de cinco anos, é o início ou entrada na carreira, caracterizada por dois estádios, sendo o primeiro de “sobrevivência” e o segundo o de “descoberta”. O estádio de “sobrevivência” traduz o “choque do real”, a confirmação inicial da complexidade da situação profissional. Em contrapartida, o estádio da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade e por se sentir pertencente a um determinado corpo profissional (Huberman, 2007).

Considero, de acordo com a minha prática, que os indivíduos, com o mesmo tempo de experiência profissional, podem evidenciar diferentes etapas de evolução, já que vários aspetos – as experiências de cada um, os significados que são atribuídos a essas experiências, as perceções, as expectativas, as frustrações, fatores de natureza sociopolítica e cultural, entre outros – repercutem-se na vida profissional de cada um. Assim, não tem sentido enquadrar os docentes em etapas “lineares e previsíveis”, sendo fundamental levar em consideração o contexto de trabalho dos professores.

Baseando-se em vários autores, nomeadamente em Glickman (1985), Hargreaves (1998) e Day (1999), Gonçalves (2009) afirma que...

“(...) cada docente torna-se o professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida (...)” (Gonçalves, 2009: 25).

Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente encontra-se alicerçado nas suas características pessoais e na sua personalidade e efectiva-se através de transições de vida, para o que concorrem fatores de natureza pessoal e socioprofissional, que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão (Glickman, 1985), os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Day, 1999; Hargreaves, 1998).

Aquando da situação relatada acerca do horário que me foi atribuído na Escola EB 2,3 Florbela Espanca percebi os interesses instalados e os comprometimentos dos diversos agentes em presença. Verificava-se uma prática ilegal de atribuição de horários de terceiro ciclo a professores do segundo, transversal em todos os grupos disciplinares e, talvez por isso, poucos professores manifestassem solidariedade para com o meu problema. Parecia que a maioria dos professores convivia bem com a ilegalidade, o que remete para uma perspectiva política, pois, em qualquer organização, onde se inclui a escola, se percebe a existência de conflitos de interesse dentro dos grupos, traduzindo-se estes, em competição, coligação ou luta de poder. Lima (2001: 41), citado por J.A. Costa (2007) refere-se à existência de dois planos de análise do funcionamento das organizações educativas, nomeadamente, o “plano das orientações para a ação organizacional” que respeitam aos planos jurídico, legal, normativo e formal e o “plano da ação organizacional”, onde se inserem as atitudes/reações dos atores, que nem sempre correspondem às intenções formais e, muitas vezes, até, se traduzem na chamada “infidelidade normativa”. Em situações específicas, como foi o caso dos horários que não estavam em conformidade com a lei, tornou-se “oportuno” ao órgão de gestão ser incumpridor. Percebe-se, por isso, que, conforme diz Lima (2001) “(...) A escola não será, exclusivamente burocrática nem anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa nem outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno, chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 2001: 47). Deste modo de funcionamento díptico da escola como organização, resultaram as organizações fractalizadas de Carlos Estêvão (1998) ao considerar as organizações educativas flexíveis e não monolíticas, compostas por atores, com interesses diversificados, pelo que o seu funcionamento será sempre irregular, incerto e fragmentado.

Constatai também a colonização do mundo-da-vida pelo mundo-dos-sistema, em diversos momentos, tais como na inviabilização de um destacamento por parte de um coordenador de área educativa, destacamento esse, que tinha sido deferido pelo Diretor Regional de Educação do Algarve. Contudo, o que deveria ter ocorrido era precisamente o inverso, já que os sistemas devem existir para servir os homens e não para os colonizar e submeter às mais diversas racionalidades ou mesmo irracionalidades. Como sustentou Sergiovanni (2004), o *mundo-da-vida* precisa das estruturas, dos sistemas organizacionais, das normas de regulação, dos recursos. Mas estes têm de se organizar para servir a vida dos humanos.

Este é o desafio maior da escola: reencontrar a sua missão e a sua visão, fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência. Porque é inegável que a escola se tem vindo a desumanizar, repercutindo-se necessariamente no quotidiano dos docentes, fazendo com que se sintam mais inseguros, indefesos e até ameaçados por uma pretensa evolução que não podem ou não sabem acompanhar. A evolução tecnológica, a pluralidade cultural e, principalmente a dependência do fenómeno da globalização muito têm contribuído para este clima de ansiedade e de incerteza tão visível no corpo docente, favorecendo o conservadorismo e o isolamento, em vez da abertura e do trabalho colaborativo. Assim, são muitos os constrangimentos encontrados nas escolas, nomeadamente, a instabilidade provocada por uma elevada mobilidade dos professores, a ausência do trabalho interpares, ausência de formação de gestão dos diretores e outros membros de órgãos de administração e gestão, a autonomia relativa que dificulta a tomada de decisões ao nível curricular e dos programas por parte do órgão executivo e a ausência de uma gestão participada, num clima organizacional de colaboração e interação.

Destacam-se ainda outros problemas na docência:

- o isolamento do docente, patrimonialista da sua sala de aula e do seu trabalho, onde se verifica ausência de contraste e cooperação, como uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar (Pérez Gómez, 2001). A solidão pessoal por que o professor, não raras vezes, passa, deve-se à falta de oportunidades para construir conhecimento pessoal e profissional de forma partilhada.

- a pressão e a urgência na resposta às exigências do mercado têm provocado nos docentes um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. Nesta linha, Nóvoa (2007) afirma que “com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões, que lhes retiraram a calma e o tempo necessários a um exercício refletido da profissão”.

“... efetivamente há o risco de se considerar o trabalho e a organização da escola de um ponto de vista empresarial e que o diretor deve ser um gestor. Eu não estou de acordo, o que não significa que não importe que funcione bem, mas não é igual a autoridade numa escola e a autoridade numa empresa”.¹⁸

- a saturação de tarefas exigidas à escola, muitas vezes sugeridas ou propostas pela administração, por especialistas, ou por entidades que estão fora do contexto escolar. Cada vez é de maior exigência o papel do professor, dividindo-se por entre uma multiplicidade de tarefas, que largamente ultrapassam a função de ensinar. Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009) afirma que a escola tem vindo a sofrer um *transbordamento* de metas a atingir. Além da função de instruir, passou também a formar para a cidadania, para a educação sexual e a tentar encontrar solução para tudo o que a sociedade não consegue resolver, tornando-se “o cesto de papéis da sociedade” (Halsey citado em Hargreaves, 1998: 5). Numa encruzilhada de exigências da tutela e da escola, entre a teoria e a prática, entre decretos-lei e estratégias locais, entre o ideal e o real, entre os rankings classificadores e os indicadores internos de sucesso, os agentes educativos desgastam-se em encontrar soluções que permitam criar uma escola melhor, geradora de conhecimento e de aprendizagem efetiva. A escola apresenta-se “como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (Nóvoa, 2009: 20). A sensação de sufoco provocada pela saturação de tarefas e de responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola é para Pérez Gómez (2001), um dos sentimentos mais constantes na vida dos professores da atualidade.

- o maior número de alunos por turma e o aumento do número de horas da componente letiva do horário docente.

- A redução dos “prazos de validade” das políticas educativas com sucessivas e frequentes reformas.

- as transformações sociais, económicas e políticas que modelam os contextos do ensino, centralizaram a escola nos alunos, inculcando-lhes a ideia de que têm certos poderes e que os podem usar, por vezes de modo indiscriminado, nomeadamente, com base em estatutos que menos deles exigem e mais exigem dos professores. Assiste-se a um certo desvirtuamento, quer do papel dos professores, quer da condição dos alunos. Aos primeiros exige-se-lhes que ensinem, formem, eduquem, sejam psicólogos, funcionários administrativos, burocratas, que

¹⁸ Miguel Santos Guerra, “A vida de professor é apaixonante”, in a Página da Educação, nº 192, 2ª série,

consultado em 19/02/2014

frequentem formações diversas, que se atualizem, sem que para isso existam condições; aos segundos que façam um mínimo de esforço para ir ultrapassando os vários anos de escolaridade, muitas vezes não respeitando os que mostram mais trabalho, vontade e comportamento adequado.

- a imagem pública desfavorável, decorrente da divulgação de incidentes nos *mass media*, das comparações internacionais e das análises aos resultados dos exames nacionais.

- a incerteza dos novos horizontes e a angústia da sociedade do êxito, onde se constata a perda da legitimação tradicional da tarefa docente. O tempo em que o professor desempenhava um papel que o tornava respeitado e considerado, pelos alunos e socialmente, que o fazia detentor de saberes mas também de poderes, já não se vislumbra no panorama escolar dos nossos dias. Aquele professor que todos se habituavam a respeitar, considerar e obedecer, já não existe.

- a escola atualmente tem muitas dificuldades em cumprir o seu papel, numa sociedade caracterizada pelo individualismo, pelo hedonismo e pela procura do “prazer imediato”. Destaca-se, neste sentido, o papel da publicidade que “educa” para o consumo e para o prazer fácil. Para Alberoni (2000), a moral evolui com a sociedade e “Hoje, a televisão, o cinema e a imprensa já não propõem um único modelo de comportamento, mas um repertório de alternativas. Há muitas maneiras autorizadas de viver.” (Alberoni, 2000: 29), pelo que as gerações mais jovens vivem numa dicotomia: o que os professores pretendem exigir em contexto escolar e o que diariamente a “escola paralela” lhes incute. Assim, torna-se muito difícil captar a atenção dos alunos, nomeadamente na leitura e reflexão concentrada, quando estes estão habituados a uma cultura de distração, de som, de luz, de movimento e por isso é comum os alunos considerar a aula “uma seca”, quando a comparam com aquilo que têm fora dela.

A “crise de valores”, verificada nas últimas décadas é, para Formosinho (2009), fruto da mudança de mentalidades, que “levando os jovens a desacreditar do esforço e da razão, torna-lhes as actividades escolares pouco atractivas” (Formosinho, 2009: 178). Estudar, aprender, estar atento nas aulas, participar com propriedade, implica dificuldade e trabalho, coisas que os jovens não querem. De facto, como afirma J. Matias Alves (2009, in Terrear), constata-se cada vez mais nas nossas escolas, muitos alunos que não querem aprender e que não estão dispostos a que haja quem o faça. “Ensinar quem não tem vontade de aprender é semear um campo sem o lavrar”. Como ensinar quem não quer aprender? (Santos Guerra, 2003). Deste modo, a profissão docente torna-se numa missão muito difícil e os maiores “desafios e os maiores tormentos” que se colocam aos professores são “Ensinar a quem não quer, na escolaridade obrigatória e mesmo no Ensino Secundário.”¹⁹

- A percentagem muito elevada de desemprego, inclusivamente em jovens com formação superior é uma situação geradora do grande problema motivacional dos nossos educandos, pois torna-se muito complicado ensiná-los, motivando-os para perspectivas de um futuro melhor. De acordo com Carlos Maia (1995)

“o emprego chega a desdenhar da formação escolar, muitas vezes os exemplos de concorrência para o emprego negam o valor da própria escolaridade e os resultados financeiros alcançados pelos não- escolarizados desmotivam a sujeição ao processo de escolarização” (Carlos Maia, 1995: 51).

- a obsessão pela eficiência aparente a curto prazo, em que se sobrevaloriza os resultados académicos, em detrimento das aprendizagens relevantes. Constata-se assim, que os processos

¹⁹ <http://terrear.blogspot.pt/2009/12/ensinar-quem-nao-quer.html>, consultado em 21/02/2014

realmente educativos, que proporcionam o desenvolvimento criativo da personalidade individual e que requerem tempo e condições são claramente desvalorizados.

- as políticas dos governos conservadores de cariz neoliberal, nomeadamente as referentes à rentabilidade escolar, têm contribuído para a desvalorização da tarefa educativa, colocando os docentes à mercê dos ventos revoltos do mercado e provocando insatisfação e ansiedade profissional.

- a agregação de escolas em mega agrupamentos, imposta e que não teve em conta a vontade da comunidade educativa. De facto, verifica-se a união de realidades muito diferentes e projetam-se desafios enormes a vários níveis, nomeadamente, escolas com população escolar oriunda de bairros sociais, famílias destruídas, poucas expectativas, elevado abandono escolar e um lugar baixo no ranking das escolas, agregadas escolas de cariz urbano e central com alunos interessados, abandono escolar reduzido e bem colocadas nos *rankings*. Acresce, ainda que estas novas organizações escolares poderão contribuir para o desemprego de muitos professores e outros profissionais da educação.

Do exposto, constata-se que o professor é confrontado com situações problemáticas diversas que tem de resolver, sejam ao nível comportamental dos alunos, sejam ao nível da desestruturação familiar e às desigualdades económicas e sociais que geram comportamentos inadequados. Para García Del Dujo e Gil Cantero (2009) a escola tem hoje uma pluralidade de sentidos, cumprindo as funções de cuidado, assistência, instrução, ocupação, entretenimento, socialização, espaço de encontro entre iguais, inclusão de minorias, entre outros. É ainda notória a falta de implicação dos agentes educativos, nos processos de mudança porque os diversos decretos emanados da administração convertem-se em meras rotinas formais, já que se verifica apenas um envolvimento burocrático, quase fictício dos referidos agentes. Mas, como afirma Crozier (1979) “não se muda a sociedade por decreto”, isto é, sem uma mudança de mentalidade que implique as escolas e envolva os professores, a mudança não passará do plano formal.

Como refere Canário (2009),

“O grande problema hoje não é só saber como será a escola do futuro, mas saber se há um futuro para a escola. O que vai acontecer não pode ser adivinhado, mas problematizado. Há várias perspectivas possíveis. A nossa capacidade de influenciar o que será daqui para diante depende do modo como agimos no presente”. (Canário, 2009, citado por Alves, 2009)²⁰

Além disso, é também necessário redescobrir o sentido da escola e qual é o lugar do aluno num sistema *ainda industrial* (Alves, 2009):

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário, 2008, citado por Alves, 2009)²¹

²⁰ Reinventar a Escola para Redescobrir as Pessoas, in http://www.ridh.fmleao.pt/riDH_matias_alves.html

²¹ Ibidem

Assim, e de acordo com J.M.Alves (2009) o desafio maior da escola está em “reencontrar a sua missão e a sua visão, fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência”.

Apesar do esforço dos educadores no seu desenvolvimento profissional, as instituições escolares onde atuam, constitui-se como um espaço de contradições e conflitos para a realização satisfatória de seu trabalho, evidenciando-se o quão complexa e desafiadora é a ação docente. No entanto, os professores, diante de quadro tão sombrio, ainda alimentam esperanças de que é possível, “inventar dias mais claros”, tal como afirma J. Matias Alves. Para isso, contam com os diversos parceiros educativos, no intuito de contribuir para o redimensionamento da prática profissional.

A escola deve continuar a ser o lugar único, onde se aprendem conhecimentos e se cruzam vivências, que marcarão para sempre a vida de cada um. É crucial que a escola não perca a sua nobre função e que saiba captar a atenção dos alunos, ajudando-os a refletirem sobre o mundo que os rodeia, sobre a sociedade, sobre os valores, sobre o que pode ser uma sociedade desejável. Com o intuito de se atingir uma sociedade mais preparada e feliz, Formosinho (2009), afirma que hoje,

“a escola terá de constituir um espaço plural, onde os alunos possam praticar uma racionalidade de base, medida pelo diálogo, promovendo capacidades de juízo moral. E possam, ainda, reconhecer os valores e normas que configuram uma ética mínima, de que não é possível abdicar entre sujeitos ou grupos” (Formosinho, 2009: 186).

Tendo chegado ao término desta narrativa, considero que foi um trabalho importante devido, sobretudo, à análise e reflexão que proporcionou. Por um lado, os problemas com que me deparei, interpelaram e mobilizaram-me, obrigando-me a realizar novas aprendizagens e a sair do reino da comodidade. Assim, pude levantar-me do chão da subserviência, para implodir a ordem vassálica e combater o pensamento único e os fatalismos.²² Por outro, pude concluir que refletir sobre as práticas e vivências é importante, bem como partilhar com os outros essa reflexão e as problemáticas que ocorrem na vida profissional dos professores. As mesmas permitirão uma aprendizagem e um crescimento, como professor e como pessoa. O meu percurso enquanto mestrando foi reduzido no tempo mas condensado em conhecimentos e experiências: passei a ser um professor mais reflexivo, que reflete e escreve sobre a sua prática pedagógica, que se expõe nas aulas, que ousa escrever o que sente e o que sentiu e que, nas reuniões onde participa, assume uma atitude proativa em relação à prática letiva e em relação à sua própria formação. E foi com base neste percurso pessoal, profissional e de mestrando que me interpelei de forma mais consciente e mais crítica sobre estas e outras questões. Questiono-me, tal como não poderia deixar de ser, sobre qual será o futuro da escola, dos docentes e da educação? O que está para vir? Como será a escola do futuro, que ao ter proporções tão grandes se descaracteriza?

Efetivamente, “a escola já não é o que era” deixou de ser um lamento para tornar-se uma certeza, provocando inevitavelmente a redefinição do papel da escola. Esta escola deverá considerar a aprendizagem dos alunos como o centro das suas preocupações e pugnar pela redução do insucesso e do abandono escolar, tentando tornar a sociedade mais justa e evitar os custos sociais resultantes de adultos marginalizados e pouco qualificados.

²² J. M. Alves, *Pedagogia do Problema* in *Correio da Educação*.

“A escola centrada na aprendizagem tem que saber fazer inevitavelmente, três coisas... fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. A chave dessa reforma são as palavras “todos” e “verdadeiramente”. Isto é, não pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. ...Uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, a descoberta mais importante da pedagogia moderna. ... um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar”.²³

Como refere Bolívar (2007), o foco da melhoria tem de ser o incremento das aprendizagens de todos os alunos e existem “duas práticas diretas de melhoria: incidir nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem”. Assim, a formação de professores, o pessoal educativo, os conhecimentos, o sistema educativo e a estrutura da escola terão de ser redefinidos, de acordo com os novos paradigmas sociais, os novos paradigmas educativos e os novos paradigmas de gestão escolar. A escola elitista, isolada do seu contexto, detentora do saber, garante de aquisição de conhecimento que leva, por sua vez, à garantia de sucesso académico, de uma futura profissão e de um emprego garantido já não existe. A escola de hoje encontra-se numa encruzilhada, tendo que escolher caminhos e fazer opções, por vezes contraditórias, já que é simultaneamente a escola do aqui e do agora como também é, ou deve ser, a escola da Europa, do mundo e do depois.

A colaboração, a investigação e a reflexão são fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, numa escola que se pretende democrática. Acima de tudo e, para além de tudo, a escola deve orientar a sua acção para a sua primeira e mais nobre função: **educar**. Mas educar significa ensinar, instruir, corrigir, em suma, ajudar a crescer.

Uma sociedade que se pretende integradora tem de contar com indivíduos que receberam uma formação integral. Só assim poderão intervir, como se espera, de forma consciente e esclarecida.

*Toda a sociedade que não é esclarecida por filósofos
é enganada por charlatães*

Condorcet (1793)

²³ Palestra de António Nóvoa (2006) in O Livroto “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, Sindicato dos Professores de S. Paulo (sinpro-sp), 2007, S. Paulo

Bibliografia

- Afonso, A. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP(UM).
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Col. Ciências da Educação, 3.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (coleção CIDINE).
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva*. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior (Vol. 1)*. Porto: Porto Editora.
- Alberoni, F. (2000). *Valores*. (6ª Edição). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Alberto, J. (s.d.). *Sofrimento na Escola*. . Palestra proferida na Universidade de Sergipe. Aracaju, Brasil.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional*. Território Educativo.
- Alonso, L. (2007). *Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida*. In M. A. Flores e I. C. Viana (Orgs), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIED. IEP - Universidade do Minho.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Alvarez, M. (1995). *Autonomia da Escola e Profissionalização da Direcção Escolar*. In Inovação, vol. 8, nº 3-4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Alves, F. C. (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Policopiado.
- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Principiante*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais – Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto editora.
- Alves, J. M. (1997). *Autonomia e gestão das escolas: ambiguidades, dependências e paradoxos*. Porto: Rumos.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de ação*. Porto: Asa.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto. : Edições Asa.
- Antunez, S., & Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica e fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Araújo, H. C., & Maria José Magalhães. (2000). *Desfiar as vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *A Education (still) under siege*. Westport: Bergin & Garvey.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC .
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Barroso, J. (1995). *Organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In João Barroso (Org.), *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Liderazgo y autonomía de los centros educativos*. Revista Española de Pedagogía, 232.
- Barroso, J. (2008). *parecer ao projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME*. "Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário". Lisboa.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.
- Bercovitch, J. (1984). *Problems and approaches in the study of bargaining and negotiation*. Political Science, 36 (2).
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership*. Cassel: Teacher Development.
- Bolívar, A. (2007). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bourdieu, P. (2006). *A ilusão biográfica*. In Ferreira, M. & Amado, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Brown, L. D. (1983). *Managing Conflict and Organizational Interfaces*. Reading: Addison-Wesley.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Self-making narratives*. In R. Fivush e C. A. Haden (Eds), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy – Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Brunsson, N. A. (2006). *Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Buber, M. (2001). *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro.

- Bueno, B. O. (1998). *Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores*. In Bueno, B. O.; Catani, D. B.; Souza, C. P. de (Orgs). *A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras.
- Calvino, Í. (2000). *O caminho de San Giovanni*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Candau, V. M. (1998). *Magistério: construção quotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A., & Fernando Diogo. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.
- Catani, D. B. (2003). *História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação*. In Catani, D.B. et al. (Orgs). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escritura Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, M. H. (1999). *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. . In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Christine, M. (2006). *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In Abrahão, M. H. M. B. ; Souza, E. C. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972). *Garbage Can Model of Organizational Choice*. *Administrative Science Quarterly*. vol. 17, nº 1.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Researcher*.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coser, L. A. (1970). *Nuevos aportes a la teoria del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Costa, A. F. (1988). *Cultura Profissional dos Sociólogos, Sociologia - Problemas e Práticas*. nº 5. Mem Martins: Publicações Europa América, Lda.
- Costa, J. (2004). *Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*. Braga: Revista Portuguesa de Educação. vol. 17, nº 2.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa Editores, S.A. 3ª edição.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação – Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *Le acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1995). *Organizations and collective action: our contribution to organizational analysis*. In Bacharach, S. B., Gagliardi, P. & Mundell, B. (eds.): *Research in the Sociology of Organizations*. vol. XIII, Special Issue on European Perspectives of Organizational Theory. Greenwich: JAI Press.
- Cunha, M. I. (1998). *As narrativas como explicadoras e como produtoras do conhecimento*. In *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e Negociação*. Porto: Asa.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência (9ª ed)*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Dantas, T. R. (2008). *Práticas de Formação em EJA e Narrativas Autobiográficas de Professores de Adultos*. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - v. 17. nº 29 (jan/jun).
- Delory-Momberger, C. (2011). *Os desafios da pesquisa biográfica em educação*. In Souza, Elizeu Clementino (org.). *Memória (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidade sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dujo, A. G., & Cantero, G. (2009). *Reconstrucción del sentido de la actividad educativa escolar*. In José Calvo e Carmo Garcia (coord.). *La escuela en crisis*. Colección Recursos, nº 114: Editorial Octaedro.
- Estêvão, C. V. (1998a). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (1998b). *A Agenda Oculta na gestão da qualidade Total na Educação*.
- Estrela, M. T. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a formação de professores*. Lisboa : Estampa.
- Estrela, M. T. (1993). *Profissionalismo Docente e Deontologia*. Colóquio, Educação e Sociedade in Colóquio Educação e Sociedade, 4 .
- Fabian, S. (1996). *Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación del aprendizaje organizacional*. Investigación en la Escuela.
- Fernández-Rios, M. (1996). *Condiciones de éxito y fracaso de la medación laboral*. Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 12.
- Ferry, G. (1991). *Le trajet de la formation* . Paris: Dunod.
- Fisher, R. J. (1990). *The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution*. New York: Springer-Verlag.
- Fishman, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago do Chile: El Mercírio-Aguilar.
- Folle, A., & e. a. (2009). *Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas trajetórias e perspectivas*. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 15, nº 01 (jan/mar).
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento).
- Formosinho, D. (2009). *Educação e Valores: Os novos desafios*. In J. Boavida Reis. *Iberografias 14: Centro de Estudos Ibéricos*.
- Formosinho, J. (1980). *As bases de poder do professor*. In separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV.
- Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Furlani, L. M. (1991). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 3º ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes.
- Galvão, C. (2005). *Narrativas em Educação. Ciência & Educação*. Baurau, v. 11, nº 2.
- Garrido, S., & Ghedin, E. (2006). (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Glickman. (1985).
- Gomez, A. (1995). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*, in A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Quixote: 93-114.
- Gonçalves, J. (1990). *A carreira dos Professores do ensino Primário - Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Mestrado.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo - Uma carreira em análise*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, J. (2007). *A carreira dos Professores do ensino Primário*. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente - Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, nº 8*.
- Gonçalves, J. A., & Simões, C. (1991). *O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente*. Inovação, 4, 1.
- Goodson, I. (2000). *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In Nóvoa, António. (Org). *Vidas de Professores, 2ª ed*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional - Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Greenfield, T. B. (s.d.). *Organizations as Social Inventios: Rethinking Assumptions About Change*. Journal of Applied Behavioural Science, vol. 9, nº 5.
- Greenhalgh, L. (1987). *Interpersonal conflicts in organizations*. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*.
- Greenwald, A. G. (1980). *The Totalitarian Ego. Fabrication and Revision of Personal History*. American Psychologist, Vol. 35, N.7.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Guskey, T. R., & M. Huberman. (1995). *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press.

- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative action. Vol. 2. Lifeworld and system: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hampton, D. (1983). *Administração Contemporânea*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A focus for change*. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds), *Understanding teacher development*. New York: Teacher College press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). *Introduction In A. Hargreaves e M. F. Fullan (eds), Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hoyle, E. (1988). *Micropolitics of Educational Organizations*. In Westoby, A. (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Huberman, M. (1988). *Teachers careers and social improvement*. *Journal of Curriculum Studies*. Glasgow.
- Huberman, M. (1989). *La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de L'enseignant secondaire*. *European journal of teacher education*. Vol. 12, nº 1.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). *The professional life cycle of teachers*. Teachers College Record.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (2007). *O ciclo de vida profissional de professores*. In Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., & Schapira, A. L. (1984). *Cycle de Vie et Enseignement*. in A. Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1997). *Perspectives on the teaching career*. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds), *International handbook of teachers and teaching*. Vol. 1. Geneva: Kluwer Academic Publishers.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. Trad. José Claudino e Júllia Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Kelchtermans, G. A. (1995). *A Utilização de biografias na formação de professores*. *Aprender*, nº 18.
- Koselleck, R. (1990). *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de L'Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS).
- Kotter, J. (2011). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Porto Editora.
- Kramer, S. (1994). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- Krug, H. N. (2005). *Os percursos e/ciclos do desenvolvimento profissional do docente: uma revisão de cinco classificações diferentes*. In Seminário Internacional de Educação no Mercosul, IX, Cruz Alta. Anais - Resumos, Cruz Alta: Unicruz.

- Leite, C. (2003). *Formação de professores para a cidadania*. In J. Ferreira e C. Estevão (Orgs). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique: 204.
- Lewin, K. (1989). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lima, L. (2003). *A reorganização do centro para a recentralização*. A Página da Educação. nº 127.
- Lima, L. (2006). *Prefácio à edição portuguesa*. In Brunsson, N. *A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lipovetsky, Y. G. (1994). *O crepúsculo do dever - a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Loureiro, M. (1997). *O Desenvolvimento da Carreira dos Professores*. In Estrela, M. T. (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Maddi, S. (1972). *Personality theories: a comparative analysis*. . Homewood: Dorsey Press.
- Maia, C. (1995). *A dimensão ética da função educativa*. Revista Portuguesa de Pedagogia: FPCE da Universidade de Coimbra.
- Marcelo, C. (Jan/Abr de 2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação, Nº 8*.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1992). *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony*. In Meyer, J.; Scott, R. *Organizational environments: ritual and rationality*. Newbury Park: Sage.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organizations*. Paris: Editions d'organisations.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2ª edição.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1988). *A Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos*. In A. Nóvoa e M. Finger, *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1991). *Os professores em busca de uma autonomia perdida? Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1992a). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). *Os professores e as suas Histórias de Vida*. In Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999a). (Org) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999b). *O Passado e o Presente dos Professores in Nóvoa A. (Org) Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2003). *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. II Congresso de Educação do Marista de Salvador*. Baía, Brasil.

- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2007a). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10.2006. *Revista Simpro - SP*.
- Nóvoa, A. (2007b). O Regresso dos Professores. Comunicação no âmbito da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2007c). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2010). À escola o que é da escola - Entrevista com António Nóvoa. *Revista Escola - Gestão Educacional, São Paulo, nº 8*.
- O.Bueno, B. (2002). *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. . Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, nº 12.
- Pessoa, F. (1986). *Mensagem*. Obra Poética (vol. 1) : Círculo de Leitores.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Cambridge: Ballinger Publishing Company.
- Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: saberes e identidade*. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (2011). *Histórias de vida e alternância*. In Souza, Elizeu Clementino de (org.) *Memória (auto)biografia e diversidade: questões do método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA.
- POCZTAR, J. (1989). *Analyse systémique de l'éducation: essai*. Paris: E.S.F.
- Pondy, L. R. (1967). *Organizational conflict*. Administrative Science Quarterly. 12(2).
- Ponte, J. P. (1998). *Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional*. In *Investigar e formar em educação*. Actas do IV Congresso da SPCE. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). *Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial*. Revista de Educação, 11 (2).
- Pruitt, D. G. (1981). *A Strategy for Managing Conflict in Complex Organizational Human Relations*. 38 (1).
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict, Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Random House.
- Quinn, J. B. (1981). *Formulating Strategy One Step at a Time*. Journal of Business.

- Rangel, M. (2001). *(Org.) Supervisão Pedagógica - princípios e práticas*. Campinas SP: Papirus Editora.
- Rawls, J. (2002). *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1989). *Relatório da OCDE*.
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa*. Campinas (SP): Papirus: t3.
- Robbins, S. P. (1987). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice-Hall.
- Rodrigues, M. d. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? - A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES, 9, Nova Série*.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superiores e não superiores*. NUANCES, Presidente Prudente, ano XI, nº 13.
- Sá, V. (2006). *Abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder*. In L. C. Lima (Org.). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa.
- Sanches, M. F. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. In *Revista de Educação, VII (1)*.
- Sanches, M. F. (2000). *Da natureza e possibilidades da liderança colegial nas escolas*. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Asa. Coleção Cadernos CRIAP.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Uma pedagogia da libertação. Crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Asa.
- Santos Guerra, M. A. (s.d.). A vida de professor é apaixonante. *Página da Educação, nº 192, 2ª série*.
- Santos, L. C. (2001). *Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa*. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.
- Santos, M. (1998). *O professor como intelectual na sociedade contemporânea*. In *Anais do IX Endipe*. Águas de Lindóia, V. III.
- Sarmiento, M. J. (2000). *(Org.) Autonomia da escola: políticas e prácticas*. Porto: Asa Editores.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In Nóvoa, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Sergiovanni, T. (2004). <http://terrear.blogspot.com/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.htm> . Obtido em 28 de 12 de 2013
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança - Desenvolver culturas, prácticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto : Asa.
- Serrano, G., & Rodríguez, M. D. (1993). *Negociación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- Souza, E. C. (2004). *O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. *Tese de doutoramento*. Bahia, Brasil: Faculdade de Educação da Bahia.

- Tardif, M. (2003). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, M. (1993). *O professor e a escola, Abordagens Organizacionais*. Braga, Tese de Doutoramento.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. 2ª Edição. Lisboa: McGraw_Hill.
- Thomson, A. (1997). *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo, nº 15.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, G. A. (2000). *Puxando um fio*. In Vasconcelos, G. A. N. (Org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Vieira, C., & Relvas, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Weber, M. (2004). *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Editora Universidade de Brasília.
- Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. *Administrative Science Quarterly*. vol. 21, nº 1.

Legislação

- ♣ Despacho N° 142/ME/90, de 1 de Setembro
- ♣ Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio
- ♣ Circular n.º 19/98/DEGRE., de 21/07
- ♣ Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro
- ♣ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Webgrafia

- http://www.ridh.fmleao.pt/riDH_matias_alves.html

- <http://terrear.blogspot.pt/2009/12/ensinar-quem-nao-quer.html>

- <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31763/20892>

- <http://pt.shvoong.com/books/1771434-teoria-da-justi%C3%A7a/#ixzz2piW70GP3>

- <http://terrear.blogspot.pt/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.html>

- <http://www.fcsh.unl.pt>

- <http://www.educar.no.sapo.pt>

- <http://www.fcsh.unl.pt>

- <http://www.apagina.pt>

- <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?id=2622>

- <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/>

- <http://correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/>

Anexos

Anexo 1

Carta aberta aos membros do Conselho Geral Transitório e à Comunidade Educativa

Os cinco professores abaixo assinados eleitos para o Conselho Geral Transitório vêm apresentar a este Conselho, bem como a toda a comunidade educativa, a sua posição relativamente a várias questões de interesse para o Agrupamento:

Ponto Um: era nossa intenção cumprir e fazer cumprir integralmente a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 75/2008), no que diz respeito a este Conselho, assim como na introdução de alterações ao Regulamento Interno do Agrupamento.

Ponto Dois: como o CGT é um órgão novo, criado ao abrigo do Decreto-Lei acima referido, toda a legislação referente ao anterior órgão cessante “Assembleia de Escola”, incluindo a que se apresenta no atual regulamento interno do Agrupamento, bem como o seu regimento (normas e regras de funcionamento das reuniões e do órgão), não se aplica a este CGT. O Presidente da Assembleia de Escola deve limitar-se a presidir às reuniões até à eleição do Presidente do CGT, orientando os trabalhos e não tendo qualquer outra competência extra, tal como impedir os membros deste CGT de se pronunciarem sobre assuntos relacionados com a ordem de trabalhos. Deve orientar as reuniões da forma o mais democrática possível, sem querer a todo o momento impor a sua opinião, usando da sua condição de presidente da reunião, para intervir constantemente e cortar a palavra quando verifica que um membro se prepara para apresentar opiniões ou factos com as quais não estará de acordo.

Ponto Três: ao longo dos últimos anos em que funcionou a Assembleia de Escola, os docentes foram tomando conhecimento da forma como os seus representantes que não comungavam das opiniões e dos pontos de vista do presidente desse órgão, eram diversas vezes impedidos de livremente se pronunciarem em determinados assuntos; era-lhes, por vezes, cortada a palavra e minimizada a relevância das suas intervenções. Os docentes não querem que este tipo de atuação abusiva, no uso de uma competência, se continue a verificar. Essa foi a opinião da grande maioria dos professores, que, em votação livre e secreta, realizada no dia dezasseis de Setembro, claramente manifestaram, desejando uma mudança radical na forma como os trabalhos deste novo órgão são conduzidos.

Os professores são profissionais altamente qualificados científica e pedagogicamente, votaram livremente, e todos devemos tirar ilações dos resultados: a grande maioria dos professores reconhece os cinco membros eleitos pela Lista B como os seus legítimos representantes no CGT, não desejam que as reuniões do referido órgão continuem a ser presididas de forma autoritária e antidemocrática e certamente não concordam que os elementos do CGT sejam impedidos de livremente exporem os seus pontos de vista e participarem de forma construtiva na vida da escola.

Ponto Quatro: na primeira reunião do CGT, verificamos que o anterior presidente da Assembleia de Escola parece desejar continuar a presidir e a orientar os trabalhos da mesma forma. Presidiu à reunião como se fosse o Presidente deste órgão, assumindo o regimento da Assembleia como sendo válido para o CGT, cortando a palavra a um docente ao verificar que este ia esclarecer um facto que ele não desejava que se falasse (o de que a grande maioria dos docentes não concorda com a sua postura enquanto presidente de um órgão colegial e não se revê nas suas posições), não avançando na tomada de deliberações enquanto não conseguia, com extensas e contínuas tomadas de posição, que os restantes membros se aproximassem das suas teses e das ideias que defendia. Recordamos que neste órgão as opiniões são todas válidas e quem for eleito presidente não tem, por esse facto, posição de superioridade relativamente aos outros. O órgão é colegial e não unipessoal.

Ponto Cinco: gostávamos que o Presidente eleito para presidir a este órgão assumisse as suas competências de forma democrática e não autoritária, que desse a palavra a todos os membros e fosse capaz de ouvir as opiniões contrárias à sua. Ora o que se tem verificado é que alguns elementos conseguem expressar a sua opinião livremente, (exemplo: o secretário) enquanto outros esperam muito tempo até que lhes seja permitido falar e as suas intervenções são constantemente cortadas. O Presidente não deve impor a sua vontade. Por exemplo, a duração das reuniões deve ser decidida por todos e incluída no regimento; não aceitamos que um presidente do CGT diga que as reuniões duram o tempo que desejar, sem um limite máximo, e sem admitir outra opinião. Não aceitamos que se algum membro se ausentar, ainda que apenas 30 minutos antes de a reunião ser dada como concluída, tenha de justificar essa pequena ausência, caso contrário é-lhe marcada falta. Esta situação verificou-se na anterior Assembleia de Escola, com uma representante do corpo não docente, que se ausentou cerca das 20h30, e lhe foi exigida, posteriormente, a apresentação da justificação, com a argumentação de que lhe seria marcada falta à reunião se não o fizesse.

Não concordamos que se marquem reuniões na DREC ou junto de qualquer outra instituição, apresentando-se na qualidade de Presidente da Assembleia, sem dar qualquer esclarecimento a esse órgão sobre o assunto tratado e sem auscultar a opinião dos restantes membros.

Ponto Seis: além de não nos identificarmos com a forma como as reuniões são conduzidas, denunciámos que os ataques pessoais feitos pelo Senhor Presidente a alguns membros do CGT não se enquadram nas competências do órgão. Alegando o incumprimento da ordem de trabalhos – tomada de posse, o Senhor Presidente não permitiu que um professor esclarecesse o CGT sobre as eleições para o órgão. No entanto, somos da opinião que as eleições para o órgão estão diretamente relacionadas com a tomada de posse. As discordâncias são entendidas como desrespeito para com o Sr. Presidente, que continua a fazer muitas insinuações e ameaças aos professores que discordam das suas posições.

Ponto Sete: na reunião de 14 de Janeiro, o Senhor Presidente sentiu-se no direito e teve a ousadia de ler uma declaração, que antecipadamente pensou e redigiu, onde profere várias acusações a um professor, enquanto assessor do Conselho Executivo, no ano letivo transato e ao próprio órgão de gestão do Agrupamento. Perante o insólito da situação criada e da gravidade das declarações proferidas, solicitamos que se proceda à abertura de um inquérito para se apurar a veracidade das afirmações e dos factos relatados. Só deste modo será possível salvaguardar o direito ao bom nome de todos os elementos do CGT e demais profissionais que desenvolvem a sua atividade neste agrupamento com empenho, dedicação e responsabilidade.

Ponto Oito: o Presidente tem assumido competências que são de todo o conselho, como aceitar ou não propostas, tomar decisões sozinho, não atender aos pedidos dos restantes elementos, nomeadamente a não-aceitação de um pedido de marcação da reunião para eleição da presidência, em dia em que todos pudessem ter estado presentes, sabendo de antemão que um membro iria faltar com ausência justificada. Pensamos ter havido má-fé do Presidente porque apesar de ter tido conhecimento antecipado da ausência justificada de um dos elementos do CGT, decidiu marcar a reunião para o dia 16 de Dezembro, sem ter colocado a questão aos presentes. Pensamos que o Presidente usou de uma competência que não possui, quando decidiu sozinho, sem colocar a decisão a votação no Conselho e violou o disposto no ponto 2, do artigo 17.º e o disposto no ponto 14, do artigo 60.º do Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Ponto Nove: no dia da votação faltava um elemento e segundo o ponto 2 do artigo 13.º do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o Presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções. Tal facto obrigava a que o Presidente fosse eleito com o mínimo de 11 votos. Ora o que se sucedeu foi uma eleição do Presidente com maioria relativa, já que o resultado foi de 10 votos para o Presidente da Assembleia de Escola Cessante, nove votos para o Professor Paulo Pedro e um voto para outro professor.

Ponto Dez: a redação das atas inclui informações que não foram transmitidas nas reuniões, exemplo: na minuta da última reunião (16 de Dezembro), no ponto 1 é referida legislação para justificar a ratificação da eleição do secretário que não foi mencionada na reunião e que, além disso, não apresenta nenhuma fundamentação para a realização de tal ato.

Parece existir má-fé do secretário, quando se ocultam informações relevantes dos conselheiros ou quando se acrescenta informação não referida nas reuniões. As atas também apresentam juízos de valor. (Cf. Ata n.º 1)

Deturpação do sentido das nossas intervenções em ata. Exemplo, na minuta da última reunião refere o seguinte: “os conselheiros (...) propuseram o adiamento da reunião para Janeiro já que um dos elementos cooptados (o representante da Associação Comercial dos Concelhos de Ovar e S. João da Madeira) não estava presente e que, segundo o seu entendimento, “as reuniões do CGT deviam ser marcadas em horário que permitisse a participação de todos os seus membros”, conforme o ponto nº 14 do Artigo 60º, do Decreto-Lei 75/2008”. O secretário, de forma intencional, esqueceu-se de referir que o pedido de adiamento tinha a ver com o contexto da reunião anterior, onde se tinha verificado uma votação com empate sucessivo de dois elementos. Perante a situação de empate era do mais elementar bom senso um adiamento da eleição da presidência. É de salientar também o fato do Presidente ter tido conhecimento da ausência justificada de um elemento do CGT, que tinha solicitado o adiamento da reunião. Tal solicitação não foi atendida pelo Presidente.

Na minuta da última reunião o secretário refere que uma encarregada de educação se ausentou às 19:45, esquecendo-se de referir os motivos para a sua saída antecipada (ausentou-se por não concordar com a imposição de ratificação da votação do secretário eleito na reunião anterior e por não lhe ter sido dada a palavra, por diversas vezes) e esqueceu-se também de referir que o Presidente da Junta de Freguesia de Maceda e uma representante dos funcionários também se tinham ausentado antes do fim dos trabalhos.

Ponto Onze: foi eleito um secretário que não é o que faz as atas. É o 2.º secretário, que é da sua confiança, que tem redigido as atas.

Ponto Doze: o Presidente elaborou um projeto de regimento interno que exagera nos seus poderes, onde se verificam vários atropelos à lei, tais como a competência do Presidente para justificar ou injustificar faltas. Se for aprovado tal como está vai gerar uma situação de grande conflitualidade com o Conselho Executivo.

Ponto Treze: é também insólito e no mínimo estranho que o Presidente do CGT tenha saído da lista derrotada nas eleições do pessoal docente. Para tal facto ter ocorrido não serão de menosprezar algumas manobras de bastidor, tais como:

- a conversa que o Presidente da Assembleia de Escola cessante teve com o Senhor Presidente da Junta de Freguesia de Maceda, no sentido de o demover da sua candidatura à presidência do CGT;
- a cooptação da entidade local: Fogueteiros de Arada, quando já temos uma representante do pessoal docente que faz parte da direção da referida entidade local.
- a insistência do Presidente no sentido de que as organizações ou entidades locais a cooptar estivessem sedeadas nas freguesias de Maceda e Arada. Apesar do CGT ter decidido cooptar a Associação Comercial dos Concelhos de Ovar e S. João da Madeira sem exigir um representante com sede nas freguesias de Maceda e Arada, na minuta e ata da primeira reunião, o secretário redigiu o texto de acordo com a opinião do Presidente da Assembleia de Escola cessante, contrariando aquilo que tinha sido deliberado. A este propósito foi também invulgar o facto da referida Associação Comercial só ter aceiteado o convite do CGT depois do envio de um segundo ofício, por pressão de alguns elementos do CGT.

Ponto Catorze: em função do que se tem passado nas várias reuniões do CGT, onde foi evidente o carácter autoritário e antidemocrático da pessoa que conduzia os trabalhos, decidimos elaborar esta carta aberta aos membros do CGT e a toda a comunidade educativa para esclarecer estes e outros aspetos de forma transparente.

Ponto Quinze: pretendíamos trabalhar com todos para a implementação do Projeto Educativo do Agrupamento, num clima de colaboração, de respeito e de espírito democrático, mas lamentavelmente fomos tomando consciência de que isso seria difícil, para não dizer impossível com a pessoa que conduzia provisoriamente os trabalhos do Conselho Geral Transitório.

Exma. Sr.^a Diretora Regional da Educação do Centro,

Data: 15 de Outubro de 2008

Assunto:

- Designação dos representantes de Pais e Encarregados de Educação no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada.
- Orientação dos trabalhos do conselho geral transitório.

Relativamente aos assuntos em epígrafe, vimos junto de V. Ex.^a apresentar relato de procedimentos que julgamos violarem o disposto no ponto 2 do art.14 do Decreto-Lei 75/2008:

1 - A primeira reunião deste órgão, realizada no dia 24 de Setembro, tinha como ordem de trabalhos a tomada de posse dos membros eleitos e a cooptação das três entidades representativas da comunidade local.

2 - Na referida reunião, constatámos que os Pais tomaram posse, sem que tivesse sido cumprido o estipulado no ponto 2 do artigo 14º, do Decreto-Lei nº75/2008, uma vez que não se realizaram as Assembleias-Gerais de Pais e Encarregados de Educação para eleição dos seus representantes. O que as Associações de Pais fizeram foi uma nomeação entre os seus membros, provavelmente por não terem sido devidamente esclarecidos por quem orientou o processo ou por desconhecimento da lei quanto à obrigatoriedade da realização de Assembleias de Pais. O Presidente da Assembleia de Escola cessante, que presidia à reunião, referiu que as eleições para eleger os pais tinham cumprido os requisitos legais e que já tinha enviado as atas da nomeação/eleição dos representantes dos Pais para a DREC. Ora, como não tivemos conhecimento das referidas atas, não sabemos se foram apresentadas como atas de Assembleias de Pais ou apenas atas das Direções das Associações de Pais. O que é certo, reafirmamos e foi reconhecido pelos Pais presentes, é que as reuniões de Assembleias de Pais, nas escolas de Maceda, não se realizaram. Assim, os representantes dos Pais tomaram posse e comprometeram-se a realizar no início de Outubro a reunião de Assembleia de Pais para a eleição dos seus representantes, reconhecendo a possibilidade de outros pais se disponibilizarem e serem eleitos, o que faria com que esta tomada de posse pudesse ser alterada.

Como é óbvio, afirmamos a nossa convicção de que a Lei não terá sido nesse aspeto cumprida, mas o Presidente da reunião insistiu na tomada de posse, com alegações do género: os pais são os únicos elementos do Conselho Geral Transitório que podem ser substituídos.

Tomamos conhecimento que a reunião de Assembleia de Pais da Escola EB 2,3 de Maceda, marcada para o dia 3 de Outubro, foi convocada sem ter incluído na sua ordem de trabalhos, o ponto referente à designação dos representantes para o Conselho Geral Transitório. Mais informamos que a referida reunião foi cancelada apesar da presença de diversos pais. Entretanto foi convocada nova reunião para o dia 17 de Outubro, onde já consta como ponto da ordem de trabalhos a eleição dos representantes dos Pais no CGT.

3 - Ainda no primeiro ponto da ordem de trabalhos, um elemento, professor, pediu a palavra com a intenção de esclarecer os restantes membros do resultado do processo eleitoral dos professores, na designação dos seus representantes. Queria apenas esclarecer que a grande maioria dos professores não deseja que as reuniões deste órgão decorram da mesma forma como as da anterior Assembleia de Escola. Para nosso espanto, o Presidente da Assembleia de Escola cessante, que neste momento apenas preside às reuniões do CGT, enquanto não for eleito o seu Presidente, retirou a palavra, não deixou o Professor prosseguir a sua intervenção e ainda o “humilhou” com um discurso crítico/moralista durante cerca de cinco minutos. Entendemos que o Presidente da Assembleia de Escola cessante usou

de uma competência que neste momento não tem, uma vez que o CGT é um órgão colegial novo, para o qual ainda não foi elaborado o respetivo Regimento.

4 – A Presidente do Conselho Executivo solicitou que as reuniões tivessem uma duração máxima, dado que tanto esta como as anteriores reuniões de Assembleia de Escola se prolongam por 3 a 4 horas. De forma antidemocrática, autoritária e esquecendo-se que o Conselho Geral Transitório é um órgão colegial, o Presidente da Assembleia de Escola cessante recusou a solicitação referida, sem apresentar a questão ao Conselho. Por outro lado, apenas fez passar a folha de presenças no final da reunião para que ninguém se ausentasse antes de dar por terminada a reunião. Caso um membro tivesse de se ausentar antes de terminados os trabalhos, teria falta à totalidade da reunião. Esta situação verificou-se na anterior Assembleia de Escola com uma representante do corpo não docente, que se ausentou cerca das 20h30, e lhe foi exigida, posteriormente, a apresentação da justificação, com a argumentação de que lhe seria marcada falta à reunião se não o fizesse.

5 - Perante o desenrolar desta primeira reunião do CGT, onde foi evidente o carácter autoritário e antidemocrático da condução dos trabalhos por quem presidia à reunião, decidimos elaborar uma carta aberta aos membros do CGT e a toda a comunidade educativa para esclarecer estes e outros aspetos de forma transparente.

6 – A minuta referente à primeira reunião do Conselho Geral Transitório, afixada nas diversas escolas do Agrupamento, não aborda pontos fundamentais que foram discutidos na 1.^a reunião, tal como o referenciado no ponto dois.

Como desejamos que este novo ciclo se inicie sob o signo da legalidade e da transparência, e porque consideramos nulo o processo de designação dos representantes dos Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento, vimos solicitar que use das suas competências para averiguar os procedimentos adotados.

Anexa-se:

- a minuta referente ao primeiro Conselho Geral Transitório, realizado no dia 24 de Setembro;
- duas convocatórias da Associação de Pais da Escola EB 2,3 de Maceda.

Anexo 3

Ex mos Senhores. Professores:

Acusamos a receção do V/ *e-mail*, relativamente ao qual cumpre informar:

1. Nos termos do nº2 do Artº14º do DL nº75/2008, de 22 de Abril, os representantes dos Pais e Encarregados de Educação são eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas, sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos do regulamento interno.
2. Ora, de acordo com a documentação enviada a esta DRE, a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB 2,3 de Maceda bem como a Associação de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos da Escola EB1 e Jardins de Infância de Maceda, através das suas Direções, indicaram os seus representantes, sendo que apenas se encontra em processo de eleição o representante da EB1/JI de Arada.
3. Quanto à metodologia seguida para a eleição é da competência/responsabilidade da Associação pelo que não deve esta DRE nem o Agrupamento de Escolas pronunciar-se.
4. No que concerne às reuniões do CGT, estas são presididas pelo Presidente da Assembleia cessante, sem direito a voto, até à eleição do presidente do CGT, sem prejuízo de que o mesmo vote, caso tenha sido eleito membro docente do CGT, e sempre e apenas nessa qualidade.
5. Já no que diz respeito ao funcionamento do CGT, e em particular quanto à duração das reuniões será matéria a tratar em sede de regimento interno do referido órgão.
6. Quanto às faltas dadas às reuniões do CGT, quer por Pessoal Docente quer por Pessoal Não Docente, serão dadas orientações tão breve quanto possível.
7. Por último, e no que concerne à minuta da cata, a mesma careceu de aprovação por parte dos presentes na reunião sendo certo que não concordando com o teor da mesma sempre poderão fazê-lo constar em ata, através do mecanismo da declaração de voto.

Com os melhores cumprimentos

O Chefe da EMADAE