



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O PERCURSO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL:  
DE UM EGOTISMO AFETIVO À PROFISSIONALIDADE ENCONTRADA*

Relatório reflexivo teoricamente fundamentado apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

*Maria de Fátima Reimão Nogueira*

**Porto, Setembro de 2012**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O PERCURSO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL:  
DE UM EGOTISMO AFETIVO À PROFISSIONALIDADE ENCONTRADA*

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

*Maria de Fátima Reimão Nogueira*

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professora Doutora Maria do Céu Roldão

**Porto, setembro de 2012**

## AGRADECIMENTOS

“E se eu disser que o maior bem que pode haver para um homem é, todos os dias, discorrer sobre a excelência e sobre outros temas acerca dos quais me ouvíeis dialogar, investigando-me a mim e aos outros. E se eu vos disser que uma vida sem pensar não é digna de ser vivida por um homem, ainda menos vos terei persuadido.”<sup>1</sup>

Evoco as palavras de Sócrates que parecem cada vez mais atuais e necessárias, ao deixar os agradecimentos necessários e que se impõem relativamente ao presente relatório de mestrado. Devo dizer que continuará em curso o processo de maturação dos contributos decorrentes, numa perspetiva de formação pessoal e profissional.

O meu sincero agradecimento pela motivação e disponibilidade que pautou a orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão, sem a qual não teria sido possível a concretização deste relatório, como uma viagem ao passado, estruturando o presente de forma a se pensar e projetar o futuro. A nossa identidade pessoal é a assegurada por este património que é único.

Um agradecimento não menos especial ao Professor Doutor Matias Alves, coordenador do Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica do ano letivo anterior, pela paciência e incentivo no prosseguimento deste projeto.

Estou imensamente reconhecida pelo apoio da minha amiga Teresa. Agradeço ainda, à Luísa, companheira desta caminhada, todas as discussões que tivemos em relação às opções a tomar.

Por último, deixo as não menos sentidas palavras de gratidão à minha família pelo afastamento e pela ausência que, por vezes, foi necessária para a concretização deste projeto.

---

<sup>1</sup> Platão, Apologia de Sócrates, pág. 26.

## RESUMO

O presente trabalho intitulado, *O Percurso de uma Identidade Profissional: De Um Egotismo Afetivo À Profissionalidade Encontrada* é um relatório reflexivo, teoricamente fundamentado, do período da carreira profissional que se encontra compreendido entre os anos de 1981 e 2011. Nele se retratam as transformações da Escola do nosso tempo – enquanto instituição e organização, mas também relativas à profissão docente, à pedagogia e às oportunidades de desenvolvimento profissional encontradas e/ou a encontrar – que se constrói com avanços e recuos no quadro sócio-político que as condiciona, bem como a forma como os docentes vão respondendo a estas alterações. A questão-problema que deu mote ao relato de natureza autobiográfica enuncia-se da seguinte forma:

*Em que medida a ausência de supervisão se repercutiu no percurso profissional e na qualidade do exercício da docência e do desempenho dos cargos desempenhados?*

O relatório é constituído por três andamentos, encontrados a partir de um símile de natureza musical. No primeiro andamento são esclarecidas questões de carácter afetivo, pedagógico e avaliativo, em torno do período correspondente ao início da carreira em causa, sem ter havido formação inicial que tivesse preparado o sujeito de enunciação para enfrentar a realidade da Escola e da Educação em Portugal. No segundo andamento problematiza-se a respetiva profissionalização e os normativos legais que a suportaram. No terceiro andamento são objeto de retrato os desafios emergentes em nome de uma nova utopia. Isto mesmo devido às alterações constantes de política educativa a que as escolas/professores estiveram e estão sujeita(o)s nos últimos anos a esta parte, nomeadamente ao nível da gestão e autonomia das escolas, da avaliação docente e da alteração curricular. Decorrente deste esforço de auto-análise surge a tomada de consciência da importância da supervisão pedagógica como ação promotora de mudança das práticas letivas, em consequência do desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-Chave:** supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, ausência de supervisão, profissionalidade, avaliação, currículo, afetividade, didática.

## **ABSTRACT**

This work entitled, *The Journey of a Professional Identity: From an Affective Egotism to a Discovered Professionalism* is a reflective report theoretically substantiated of the period of a career that lies between the years 1981 and 2011. Therein is depicted the transformations of the School of our time - as an institution and organization, but also of the teaching profession, pedagogy, and professional development opportunities found and / or to find - which is built with advances and setbacks in the socio-political framework that conditions them, as well as how teachers will respond to these changes. The key issue that gave problem-mote to this autobiographical report sets up as follows:

To what extent the lack of supervision is reflected in the career and in the quality of the teaching profession and performance of functions held?

The report is composed of three movements, found from a simile of a musical nature. In the first movement are clarified issues of affective , evaluative and pedagogical nature, around the period of the beginning of the career , without having initial training for the subject of enunciation to be prepared to face the reality of the School and Education in Portugal. The second movement discusses progress to respective professional and legal norms that support it. In the third movement are portrayed emerging challenges on behalf of a new utopia. This due to constant changes in education policy that schools / teachers were and are now subject to in recent years , particularly in terms of management and schools autonomy, teacher evaluation and curriculum change. Due to this effort of self-analysis there is the awareness of the importance of supervision as promoter force of changing teaching practices, as a result of personal and professional development.

**Keywords:** pedagogical supervision, professional development, lack of supervision, professionalism, assessment, curriculum, affectivity, didactic.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>ADD</b>	<b>A</b> valiação do <b>D</b> esempenho <b>D</b> ocente
<b>Artº</b>	<b>A</b> rtigo
<b>BPM</b>	<b>B</b> atidas por <b>m</b> inuto
<b>CCAD</b>	<b>C</b> omissão de <b>C</b> oordenação de <b>A</b> valiação <b>D</b> ocente
<b>Cit.</b>	<b>C</b> itado
<b>ECD</b>	<b>E</b> statuto da <b>C</b> arreira <b>D</b> ocente
<b>SEC</b>	<b>S</b> ecretaria de <b>E</b> stado da <b>C</b> ultura
<b>SP</b>	<b>S</b> upervisão <b>P</b> edagógica
<b>TIC</b>	<b>T</b> ecnologias da <b>I</b> nformação e <b>C</b> omunicação

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	I
<b>RESUMO</b> .....	II
<b>ABSTRACT</b> .....	III
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	IV
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. 1 Situação Problemática .....	4
<b>PRIMEIRO ANDAMENTO</b>	
Allegro – Questões em torno do período correspondente ao início da minha carreira .....	5
<b>SEGUNDO ANDAMENTO</b>	
Adágio – Questões em torno do processo inerente à minha profissionalização.....	18
<b>TERCEIRO ANDAMENTO</b>	
Andante – Desafios emergentes, em nome de uma nova utopia.....	40
<b>CONCLUSÃO</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	61
<b>LEGISLAÇÃO</b> .....	67

## INTRODUÇÃO

“Existem várias formas de fazer história. E, quando a história que fazemos é a do passado próximo e sobre ela ainda não caiu o pó dos tempos, as dificuldades são inversamente proporcionais à distância temporal. Desta história somos atores, nela não tivemos um papel passivo, influencia-mo-lo e fomos por ela influenciados, e sobre os atores que a protagonizaram e a protagonizam temos, tivemos diferentes opiniões”

António Eloy<sup>2</sup>

Dou início a este breve texto de apresentação de um trabalho de reflexão autobiográfica, fazendo uma constatação que se me afigura cada vez mais plena de significado, numa perspetiva que ultrapassa o estritamente pessoal. Pois bem, vivemos num mundo em crise social, económica, ambiental, tecnológica e global. Mundo, esse, onde a sociedade de informação atinge limites nunca antes imaginados, ou melhor, só no domínio da ficção científica mais arrojada.

Ainda que de forma global, contextualizo assim o imperativo de os professores desenvolverem competências que lhes permitam o exercício da profissão de modo consentâneo com uma sociedade aberta onde os desequilíbrios de toda a ordem abundam e coexistem com uma Escola em constante mutação reformista – muito ao sabor do poder político que ganha as eleições. Ora, neste quadro de transformações/mutações sociais nacionais e mundiais, é difícil aos docentes encontrar o seu caminho, melhor dizendo, alcançar o desejado ponto de equilíbrio entre todos os elementos que intervêm na comunidade educativa. Digo-o, projetando a necessidade de aprofundar outras questões-satélite, como as que se colocam perante um quadro em que germinam novas identidades, advindas das novas funções e papéis a atribuir. Há todo um novo “figurino” educativo e, em correlação, vai emergindo cada vez com mais força o lado emocional desta profissão.

---

<sup>2</sup> Reis, António (Coordenação), “Portugal 20 anos de Democracia”, pág. 331

Assumindo o pressuposto de que a Supervisão Pedagógica é muito importante na formação inicial e contínua dos professores, nomeadamente para o respetivo desenvolvimento profissional, isto mesmo deverá acontecer através de uma alteração das práticas letivas, ou seja, através da adoção de procedimentos regulares de supervisão entre pares. Hoje, sei que este conceito apela ao sentido de liderança e de acompanhamento, por isso, remeto para o seguinte argumento de autoridade: “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire 2009: 39).

Nesta ótica de análise, o presente relatório constitui um registo que se debruça sobre um trabalho que se quis de auto-análise, reflexivo e projetivo – na convicção de que poderá ser uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional –, tendo por pedra de toque a ausência de supervisão ao longo da carreira profissional, e a finalidade de revelar a respetiva repercussão no percurso profissional e na qualidade do exercício da docência bem como do desempenho de cargos intermédios de gestão.

Para tal, proponho-me fazer uma abordagem teórica que surja verdadeiramente integradora da evocação de aspetos de natureza mais prática: episódios/situações em cuja ocorrência vislumbro efeitos que, de um modo ou outro, enformaram (ou enformam) toda uma carreira profissional. Estes serão trabalhados nas abordagens diacrónica e sincrónica.

Passo, assim, à estrutura do presente trabalho. O relatório apresenta-se dividido em três andamentos – *Allegro*, *Adagio* e *Andante*-, a que faço corresponder marcas do tempo. Cada andamento - todos eles devidamente enquadrados do ponto de vista teórico - tem associado um tempo musical e, por vezes, uma qualidade temporal e de interpretação que não é necessariamente a de um tempo estanque. Ainda no âmbito do símile musical, pode verificar-se que cada título define a intenção com que vai ser apresentado aquele momento da narrativa.

O primeiro andamento, intitulado de *Allegro* – rápido, apressado, brilhante; tocado entre 120-168 bpm (batidas por minuto) – corresponde ao período do início da minha carreira, onde predominam sentimentos contrários: de alegria e entusiasmo, mas, ao mesmo tempo de angústia pelo desconhecido. Neste andamento será relatada e analisada a dimensão afetiva do primeiro contacto entre o professor principiante e a realidade profissional, sem este ter a formação inicial que o teria preparado para a realidade da escola e da educação em Portugal. A este período faço corresponder uma dimensão de sobrevivência e de muita descoberta.

O segundo andamento, designado por *Adágio* – lento, imponente, majestoso, que faça abrandar; tocado entre 66-76 bpm – corresponde ao período inerente à minha profissionalização, tempo esse que seria suposto ser de segurança, estabilidade e maturidade, porque ligado a um reforço positivo da escolha profissional, bem como a um sentimento reforçado de autoconfiança. Nada disso se verificou, bem pelo contrário. A minha formação profissional foi descontextualizada, o que levou a alguma ineficácia; o individualismo imperou; e, mais uma vez, o manual de sobrevivência teve que ser ativado.

O terceiro andamento, a que atribui o título de *Andante* – a um passo como quem caminha; tocado entre 76-108 bpm – corresponde aos últimos seis anos da carreira, antes de ter dado início ao curso de especialização em Supervisão e Avaliação de Docentes. Devo dizer que deve a sua designação sobretudo aos desafios emergentes, em nome de uma nova utopia. Isto mesmo, porque temos estado a passar por uma desvalorização social da profissão docente, tanto a nível da tutela como da opinião pública, para além de uma constante alteração dos normativos legais, que as escolas/professores não têm tempo de assimilar a fim de os colocar em prática, nomeadamente a alteração ao nível da gestão bem como da avaliação docente. Portanto, resolvi colocar a questão nos seguintes termos: enuncie-se uma nova utopia para que se retome o entusiasmo da entrega à causa, bem como a esperança na atividade docente e na reatualização profissional.

Quanto à conclusão, esta parte do trabalho remeterá naturalmente para o fim da “viagem”, na convicção de que, quer esta seja fragmentada quer se assuma no seu todo, “ (...) acabamos sempre por encontrar-nos face a nós próprios, como diante de um espelho que nos convida a fazer o balanço do nosso trajeto socrático: o que aprendi sobre mim? A que conclusões cheguei durante a viagem?” (Onfray 2009: 88)

Ora, para se alcançar níveis mais elevados de competência profissional, é preciso desenvolver a compreensão do eu e adquirir, pela procura, conhecimento científico e pedagógico. Por isso, posso, desde já, referir que a verdadeira aprendizagem acontece dentro de nós, e que só assim será possível a reflexão de cada um, não só consigo próprio, mas também com os seus pares.

Concluo, evocando as palavras sábias e atuais de Paulo Freire (2009: 38,39):

“A prática docente crítica (...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

## **1 – SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA**

Apresento como situação problemática e ponto de partida do discurso autobiográfico a que me proponho uma total ausência de uma tradição de supervisão ao longo da vida profissional. A situação em causa foi, por mim, identificada no contexto de um trabalho de auto-análise que surge no decurso de uma especialização em supervisão e avaliação docente.

Impõe-se colocar a questão-problema nos termos seguintes:

*Em que medida a ausência de supervisão se repercutiu no percurso profissional e na qualidade do exercício da docência e do desempenho dos cargos desempenhados?*

## PRIMEIRO ANDAMENTO

### Allegro

#### Questões em torno do período correspondente ao início da minha carreira

“É precisamente este o segredo da música, desafiar-nos apenas a alma. Fá-lo, porém, de forma completa, não desafia a inteligência ou a formação, apenas representa e dá expressão à alma do ser humano, para lá de todas as ciências e línguas, sob diversas formas de sentido variado, mas em última análise sempre evidentes.”

*Hermann Hesse*<sup>3</sup>

Dou início a esta retrospectiva, tecendo algumas considerações de natureza mais afetiva, justificadas pelas vivências marcantes que se faz corresponder ao início da carreira em causa.

Corria o mês de novembro do ano de 1981, quando se deu o primeiro contacto com uma turma enquanto elemento docente. Se situar no tempo é pertinente, ainda mais se impõe fazer um apontamento às circunstâncias em que se inscreve esta primeira experiência, sendo elas tão peculiares: tomada de conhecimento do horário num dia, havendo que enfrentar no outro, *sem rede* - porque sem qualquer ensinamento sob alçada de supervisão profissional - e sem manual, cinco das onze turmas de 5º e 6ºano, a que a lecionaria a disciplina de Educação Musical, perfazendo um horário de vinte e duas horas, numa escola de 2ºCiclo.

Ora, este contexto não ficaria devidamente caracterizado, se não se contemplasse a idade biológica de vinte e um anos. A *proeza* não se afigurava fácil, encontrando-me imbuída de sentimentos tão contraditórios como aqueles que advêm da crença de tudo ser possível, mas ao mesmo tempo tudo assustar pela incógnita da primeira vez. Num esforço de aprofundamento deste estado anímico, torna-se hoje claro o quão determinante foi a resolução positiva do binómio criado em torno do momento profissional em análise. Evoco, a propósito, Helena Cavaco, 1999<sup>4</sup>:

---

<sup>3</sup> Hesse, H. “Música” DIFEL, 2003, pág. 142

<sup>4</sup> Cavaco, Helena, organização de António Nóvoa, “Profissão Professor”, págs. 162-163

“O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades sócio culturais, ou modelada pelas expectativas familiares. (...) é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.”

Os suportes que o permitiram, no meu caso, prendem-se num primeiro momento, essencialmente, com as experiências enriquecedoras - nomeadamente em termos afetivos – que me foi dado a vivenciar. Em todo o caso, procurarei não toldar o discurso narrativo com leituras facilmente reformuláveis pelos efeitos de filtragem que o próprio curso do tempo imprime na memória.

Neste sentido, fazendo a leitura de dados mais objetivos, registo que cada uma das turmas perfazia cerca de vinte e oito alunos, com idades compreendidas entre os dez e dezasseis anos, provenientes de um meio social, económico e cultural bastante desfavorecido. Que fazer perante estas circunstâncias, verdadeiras novidades, que faziam adivinhar uma difícil empreitada que mudaria a própria vida? Desta estranheza inicial decorreram outras questões:

*Qual a melhor forma de transmitir os conteúdos programáticos, de maneira a provocar naqueles recetores interesse e mesmo gosto pelo aprender? Como manter a disciplina dentro da sala de aula, sem usar de autoritarismo? Que papel a desempenhar, enquanto profissional de educação? O que deve ser um bom professor?*

Estas foram inquietações pessoais e profissionais que constituíram verdadeiros dilemas, povoando o espírito de alguém que hoje tem a perfeita consciência de que, desde esse momento, não deixou de se inquietar. Por isso, neste exercício de reescrita de todo um percurso, importa colocá-las como questões-chave que, atravessando toda uma vida profissional, paradoxalmente, imprimem alguma harmonia ao conjunto das ações planificadas

e/ou concretizadas no âmbito da intervenção docente. Este foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes no meu processo de socialização<sup>5</sup> secundária, dado ter-me exigido a criação de novas formas de ser/estar que se adequassem ao novo *status*, isto é, a um conjunto multifacetado de novos papéis, novas tarefas/responsabilidades e relacionamentos, em suma, ao novo contexto social/cultural/profissional – destacando-se neste último âmbito as experiências letivas inéditas.

Devo dizer que o uso da linguagem musical é intencional no sentido de ajudar a situar o discurso no relato de natureza autobiográfica. A breve trecho, haverá demonstração do mesmo. Vejamos que naquele tempo (anos oitenta) se vivia uma época ainda algo conturbada, em resultado da revolução de abril de 1974, o que se manifestava nas políticas educativas. Nesta fase, faço situar uma preocupação de base: “alterar o que estava” (Grilo: 407)<sup>6</sup>. Lembro, a propósito, a discussão em torno do problema da participação dos pais e da comunidade na Gestão, ou seja, do seu papel no âmbito das decisões da esfera educativa. Formosinho e Machado referem que o fenómeno *escola de massas* teve implicações na complexificação da mesma, tendo este implicado a necessidade de existir diversificação curricular, a diferenciação dentro da própria turma, bem como o incentivo à heterogeneidade docente. O ideal de então era, pois, o de que a Educação deveria contribuir para a consolidação da Democracia, estando esta ainda na sua infância. Neste âmbito, faço destaque do seguinte enunciado:

“Não deixa de ser interessante verificar que continua bem estabelecido no imaginário político e pedagógico o mito do papel da escola como agente central da transformação da sociedade.”<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Segundo Manuela Monteiro e Pedro Ferreira “A socialização é um processo dinâmico de integração de um indivíduo numa dada cultura. Refere-se às formas como cada pessoa interioriza, e aprende, os elementos socioculturais enquanto participa, age e se comporta, em diversas relações, práticas e instituições. A socialização ocorre ao longo de toda a vida: diferentes acontecimentos, contextos e tipos de relações exigem às pessoas novas adaptações, novas aprendizagens e a criação de novas formas de ser. Distinguem-se, geralmente, socialização primária, que ocorre fundamentalmente durante a infância e a adolescência, e a socialização secundária, que acontece sempre que, ao longo da vida, nos temos de adaptar a situações novas.”

<sup>6</sup> Grilo, M., António Reis (Coordenador). *Portugal 20 anos de Democracia*. Pág. 407.

<sup>7</sup> Sebastião, J. e Correia, V. S. “*A democratização do ensino em Portugal*”, pág.9.

Por outro lado, emergia o conceito de *avaliação formativa*, que surge em 1976, quando a então Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica determinou que fosse constituído um grupo de trabalho para estudar o problema da avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Ainda a este respeito, sublinho que a tão atual problemática relativa à aplicação de instrumentos de avaliação externa surge no decurso de opções políticas tomadas no passado que ficaram marcadas por uma lógica de universalidade bem como pelo princípio de igualdade de oportunidades. Este contexto é apresentado por Nóvoa (2005: 53 ) nos seguintes termos:

“Na reforma curricular planeada na década de 1980 por dois importantes especialistas da educação, Roberto Carneiro e Marçal Grilo, a pedagogia da «avaliação formativa» funde-se com a preocupação de «combate ao insucesso escolar», consagrando a substituição dos «exames» por outros processos de avaliação. Não foi preciso muito tempo para compreender que estávamos perante uma falsa democratização. Mas, perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a denúncia e a celebração dos exames.”

O conceito a que me refiro implicava, necessariamente, a diferenciação entre o processo de avaliação e os procedimentos de classificação incluídos - termos estes, ainda hoje, tantas vezes confundidos, como refere Roldão (2008: 41): “(...) avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. Ora, o referido conceito de avaliação - hoje, sei que desempenha um papel paralelo ao da avaliação diagnóstica - acompanha todo o processo de ensino e de aprendizagem. Por ele, são identificados e monitorizados níveis de dificuldade e ritmos de aprendizagem durante todo um percurso, orientado para que possam ser colmatados défices de conhecimentos prévios, essenciais no sentido de depender do seu domínio o alcance discente de níveis progressivos de sucesso. O mesmo será dizer que a eficácia da intervenção docente – o tão almejado sucesso escolar<sup>8</sup> - é

---

<sup>8</sup> Nesta altura imperava a teoria de Bloom, que em 1971 escrevia o seguinte, a este propósito: “A avaliação formativa deveria incluir todos os elementos importantes numa unidade de ensino, tal como indicado na respetiva tabela de especificações. Assim, se a tabela incluir vinte e cinco elementos importantes, todos os vinte e cinco deveriam estar representados por um ou mais itens de testes. Neste aspeto há um contraste com a avaliação sumativa onde é apenas exequível, no tempo disponível para um teste, proceder a uma seleção de conteúdos e comportamentos de entre os que estão representados na tabela de especificações”.

perspetivada como algo que passa pela intencionalidade das ações e das situações, bem como pelo acompanhamento do grau de consecução e da qualidade do desempenho das tarefas propostas ao longo de uma unidade temporal ou sequência didática. Segundo Roldão (1999:17), Tyler e Bloom “introduzem nos currículos uma forte componente de tecnicização formal aos níveis da planificação e avaliação do ensino”. A avaliação contínua de que tanto se fala, mais não é do que uma avaliação formativa, a menos que mediante a constatação de incontornáveis condicionalismos externos pareça quase impossível aplicar a bondade do princípio, podendo o mesmo parecer uma mera utopia de teóricos. Considero pertinente colocar a questão em termos de haver uma grande distância entre a utopia e a realidade, em todo o caso, reitero a consciência (à data, ainda muito incipiente) de que, sendo uma operação complexa – acompanhada de diferentes tipos de instrumento e de interações didáticas - que antecede/prepara, acompanha e ultima o processo ensino e aprendizagem, podemos perspetivar a avaliação como *motor* de aperfeiçoamento, também, de âmbito pessoal e profissional. Não me concebo, desde os primeiros anos, a restringir o anteriormente apresentado às atividades de classificação, pelas quais se transforma a informação recolhida numa escala de valores, permitindo-se desta forma a comparação de resultados dentro dos universos turma, curso, escola, concelho, região, nacional, ensino público, ensino privado e *rankings* nacionais – que tanta discussão causaram e causam, desde o início da sua publicação até agora.

Pois bem, o que poderia saber o sujeito, que é alvo da presente análise, sobre avaliação formativa? Nada que fosse resultante da sua experiência nem que confluísse de qualquer orientação, dado esta continuar a não se verificar quer oficial quer oficiosamente. De facto, não se desenvolvia uma identificação pessoal (pouco consistente, mesmo do ponto de vista profissional) com o local de trabalho, visto andar sempre a “saltitar” de escola em escola. Precisamente com o objetivo de enquadrar esta dificuldade de enraizamento, faço eco das seguintes palavras:

“Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode refletir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola e de localidade como de nível de ensino. Se a experiência adquirida vai tornando menos dramático o enfrentar sucessivo de novos públicos e a adaptação a organizações de escolas diferentes, os compromissos decorrentes da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior”.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Cavaco, Helena, organização de António Nóvoa, “*Profissão Professor*”, pág. 164.

Para mim, assim como para a maioria dos professores do tempo a que me reporto, o estabelecimento de ensino onde se trabalhava era como que um “*agrupamento de salas de aula*” (Nóvoa, 1999: 24), onde atuava um conjunto de professores que se diferenciavam, essencialmente, pelas disciplinas que lecionavam. Efetivamente, de uma maneira geral, dedicava-se pouca atenção e tempo às tarefas de conceção, análise, inovação e adaptação. Mas esta questão parece-me, contudo, dever ser contextualizada no âmbito do regime de colocações de então. Assim sendo, uma vez que no ano seguinte já não estaria naquela escola, para quê criar laços afetivos com os colegas e demais elementos da comunidade educativa; que motivação para investir na construção afetiva com os alunos; para quê pôr “engenho e arte” ao serviço da estruturação de processos de trabalho – no plano individual e das práticas colaborativas – consentâneos com as necessidades dos alunos, observadas como prioritárias no conjunto das preocupações com o ensino e a aprendizagem.

De facto, a perplexidade surge enunciada através da focalização de um jovem professor, mas atendendo à impossibilidade de continuidade no trabalho pedagógico, que outro ponto de vista seria espectável que não fosse a de uma “entrega” à partida condicionada e, inevitavelmente, limitada por circunstâncias espaço-temporais incontornáveis. Falo de *entrega a uma causa*, na medida em que, do meu ponto de vista, se trata de uma profissão que, com frequência, tende a ultrapassar em muito a situação de cumprimento de um horário laboral ou de ser mais uma atividade remunerada. Independentemente de questões que se prendem com a própria apetência vocacional – mais pertinente para qualquer profissão cuja “matéria-prima” seja humana - invoco todo um inevitável investimento interpessoal – cada vez mais exigente – a níveis que vão para além do estritamente pedagógico, nomeadamente o psicológico e o social, no contexto da comunidade educativa. Ora, para que isso se manifeste em pleno e consistentemente, é preciso criar estruturas que favorecem o desenvolvimento das relações em causa; torna-se premente a manutenção das condições propiciadoras do mesmo, relativamente às quais destaco o fator tempo como variável a ponderar. Aqui chegada, estou plenamente convicta de que a duração constitui um aspeto distintivo no que diz respeito à qualidade de interação, em qualquer tipo de relacionamento humano. Devo acrescentar que, no atual momento, esta perceção é acompanhada do estudo de reflexões de natureza

epistemológica que me autorizam a afirmar que a pedagogia é, essencialmente, uma relação de proximidade e continuidade. Neste âmbito, considero que o sistema de colocações para o qual anteriormente remeti, para além de desumano, era um “ultraje” ao propósito que está inerente à comunicação de natureza pedagógica. No quadro traçado, permita-se-me evocar as sábias palavras deixadas por Antoine de Saint-Exupéry (s/d: 80)

“O tempo que gastaste com a tua rosa é que a fez ser tão importante. – O tempo que gastei com a minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para depois se lembrar. – Os homens esqueceram-se desta verdade – afirmou a raposa. – Mas tu não te hás-de esquecer. És sempre responsável pela tua rosa...”

Ora, ainda que tudo isto valha no âmbito de uma seriação de argumentos de autoridade – que se me afigura vir a resultar numa lista infundável –, não posso olvidar o relato de uma situação que pela sua exceção e particularidade ajudará à ilustração - tão necessária neste exercício de memória – da importância da autenticidade dos relacionamentos humanos no contexto apresentado. Relembro com grande apreço uma experiência afetiva/emocional com alunos do 5ºano, na qual tive o privilégio de desempenhar o papel de sujeito predominantemente passivo. Chegada a primavera, aquelas crianças imbuídas de singela pureza e alma campestre, colhiam galhos de pessegueiro, macieira e de outras árvores de fruto, e vinham todas contentes com o seu ramo constituído por tais elementos, para o oferecerem à “senhora professora”. Chegava mesmo a haver uma competição entre elas, para ver qual era o raminho mais bonito. Posso dizer que este tipo de comportamento por parte de alunos constituiu uma experiência única, em toda a minha já longa vida profissional. Irrepetível quer na sua forma quer na espontaneidade afetiva, foi-me surgindo pontualmente no pensamento, revestida de contornos de imagem poderosamente redentora, nomeadamente em alguns momentos tomados pelo desencanto profissional. Por isso, convoco de novo Saint-Exupéry (S/D: 80), que assim o plasmou: “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos”.

Hoje, neste exercício narrativo, impõe-se recuperar a simbologia daqueles ramos devidamente enquadrada num contexto sócio-cultural rural ainda muito marcado pelo reconhecimento da figura do professor. Mas a intensidade afetiva da minha vivência do

“costume” leva-me a transpo-lo para o âmbito alegórico: naqueles ramos *vejo* hoje a materialização de alicerces, salutarmente marcados pela diversidade, ainda que unidos num único propósito; sustentáculos de aprendizagens frutíferas; oportunidade e motivo para me melhorar profissionalmente, ou seja, um recorrente alento para a referida causa... Em boa verdade, apenas recordo outros “ramos” e outras “flores”, quando me reporto a um tempo mais recente e, claramente, mais estável em termos de situação profissional.

Ainda neste propósito, afigura-se-me significativa a rememoração de uma experiência situada temporalmente no meu segundo ano de trabalho, numa outra escola. O grupo ao qual pertencia preparou uma atividade de motivação e de didatização que foi considerada muito válida, tendo a mesma consistido num convite endereçado ao Maestro José Atalaya<sup>10</sup>, com o objetivo de se dinamizar uma aula metodologicamente original (ainda que não se usasse esta terminologia) para os alunos dos 5º e 6ºanos de escolaridade. Se fosse agora, a mesma não teria lugar sem que fosse concebida uma planificação completa da atividade, isto é, com a explicitação formal dos objetivos gerais e específicos bem como das competências a desenvolver, para além da previsão de mecanismos de avaliação da mesma, que contemplassem a autoavaliação e avaliação final. Ora, todo este processo passou, definitivamente, ao lado da *festa da música*, designação esta que decorre dos efeitos daquela aula enquanto estratégia educativa, à data, verdadeiramente inovadora.

Ousa-se perguntar se a atividade deixou, por isso, de ser bem sucedida. Para tal, bastaria recordar os rostos daqueles meninos, alunos que viam pela primeira vez um piano

---

<sup>10</sup> Chefe de Orquestra, compositor e musicólogo, José Atalaya frequentou o Inst. Superior Técnico antes de se consagrar à música. Estudou Análise, Composição e História da Música com Luís de Freitas Branco, tendo vindo a concluir os seus estudos de Direção de Orquestra no Conservatório de Florença com o Maestro Piero Bellugi. Ingressou na Emissora Nacional em 1951 tendo vindo a fundar para o Ministério da Educação, em 1966 a Orquestra Clássica IMAVE, com a qual iniciou, através da Rádio e da Televisão, um vasto projeto de divulgação do gosto pela música que incluiu concertos com outras orquestras, entre as quais a Philharmonia de Londres a Sinfónica da RDP Porto e a Orquestra do Norte, ação que posteriormente se concretiza através de “Música em Diálogo” e da Orquestra Atalaya Raízes Ibéricas. Foi membro fundador e diretor da Juventude Musical Portuguesa, do Grupo Experimental de Ópera. Em 1976 foi nomeado coordenador artístico das orquestras da Radiodifusão Portuguesa e diretor da Antena 2. Aceita posteriormente o convite da SEC para fundar a orquestra Clássica do Porto, com base nos instrumentistas da ex-Régie Sinfonia. Em 1994 regressa a Lisboa, igualmente, a convite da SEC, para criar a antologia "Cinco Séculos de Música Portuguesa", em colaboração com editoras nacionais e estrangeiras. Foi o introdutor em Portugal da música electro acústica. No ano de 1998 criou a Academia de Música José Atalaya, em Fafe. Em 2001, duas autarquias - a de Oeiras e a de Fafe promoveram comemorações do 50º aniversário do início da sua atividade artística. É Diretor Artístico do Festival RAIZES IBÉRICAS, com o qual pretende contribuir para o conhecimento, valorização e divulgação do património musical ibérico - autores e intérpretes - da Idade Média ao séc. XXI.

de 1/4 de cauda e ouviam ao vivo fragmentos de músicas eruditas, tocadas e explicadas, como por exemplo: “Bagatela para piano – Fur Elise” (Para Elisa), Sonata op. 27 nº2 (Ao Luar) de Beethoven e Sonata para piano nº11 – último andamento, Alla Turca, mais conhecida por Marcha Turca, de Mozart, entre improvisos feitos pelo Maestro, de forma a cativar a atenção dos alunos. Para a grande maioria, foi a primeira e a última vez que se desfrutou deste tipo de experiência estética. Pelo impacto desta experiência pedagógica, recordo as palavras de Hermann Hesse que me parecem lapidares para o registar, ainda que tenha a perfeita noção de estar, desta forma, a focalizar-me no lado mais subjetivo da situação de aprendizagem em causa: “o segredo da música é desafiar-nos apenas a alma”.

Já numa perspetiva mais objetiva e recentrando a análise no que diz respeito ao trabalho docente, a problemática da ausência de mecanismos de formalização que permitam a monitorização das iniciativas docentes, implica necessariamente a enunciação de questões como as que se apresentam de seguida:

O que fez o grupo disciplinar na reunião seguinte, após a realização da atividade? Refletiu sobre os resultados bem sucedidos ou sobre os efeitos a curto e médio prazo dos mesmos?

Ora, ainda que tenha havido uma intenção pedagógica (complementar da eminentemente lúdica) por detrás da atividade que é objeto de relato, o grupo que se assumiu como agente educativo inovador não o fez de forma explícita ou intencional, não realizando um trabalho de auto-análise, coletivo e participado, que assim contribuísse para a melhoria das práticas. Certamente que do mesmo não resultou a visibilidade de algo que espelhava muito da efetiva pro-atividade daquele grupo de trabalho. Isto mesmo pela ausência de registos estruturados, ficando os mesmos confinados à verbalização de uma intuição empírica, resultante da observação direta e de notas de apreciações pessoais não documentadas e que, de todo, não fizeram parte da narrativa daquela escola, sendo adiada a narrativa profissional, discurso onde se situa o presente relato autobiográfico.

Com este exercício de retorno, musicalmente pontuado, procurei ainda ilustrar a premência de uma das questões que me assolaram o espírito no início da carreira e continuam a inquietar:

*Qual a melhor forma de transmitir os conteúdos programáticos, de maneira a provocar naqueles recetores interesse e mesmo gosto pelo aprender?*

Uma vez que nunca tinha tido contacto com nenhuma forma de supervisão nem sabia o que tal conceito representava no Ensino, posso, no momento presente, afirmar que a forma encontrada para contornar os potenciais obstáculos foi, naturalmente, recorrer a figuras/imagens/representações mentais de professores que tinha tido e que me tinham marcado quer de uma forma positiva quer negativa. Não nos podemos esquecer que uma das formas de aprendizagem<sup>11</sup> é, precisamente, a aprendizagem por observação e por *mimese*, também denominada por aprendizagem social ou aprendizagem por modelação. A respeito da vertente mais positiva da experiencição mimética, evoco Alarcão (2007: 17) quando refere o cenário de supervisão através de uma imitação dita artesanal:

“Subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer. Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele “socializado”.

Em todo o caso, é de lembrar que, para além deste, Alarcão e Tavares descrevem mais seis cenários de supervisão. Começando pelo cenário da aprendizagem pela descoberta, sublinhe-se a ideia chave pela qual se concebe o futuro professor como elemento ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. Neste enquadramento, a prática pedagógica segue-se gradualmente à teoria, começando pela simples observação, passando pela integração de atividades cada vez mais complexas como a participação em algumas tarefas de ensino, no âmbito da seleção e da organização de unidades, até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado. Seguidamente, é de referir o behaviourista, modelo este que consiste no treino das competências de maior utilidade para o jovem professor, de forma a preparar o futuro docente para a complexidade da situação real de sala

---

<sup>11</sup> Este tipo de aprendizagem foi estudada pelo investigador Albert Bandura, da escola behaviourista, em 1961, defendendo que o comportamento agressivo resulta de um processo de aprendizagem que se baseia na observação e na imitação de comportamentos, no caso agressivos.

de aula. Passando ao cenário clínico, destaca-se a ideia de estreita colaboração entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, sendo as principais estratégias: planificar, interagir e avaliar. A supervisão clínica é o modelo que oferece aos professores, no contexto da formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em constante mudança. De seguida, o cenário que se baseia na ideia de que fazer supervisão é ensinar: o psicopedagógico. Precisando melhor, segundo esta perspetiva, fazer supervisão é ensinar os professores a ensinar. Por um lado, o supervisor, através do seu ensino, deve ter uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, por outro, uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos envolvidos. Prosseguindo a enumeração, no cenário pessoalista, o auto-conhecimento é o elemento chave para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. O mesmo será dizer que cada um é modelo de si próprio. Decorrentes de tal conceção, colocam-se a relativização e a consequente desvalorização dos modelos exteriores. Passando ao cenário reflexivo, é notória uma abordagem que se baseia no valor da reflexão na e sobre a ação, com vista à construção situada do conhecimento profissional – epistemologia da ação. O supervisor deve ser experiente para orientar, estimular, exigir e apoiar. Sendo simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro, pauta a sua ação pelo encorajamento à reflexão na ação e sobre a ação bem como a reflexão sobre a reflexão na ação. A presente seriação concetual – seguindo os mesmos autores – prossegue pela abordagem do cenário ecológico, no qual são consideradas as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico, que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação. Assim, atividades, papéis e relações interpessoais são fatores cruciais para o desenvolvimento humano e profissional, sendo este visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e da interação bem como da influência dos diferentes sistemas – micro, meso e macro –, na perspetiva

de Bronfenbrenner do desenvolvimento humano<sup>12</sup>. Para finalizar, caberá referir o cenário dialógico, cuja novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores enquanto profissionais, assim como na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão.

Parece estar, assim, preparado o caminho para a conclusão de que os diferentes cenários não se excluem, antes se interpenetram. Cada um abarca olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenômeno. O supervisor deverá ser um elemento de referência que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo e humano, capaz de desencadear o desenvolvimento das potencialidades do professor pessoal e profissionalmente.

Ora, é precisamente neste contexto que retomo o exercício de auto-reflexão a que me propus, assinalando um lado menos positivo, que deve ser entendido no sentido de uma reação de forma a não perpetuar aquilo de que não gostei enquanto aluna. No quadro de uma desejada melhoria da atuação docente, posso igualmente dizer que, sem ter plena consciência do mesmo, concretizei uma abordagem reflexiva relativamente aos meus *mestres*, transportando-a para o meu desempenho, ou dito de outro modo, projetando-a na minha experiência, mesmo sem orientação por parte de um elemento supervisor. A imagem que me apraz configurar a propósito é a de dois espelhos, colocados um em frente do outro. Como diria Alarcão, referenciando Donald Schön (2007: 35), “(...) o supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”.

Tal como referi anteriormente, sem ter conhecimento substantivo de qualquer modelo de supervisão, focalizei a minha atuação num deles de uma forma, meramente, intuitiva. Hoje, apercebo-me de que a ausência de uma explicitação narrativa contribuiu, em grande parte, para não ter havido consciência disso mesmo.

---

<sup>12</sup> A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano encara-o como um processo ao longo do tempo e a partir de interações continuadas entre os indivíduos e os seus contextos. Entre meio e pessoa desenvolvem-se interações que provocam alterações mútuas: o meio transforma a pessoa, que, ao atuar no meio, também o transforma. Na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner são múltiplos e diferentes os contextos em que o indivíduo se encontra integrado. Os contextos são sistemas inter-relacionados em que cada um destes sistemas está incluído em sistemas mais abrangentes com características diferentes: o microsistema – contextos mais próximos do indivíduo, mesossistema – designa as interações entre dois ou mais sistemas, exossistema – contextos em que não participa mas que afetam o seu contexto, cronossistema – introduz uma temporal no contexto da vida.

Termino esta minha reflexão crítica sobre este momento tão conturbado da minha história pessoal e também nacional, com uma afirmação de Edgar Morin, em relação à qual estou convicta vir a propósito da natureza da textualização que agora finda: “Compreendi radicalmente que tudo aquilo que não traz a marca da desordem elimina a existência, o ser, a criação, a vida, a liberdade [...] Compreendi que devemos temer, não a desordem, mas o medo da desordem...”

## SEGUNDO ANDAMENTO

### Adágio

#### Questões em torno do processo inerente à minha profissionalização

“Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.” (Freire, 2009: 26)

Antes de começar, permito-me dar início ao presente *andamento*, fazendo uma declaração de interesses. Assim, parece-me pertinente deixar expressa a ideia de que, por variadíssimos fatores – objetivos e subjetivos -, considero determinante o período de tempo por ele abrangido – sobretudo pelas oportunidades proporcionadas, quer em termos do desenvolvimento profissional quer da própria maturação pessoal. Situo este momento marcante entre os anos letivos de 1988/1989 e 1989/1990. O primeiro ano coincide com a colocação na Escola Secundária de Nuno Álvares - Castelo Branco -, com a designação de *Quadro de Nomeação Provisória*, o que significava, à altura, estar enquadrada pela situação de pertencer ao quadro da escola, com a obrigatoriedade de completar a profissionalização. Efetivamente, concorrer para tão longe de casa - cerca de 300Km, correspondentes a uma média de seis horas de viagem, a que acrescia o condicionalismo intrínseco de ter sido mãe havia muito pouco tempo - tinha como propósito a integração nesse ano letivo num núcleo de estágio. Se os dados até aqui apresentados foram por mim controlados, nomeadamente do ponto de vista da programação de um projeto de vida, outros se impuseram, funcionando como impulsos de natureza distinta: no domínio do verdadeiramente inesperado. Pois bem, já depois das aulas terem começado, fui informada pelo órgão de gestão de que não haveria lugar à almejada profissionalização. Ora, convirá recordar que este foi o ano em que se deu início ao estágio integrado nas Universidades Clássicas, no curso de Filosofia – a Portaria

nº22/88 de 12 de janeiro, nos artigos 1 e 2, determinava as vagas, as turmas e os cursos das Universidades em que os alunos de cada curso deveriam realizar o estágio previsto no 2ºano do respetivo plano de cursos. A minha adaptação foi decorrendo com normalidade, tendo como elemento facilitador o ambiente humano proporcionado, que se evidenciou na receção calorosa do órgão de gestão, na dinâmica gerada pelos colegas de grupo, bem como na afabilidade dos demais elementos da comunidade educativa, qualidades estas percecionadas pelos olhos de alguém que se recompunha de um logro com repercussões na sua vida pessoal e profissional. Apesar de todo este contexto ser favorável a um estado de confusão, desilusão e alguma frustração, apesar dos vários condicionalismos que advieram da colocação referida numa escola com uma grande população escolar e um corpo docente com proporção correspondente - só a título exemplificativo, o meu grupo disciplinar era constituído por 10 professores, facto este nunca experienciado por mim noutra escola, - consegui dar por bem cumprido o ano letivo em causa. No ano seguinte, fiz a profissionalização em exercício<sup>13</sup> na disciplina de Filosofia, tendo esta sido concluída em 31 de agosto de 1990. Curiosamente em relação a este facto, o único documento autêntico existente constitui o Diário da República – Apêndice nº4 – II SÉRIE – nº20 de 24 de janeiro de 1991, página 33. Acrescento a este facto de somenos importância aquilo que me parece digno de ser valorizado na presente narrativa e que se constituiu como mais uma surpresa de percurso. Ao contrário de todas as minhas justificáveis previsões, foi-me comunicado que não iria fazer a profissionalização na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, mas através da Universidade Aberta<sup>14</sup> em regime de formação *a distância*. É, pois, neste contexto que surge a primeira inquietação, de que hoje

---

<sup>13</sup> Aprovada pelo Decreto-Lei nº150-A/85, de 22 de maio. Este tipo de profissionalização, segundo a tutela, permitia a articulação entre formação inicial e contínua. O professor mantinha o lugar na escola, com redução da carga letiva semanal de 6 horas, de forma a poder receber formação teórica numa instituição do ensino superior.

<sup>14</sup> A Universidade Aberta foi criada pelo Decreto-Lei nº444, de 2 de dezembro de 1988. O *ensino a distância* tornou-se um instrumento da política educativa, nesse sentido, foram criadas universidades que desenvolveram a sua atividade quase exclusivamente no ensino a distância, como é o caso da Open University, fundada em 1969 no Reino Unido, que admitiu o seu primeiro formando em 1971. Foi a partir deste exemplo, entre outros, que foram aparecendo por esse mundo fora, que se formou a Universidade Aberta em Portugal, que à altura, tinha como objetivo principal contribuir para o reforço da democracia, através duma maior equidade nas oportunidades educativas, uma vez que ia servir uma população que se encontrava afastada da Universidade por diferentes razões, geográficas, económicas, culturais, entre outras.

tenho plena consciência: como enquadrar o conceito de ensino *a distância*? A única realidade próxima deste tipo de ensino era a “Telescola”, criada pelo Decreto-Lei nº46 136 de 31 de dezembro de 1964<sup>15</sup> e referenciada por um objetivo: o de se alcançar o maior número de pessoas e, dessa forma, possibilitar-se a concretização do que estava preconizado no Decreto-Lei nº45 810, de 9 de julho de 1964 - a consolidação da escolaridade obrigatória de seis anos e a conseqüente alteração do conceito de “ensino primário” para o de “ensino básico”. A minha *leitura* atual deste enunciado de intenções levou-me a questionar a primazia da razão invocada: terá sido esta a principal razão para a opção por esta modalidade de ensino/formação? Ou será outra a motivação que esteve por detrás: a economicista? Neste exercício de memória, a distância temporal imprimiu alguma clareza e discernimento na ponderação das várias perspetivas e interesses em jogo. Naquela altura, senti-me mais uma vez defraudada nas minhas expectativas profissionais, mostrando uma reação muito focada nas emoções que se colocavam no imediatismo das necessidades da vida prática; hoje assumo uma posição eminentemente crítica face aos normativos legais que enquadram aquilo que, por força das circunstâncias, constituiu a minha profissionalização. Paradoxalmente, o pragmatismo com que encarei o percurso nem sempre por mim determinado fez-me desvalorizar causas extrínsecas e prosseguir de uma primeira reação em direção à ação/às ações mobilizadora(s) de estratégias de resolução, o que inevitavelmente suscitou condições favoráveis a uma reflexão que se pretende potenciadora de novas oportunidades de concetualização. Por isso, elegi ainda a este propósito o exemplo de procedimento analítico posterior à *praxis*, que passo a apresentar. Foi precisamente *à posteriori* que tive conhecimento do Decreto-lei nº287, de 19 de agosto de 1988 – aquele que instituiu as normas da profissionalização em serviço – e, lendo o que está plasmado no seu preâmbulo, atrevo-me a declarar confirmada a problematização por mim colocada anteriormente:

“A escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objetivo da política educativa. A estabilidade e o nível de formação dos professores constituem

---

<sup>15</sup> Neste mesmo ano foi criado no Ministério da Educação Nacional, o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE), que era dotado de autonomia. A sua finalidade era a produção, compra, difusão de programas educativos através da radiodifusão e da recém-criada televisão. Tinha, ainda, como objetivos a prospeção/definição de públicos atingir com estas ações. A Portaria nº23 529, de 9 de agosto de 1968, transforma o curso unificado de Telescola em Ciclo Preparatório da Telescola.

determinantes de uma educação de qualidade. (...) importa instituir o modelo de profissionalização em serviço que, obedecendo ao determinado na Lei n.º46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases dos Sistema Educativo – , permita responder às necessidades do sistema. Nos últimos anos foram implementados sucessivos modelos de profissionalização em serviços nos ensinos preparatório e secundário, mas as condições conjunturais têm contrariado a sua exequibilidade e tornado desproporcionados os seus custos relativamente aos resultados obtidos. (...)”

Prosseguindo esta análise, parece-me importante sublinhar no mesmo documento um traço distintivo da *concretização* emanada dos órgãos centrais da Administração Educativa: a necessidade de um novo desenho para a formação contínua, colocada em estreita ligação com o conceito de Autonomia:

“Os professores dos quadros de nomeação provisória, agora com direito à profissionalização em serviço, apresentam perfis de experiência muito diversos. (...) O desenvolvimento convergente das medidas de política educativa, nomeadamente a reorganização do Ministério da Educação, com a desconcentração e regionalização das suas estruturas e do seu funcionamento, o reforço da autonomia das escolas, com a conseqüente transferência de competências e dotação de meios que a propiciem, a definição do estatuto do professor e a institucionalização do sistema de formação contínua abre agora novas perspectivas e favorece a reformulação do modelo de profissionalização dos docentes dos ensinos preparatório e secundário. O modelo de profissionalização para a docência nos ensinos preparatório e secundário agora definido integra-se no contexto global da política educativa, articulando-se, nomeadamente, com os princípios consignados na Lei n.º46/86, da regionalização, do reforço da autonomia das escolas, da dignificação da carreira docente e da reforma do ensino e toma como referência a experiência acumulada no domínio da formação de professores. Convergindo com os fins que orientam a reforma educativa, tem como objetivo a formação de professores capazes de educar, numa dimensão pessoal e social, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e a intervenção, para a mudança e para a preservação do património cultural. A profissionalização em serviço é concebida como a fase inicial do processo de formação contínua. Mas, dado que a reorganização do ensino determinada na Lei n.º46/86 e a reformulação dos planos curriculares irão inevitavelmente criar necessidades imediatas de formação para a totalidade do corpo docente, integrará componentes que também visam abranger, numa perspectiva de formação contínua, os professores dos quadros com nomeação definitiva. (...) A profissionalização em serviço parte de dois princípios estruturantes: o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores e a necessidade de constituição da escola como centro de formação e como comunidade educativa.”

A formação *a distância* está, deste modo, circunstanciada por fatores economicistas que se revestem de aspetos configuradores de mais-valias para o próprio sistema educativo, nomeadamente pela rentabilização de recursos e percursos formativos no processo de avaliação contínua - que se deverá estender para além da fase inicial – no quadro da

autonomia das escolas.

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

Serve o parágrafo transcrito para se introduzir a reflexão em torno do papel que é atribuído à Universidade Aberta. Continuando a análise do referido decreto, constatamos que, no Capítulo VIII - artigo 33 - se faz referência à intervenção da Universidade Aberta na mesma formação. Assim, o ponto um contempla o seguinte: “Os docentes em profissionalização a que se refere o n.º6 do artigo 19.º seguem os módulos de formação difundidos pela Universidade Aberta em regime de formação a distância.”

Aquilo que é apresentado em termos concetuais num quadro de salutar autonomia teve na prática um efeito pernicioso que me parece, todavia, ter constituído em termos pessoais, mais do que uma circunstância de formação diferida no espaço, um motivo de formação diferida no tempo. A este propósito, urge, em primeiro lugar, partir da minha vivência para definir o efeito daquele modelo de profissionalização no curto prazo.

Coloco a questão nos seguintes termos: a forte componente de ensino de diferentes disciplinas curriculares implicou a centralidade do processo formativo no professor, significando com isto que a este se atribuiu a responsabilidade exclusiva pela gestão da sua aprendizagem. Se, por um lado, esta se limitou ao domínio exclusivamente teórico, por outro, o controlo do processo de formação não contemplou a natureza contínua da avaliação, circunscrevendo-se aos resultados obtidos no decurso da prestação de provas de exame, no final do ano letivo. Não havendo a possibilidade de interação com um professor/mestre, ao professor em formação coube gerir a sua auto-aprendizagem de uma forma solitária. No sentido de o fundamentar, recorro a uma afirmação que não prima pela sublimaridade, mas reitera a reciprocidade do ato formativo, nomeadamente no contexto em causa: “Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os

processos da sua própria aprendizagem”(Day, 2001:17)<sup>16</sup>.

Onde poderia caber o trabalho colaborativo, dialógico, participativo, auto-crítico e reflexivo? Afigura-se-me que o modelo de profissionalização em análise passou muito pela preocupação com a transmissão de conhecimentos – o debitar de conteúdos através da produção de filmes que, posteriormente, eram visionados pelos professores em profissionalização, aos sábados de manhã – e muito pouco pela consideração deste tipo de formação como algo do domínio humano, afastando-se de muito daquilo que é preconizado pelas Ciências de Educação. Seguindo a terminologia de T. W. Moore (1982), faço corresponder-lhe uma tendência para a “*conceção mecanicista*” do ensino, baseada numa perspetiva antropológica do ser humano como um mecanismo. Nesta perspetiva, a relação pedagógica é unilateral, atendendo a que se concebe o professor como o dono do conhecimento e se atribui ao aluno apenas a tarefa de debitação do que lhe foi ministrado, no final do dito processo. Isto mesmo por oposição à “*conceção orgânica*”, que despreza a componente expositiva do ensino a realizar pelo professor. Nesta conceção, os alunos são chamados a construir por eles mesmos a sua aprendizagem, não se descurando a importância da criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da mesma, bem como à produção de conhecimento. Invoco este aspeto dinâmico e a sua *pedra de toque* – a valorização da descoberta – para introduzir uma nova inquietação. No sentido de a tornar explícita, lanço mais duas questões:

Onde estava criado esse ambiente propício?

A aquisição dos livros publicados pela Universidade Aberta e o visionamento dos registos audiovisuais produzidos pela mesma instituição poderiam constituir-se como estratégias/ferramentas facilitadoras de uma aprendizagem dinâmica?

Pois bem, hoje reconheço que havia nas mesmas um potencial que só viria a eclodir com a implementação das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação –, nomeadamente pela minoração dos efeitos decorrentes de uma comunicação diferida, unidirecional e pela grande diversidade de meios disponibilizados aos utilizadores que permitiram a comunicação bidirecional entre “formando” e “formador” – terminologia utilizada neste tipo de ensino.

---

<sup>16</sup> Citado por Flores, M. A.; Simão, A. M. V. (Org.) “*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*”, pág. 7

São, exemplos deste tipo de comunicação o aparecimento das áudio-conferências, vídeo-conferências – conhecidos como uma tecnologia de transmissão interativa de vídeo e áudio em tempo real e em ambos sentidos. Este tipo de ensino tornou-se mais interativo, de mais fácil utilização, permitindo desta forma uma maior flexibilidade espaço-temporal. Podemos, pois, falar hoje de comunidades virtuais, universidades virtuais, cursos virtuais com a utilização do Word Wide Web – permite o acesso e a visualização de textos, imagens, sons entre outros conteúdos multimédia, com possibilidade de aulas colaborativas, com o dispositivo de mediação entre os vários intervenientes, designado por e-learning. Só, a título de exemplo, a ação de formação promovida pelo GAVE, no corrente mês de maio, destinada a professores corretores de exames nacionais, cuja designação foi: "Avaliação: Funções e Práticas", decorreu em ambiente e-learning na plataforma Moodle da Universidade do Porto. Os recursos educativos digitais assumem hoje, um papel cada vez mais importante no aumento da motivação e atenção em sala de aula, sobretudo graças ao lado apelativo, dinâmico e interativo dos conteúdos multimédia. Para além de todas as razões enunciadas anteriormente, as TIC, podem e devem ser, um instrumento poderoso de inclusão social, com impacto na qualidade de vida dos cidadãos.

Prosseguindo a apreciação crítica de que me ocupo, pretendo que fique claro que jamais ousaria questionar a qualidade dos conteúdos veiculados nos recursos que me foram disponibilizados, mas tão só problematizar as prioridades colocadas em jogo, que fizeram parte de um paradigma formativo onde não havia lugar para a discussão de ideias ou para a colocação de potenciais dúvidas (que eventualmente viessem a ser suscitadas pelos referidos documentos), a não ser por iniciativa dos próprios formandos, num trabalho de pares não formalizado. No que diz respeito ao meu caso pessoal, tal foi-me coartado à partida, uma vez que na minha escola eu era o único elemento docente a fazer este tipo de profissionalização. A memória regista-o com os matizes próprios de um estado anímico marcado pela perplexidade perante a gravidade de tal situação, de que só fui tomando consciência à medida que ia adquirindo a dita experiência - aquela cuja aquisição se faz corresponder à antiguidade. Em boa verdade, devo dizer que, ao longo da carreira até aqui construída, tive a felicidade de vivenciar experiências de envolvimento mais abrangente que foram determinantes para tal clarividência.

Parece-me, pois, ser este um bom momento para recolocar a ambivalência do enunciado que deu início ao presente exercício analítico: se, por um lado, é pertinente questionar se deveremos depender assim tanto da Fortuna, por outro, surge a dúvida se teria sido tão determinante a mesma tomada de consciência num contexto *à priori* interativamente mais favorável. Em todo o caso, coloco-me na perspectiva de que, efetivamente, me não foi inócua a formação profissional realizada, nomeadamente do ponto de vista da fundamentação teórica. Sendo sujeito e objeto da análise em curso, cabe-me a mim levantar pistas de reflexão que permitam reenquadrar problemáticas significativas do ponto de vista de todo um percurso profissional, consubstanciadas por referentes teóricos como o que apresento de seguida de (Bolívar 2012: 128, 130, 131 e 133):

“(…) o trabalho profissional do ensino em muitas escolas é realizado de forma isolada, na intimidade e com autonomia pessoal, sem ser objeto de análise e discussão coletiva, pelo facto de as escolas não possuírem uma organização que apoie e incentive o trabalho colaborativo entre os docentes”, (...) “ assim, a colaboração entre colegas, o escutar e partilhar de experiências podem representar uma via privilegiada para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional”. (...) “É a própria práxis do trabalho, pelo intercâmbio com os colegas, que adquire uma função qualitativa e formativa: a aprendizagem provém da práxis, e trabalhar, por sua vez, gera aprendizagem. Uma Comunidade Prática é baseada em três dimensões: compromisso mútuo, organização conjunta e repertório partilhado.”

Na esteira do mesmo autor, lembro o

“conceito da escola como comunidade profissional”, representando esta “uma mudança fundamental na compreensão das escolas e da prática profissional, dado que está fundamentada numa perspectiva ecológica e orgânica das organizações, em vez de num ponto de vista tradicional, fragmentada e mecanicista.”

Prosseguindo a análise do documento supracitado, nomeadamente o Capítulo XI, Artigo 43.º – Profissionalização em serviço dos professores com seis anos de serviço – destaco o seguinte para dar continuidade à minha narrativa:

“Os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário estão dispensados da realização da componente projeto de formação e ação pedagógica quando possuam seis anos de bom e efetivo serviço docente prestado como portadores de habilitação própria para a situação de docência em que se encontravam ou encontrem colocados até 30 de Setembro do ano em que realizaram o 1º ano de profissionalização em serviço.”

Esta foi a situação em que me enquadrei, ficando assim dispensada de fazer o segundo ano de profissionalização. E mais uma vez, se me afigura ter desempenhado um papel passivo: o de ser objeto de uma determinação da tutela que se apresentava com contornos, claramente, economicistas, situação aliás, demasiadamente, recorrente no Sistema Educativo português, a exemplo de outros. Hoje, tenho consciência que esta dispensa deverá ser perspectivada como algo que ultima em definitivo todo um conjunto de condicionalismos e acrescenta dados à problematização, na medida em que pondero o quanto ela pode ter condicionado, sobretudo do ponto de vista pedagógico, o meu percurso e, mais concretamente, as opções tomadas ao longo do mesmo. Em termos práticos, o âmago da questão encontra-se num facto que assim se tornou incontornável e que consistiu na impossibilidade de ter a experiência de interagir com um(a) supervisor(a).

Pelo até aqui exposto, deverá estar explicado o âmbito do enunciado da questão-problema de onde partiu o presente discurso autobiográfico, e que abarca todas as inquietações anteriormente enunciadas em contexto:

*Em que grau o enquadramento legal da minha profissionalização teve influência no desenvolvimento e desempenho profissional, perante a inexistência da figura a quem caberia a supervisão pedagógica?*

Retomando o raciocínio a que me propus no presente capítulo e já numa perspetiva, curiosamente, prospetiva, recorro que uma das disciplinas curriculares se designava *Didática da Filosofia*. De entre todos os aspetos enriquecedores, sublinho que com ela pude aprender que já no século XVII havia estudiosos que referiam que, para haver transmissão de conhecimentos, ter-se-ia de atender a três aspetos: “o que se transmite e para quê, quem deve transmitir e qual o destinatário, qual o modo e o lugar de transmissão”.<sup>17</sup>

Etimologicamente, o termo *didática* vem do grego *DIDASKEIN*, que significa estar ligado à problemática da transmissão formal dos conhecimentos. Ao longo do tempo, foi considerada ora como arte ora como uma técnica e uma ciência. Mas a didática não pode ser

---

<sup>17</sup> Marnoto, Isabel, “*Didática da Filosofia. I*” Universidade Aberta, 1989, pág.11.

entendida de forma isolada, sem ter em conta outros conceitos como sejam os da pedagogia e da educação, isto é, tem de ser interpretada à luz da globalidade da política educativa do momento. Os conhecimentos transmitidos estarão em consonância com as nossas opções ou são impostos? Daqui podemos inferir que o que se transmite ao outro, isto é ao sujeito que aprende, nunca é neutro, isto mesmo, porque o sujeito e o objeto do conhecimento não são puros mas sempre contextualizados, ou seja, influenciados por inúmeros fatores, nomeadamente, fatores ideológicos, económicos e estéticos entre outros.

Há investigadores que consideram existir três grandes sistemas: “Didática Clássica, Didática Tecnológica e Anti-didática.”<sup>18</sup> Na esteira de Álvaro Gomes (2004: 14), “podemos considerar duas grandes linhas na didática clássica”. Por um lado, colocam-se os defensores de um modelo cuja preocupação se centra nos “conteúdos”, correspondendo ao perfil do professor como um “*artesão, escultor*”, e ao do aluno como aquele elemento cuja principal função é a de imitar o mestre. Nas palavras de Albano Estrela (2003: 42), “(...) o ato docente, (...) tinha o mesmo carisma do ato religioso. Os dois obedeciam a liturgias muito semelhantes.” Afigura-se que este paradigma<sup>19</sup> – conceito Kuhniano – não é compaginável com a sociedade atual, tornando-se totalmente inoperante face às novas problemáticas de âmbito sócio-económico e mesmo cultural: a sociedade da informação massiva. Atualizo-o, recorrendo às palavras de Edgar Morin no atual contexto de diversidade e de negação da imutabilidade nas formas de comunicação humana:

“A cibercultura é uma cultura em vias de emergência. Acompanha o desenvolvimento da Internet, do ciberespaço, mas também das novas técnicas de representação (imagens digitais, realidade virtual, televirtualidade, comunidades virtuais...).

Está fundamentalmente ligada à mundialização em curso e às alterações culturais, sociais, políticas assim induzidas.

---

<sup>18</sup> Gomes, Álvaro “*A Escola*”, Porto: Porto Editora, 2004 pág.14.

<sup>19</sup> Segundo Alfredo Dinis, o termo é usado em geral com o sentido de «modelo». Na História da Ciência o termo foi introduzido por Thomas Kuhn na obra *A Estrutura das Revoluções Científicas, 1962*, designando uma teoria ou sistema aceites por uma comunidade científica e que durante algum tempo orienta a sua atividade. Inclui quer regras metodológicas quer elementos axiológicos e metafísicos. Podemos considerar como exemplos de paradigma a mecânica newtoniana e a teoria da relatividade de Einstein. A mudança de paradigma corresponde a uma revolução científica e a uma nova maneira de ver o mundo tão diferentes que Kuhn considera que paradigmas em competição são em geral incomensuráveis.

Apoia-se em esquemas mentais, modos de apropriação social, práticas artísticas muito diferentes dos que conhecíamos até então. (...) não há dúvida de que o mais importante é que esta cultura nos provoca e nos obriga a fazermos, de novo, antigas perguntas: que civilização queremos edificar no século XXI? (...) Qual será o lugar da pessoa humana num mundo cada vez mais dominado pelas máquinas e as lógicas abstratas?” (Morin, 2001: 418-419)

A outra vertente da didática clássica é atribuída aos defensores da “*escola nova*”, segundo a qual o discente é o centro, e o docente corresponde a “*um professor humanista*”, na medida em que se assume como elemento cuja prioridade é a “*formação*”; a escola tem uma função globalizante, em detrimento da “*informação*”.

Como exercer este pensamento pedagógico nas nossas escolas atuais? Como fazê-lo, com turmas de 30 alunos provenientes de diversos extratos sociais/económicos/culturais/étnicos?

Nas palavras de Roldão (1999: 49) :

“Se, face a um currículo entendido como o corpo normalizado das aprendizagens a adquirir, se concebia o desenvolvimento curricular associado predominantemente à sua tradução didática, com relevo para os modos, métodos e técnicas perante um currículo entendido numa perspetiva contextualizada e diferenciadora, mas ainda assim sempre referenciado a núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos indivíduos, o desenvolvimento curricular assume uma nova feição. Trata-se cada vez mais de decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem, face ao para quem e para quê – ou seja, trabalhar o desenvolvimento curricular como um processo de decisão e gestão curricular, se se pretende garantir a sua eficácia.”

Reforçando o enunciado relativamente ao processo de decisão e gestão curricular, Roldão (1999: 50) afirma que a garantia da equidade social acarreta “(...) que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.”

Podemos, pois, considerar que este fenómeno da sociedade atual implica “uma nova relação do professor com o currículo com que trabalha, essencialmente a dois níveis: quanto ao seu papel de decisor e de gestor do processo curricular (...)”; entendendo-se

“o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz e não mais como uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si e não em função do direito de aprendente aos saberes diversos de que irá necessitar como cidadão de um mundo cada vez mais complexo e mutável.”

Coloco a questão em termos de um legítimo poder exercido pelo professor e evoco, a respeito, uma situação que o torna mais premente, pela sua ocorrência cada vez mais frequente no contexto das nossas escolas: alunos que nos colocam acrescidas dificuldades na interação a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem, sendo preciso acionar estratégias acrescidas para persuadir, convencer e, em algumas situações mais extremas, forçar o entendimento de que para a construção do saber é nuclear haver uma atitude colaborante. Ora, quando o discurso pedagógico passa pelo desenho da intencionalidade de ações devidamente contextualizadas<sup>20</sup> e pela monitorização dos respetivos resultados é, efetivamente, um discurso de poder que potencia a prevenção da indisciplina na sala de aula.

Em todo o caso, seria insensato não contemplar que a eficácia quer ao nível do clima de aprendizagem quer das aprendizagens em si depende, também, de variáveis não tão controláveis. Para minimizar o seu efeito, tome-se consciência da diferença entre a previsão ou não da indução de percursos diferenciados, isto é, a ocorrência ou não de uma orientação do trabalho discente, devidamente, planificada no sentido da manifestação de uma autonomia progressiva.

Por outro lado, se não é saudável que se aprenda em sofrimento, o estado de puro gozo do lúdico, no sentido mais folclórico do termo, não favorece a demanda do conhecimento, que se almeja em termos de patamares progressivamente mais elevados. Aprender significa

---

<sup>20</sup> Podemos considerar cinco dimensões teóricas a partir das quais a contextualização curricular do saber pode ser perspectivada: local/contexto – assenta no pressuposto de que os processos de desenvolvimento do currículo, contemplam características do local; sujeito/aluno – parte do pressuposto de que a contextualização dos saberes implica atender aos interesses dos alunos; prática pedagógica – a ênfase é colocado na prática pedagógica dos professores, fundada em saberes e competências de diversa natureza, e na possibilidade que oferece de promover processos curriculares diferenciadores; formação para a diversidade – o recurso à contextualização dos saberes justifica-se como meio para responder à diversidade em presença na escola; conteúdo disciplinar – as disciplinas constituem a referência principal para os processos de contextualização dos saberes. Contextualizar significa que existe um encadeamento ou sequenciação no interior da própria disciplina mais favorecedora da sua aprendizagem do que outras possíveis, que existem saberes que se não estiverem dominados impedem o acesso a outros. (Ideia retirada do PPT apresentado no Seminário Internacional, “*Contextualização do currículo escolar e sua relação com o sucesso educativo*” realizado no dia 28 de abril, de 2012, na Faculdade de Psicologia do Porto).

esforço e trabalho, sendo que destas duas componentes, de uma maneira geral menos simpáticas à partida, pode advir o prazer da conquista, entendida como obtenção de algo imaterial que se busca e que é, para muitos, inatingível. É nesta medida que devemos considerar que tudo o que possamos fazer, enquanto professores, no sentido de apenas minimizar as dificuldades pode levar ao desprezo pela dificuldade do processo, sendo esta um elemento essencial à própria aprendizagem. Para o clarificar, passo a enunciar a outra competência que deve ser evidenciada pelo professor e que é subsequente à fase de se dar significado às aprendizagens, motivando para o esforço. O professor também faz falta para a salvaguarda de que a “angústia” não deve significar bloqueio, mitigando a “frustração” com um retorno que garanta ao sujeito aprendente a possibilidade de ele/a ser capaz de realizar as aprendizagens em causa. A ideia de matizes românticos de que estudar é fácil e não despende energias – concebida como atividade eminentemente lúdica - é, na minha opinião, uma utopia que nos levou a um “*beco sem saída*”. Kant defende que o esforço é um fator inevitável no contexto pedagógico, e que o Homem adquire a humanidade através da educação, num processo que classifica de doloroso.

A partir dos anos sessenta, do século XX, apareceram algumas correntes pedagógicas que foram no sentido da *desescolarização/negação do ensino*. É o caso das correntes não diretivas de Carl Rogers, que entendia o professor como um mero animador, logo, um elemento dispensável. Mais radical, Ivan Illich, escreveu o livro “Sociedade sem escolas”, onde faz a defesa de uma sociedade em que todos somos *ensinantes e aprendentes*, sendo favorável à auto-aprendizagem, “apoiada em relações sociais intencionais e numa intencionalidade fluida e informal”. O movimento sociológico que defende a *Antididática* não acredita no contributo que a escola possa dar para transformar a sociedade. Noutra linha de pensamento está o pedagogo Paulo Freire: “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade tão pouco sem ela a sociedade se muda.”

Os dois autores referidos anteriormente terão sido aqueles que tiveram mais impacto, contribuindo desta forma para uma rutura epistemológica com a pedagogia dita tradicional, ao implementarem novos conceitos de escola e de aula, alterando o estatuto de professor e de aluno: aquele passa, agora, a ser visto como alguém que estabelece uma relação dialética com os seus alunos, alargando desta forma os seus conhecimentos. Como diria Freire: “não é no

silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”. Nesta conceção aparece como inseparável o binómio ensino/aprendizagem.

Recuperando a linha de pensamento estabelecida relativamente aos condicionalismos que advieram do contexto da minha profissionalização *a distância*, reafirmo a ideia de que só hoje me é possível ter a completa noção dos seus efeitos. Tendo bebido numa teoria veiculada *a distância*, tenho hoje a consciência de que ela não fez a diferença na prática docente imediatamente subsequente, mas diferenciou um percurso na medida em que favoreceu a eclosão de um esforço de aprofundamento epistemológico, de que o presente trabalho faz parte. É aqui apresentada como uma componente de todo um contexto favorável à reflexão crítica das práticas, de uma forma que, curiosamente, resultou diferida no tempo. Isto mesmo quer por se ter constituído como o primeiro contacto com um ambiente mental que prima pelas balizas concetuais - sustentáculos dos juízos críticos que estão a ser tecidos - quer mesmo pela inerente situação de ausência de supervisão por ela determinada. Transpondo a reflexão sobre a didática para o meu percurso de profissionalização, devo dizer que me atrevo a fazer minhas as palavras de John Loughran, quando este coloca a possibilidade de uma experiência de aprendizagem menos agradável poder ser “(...) uma experiência de aprendizagem construtiva – é importante correr riscos. Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa”.<sup>21</sup>

É, certamente, neste enquadramento que devo introduzir as questões que se prendem com a didática da Filosofia. Como se deve ensinar Filosofia no Ensino Secundário? Da análise desta questão, que contém em si mesma um problema didático, resulta a inevitável formulação de outras:

Quais as melhores estratégias e práticas do ensino da Filosofia em contexto escolar? Como aplicar os diferentes modelos à didática da Filosofia? Como entender/resolver o dilema existente entre a investigação filosófica e a do ensino da filosofia?

Na esteira de Roldão (1999: 34), impõe-se equacionar a problemática enunciada nos seguintes termos:

---

<sup>21</sup> Citado por Flores, M. A.; Simão, A. M. V. (Org.)“*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*”, pág. 28.

“O que se julga que deve ser aprendido e por isso ensinado? Este o quê inicial não constitui, contudo, o primeiro momento na ordem lógica do processo. De facto, ao decidir-se o quê assumem-se, de forma explícita ou implícita, opções de fundo quanto à justificação e finalização dessa escolha – as metas e objetivos, o para quê.”

Porém, aliada a todas estas questões didáticas surge uma outra problemática, de natureza metafilosófica: *O que é a Filosofia?*<sup>22</sup> Perguntar-se-á o porquê desta questão, se estamos a tratar de questões de natureza didática. Pois bem, é na resposta a esta questão que inscrevo duas conceções didáticas distintas, reforçando a relação direta entre o modo como se entende a natureza da Filosofia e a forma de a ensinar. Se o entendimento da natureza da Filosofia reside essencialmente em conteúdos (ideias) e nos contextos dos mesmos, isto é, se a Filosofia é concebida como um “saber constituído”, podemos discutir a didática desse saber em função dos seus conteúdos cognitivos, tomando como ponto de partida para a reflexão as categorias cognitivas que estão na base do modelo de pensamento que essa conceção de Filosofia encarna. Neste enquadramento, a transmissão desses conhecimentos é passível de ser realizada através de aulas expositivas, numa linha tradicionalista, dita “mecanicista”. Se, por outro lado, o entendimento for o de uma atividade crítica, dialógica e comunicativa – perspectiva que me é mais próxima –, é espectável que a metodologia a utilizar em sala de aula seja ativa, o mesmo será dizer, gizada para a aplicação de estratégias que favoreçam a diversificação de estímulos cognitivos não só na compreensão

---

<sup>22</sup> "Sobre o quê, então, é a filosofia? Para Quine e alguns outros filósofos americanos contemporâneos, a filosofia é simplesmente a parte mais abstrata da ciência. Ela não faz, de facto, qualquer observação ou conduz quaisquer experimentos próprios; mas pode, e deve, incorporar as descobertas das ciências para construir uma teoria naturalizada do conhecimento e da mente. Propriamente falando, então, ela deve ser classificada com as ciências naturais.

Wittgenstein era da opinião exatamente oposta. Para ele, a filosofia encontra-se em completo contraste com a ciência: os seus métodos divergem completamente daqueles da ciência e o seu objetivo diverge em igual grau. Provavelmente a maior parte dos filósofos praticantes hoje iria concordar com isto e acrescentaria que os resultados da filosofia divergem totalmente daqueles da ciência. Wittgenstein era mais radical. Ele não pensava que a filosofia possui quaisquer resultados, na forma de proposições enunciáveis que foram descobertas ser verdadeiras; a filosofia meramente lança luz naquilo que nós já conhecemos de outras fontes, permitindo-nos vê-lo com olhos que não estejam enevoados por confusão intelectual. (...)” Sir Michael Dummett, *The Nature and Future of Philosophy*, pp. 7. In <http://blog.criticarede.com/2012/09/dummett-metafilosofia-e-uma-disputa.html>

dos problemas, mas também para a discussão dos mesmos e das ideias que os enformam.<sup>23</sup> Em todo o caso, ainda que esta questão assuma particular relevo dada a natureza interrogativa da Filosofia, a introdução de métodos ativos deve ser entendida tão essencial nesta como noutras áreas do conhecimento. O mesmo encontra-se expresso no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, quando no ponto 5 do artigo 2, se afirma:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Usando outro argumento de autoridade, convoco as palavras de Desidério Murcho, sobre a natureza da Filosofia:

“A filosofia não é uma disciplina empírica, como a história ou a física. É uma disciplina a priori ou que se faz pelo pensamento apenas. Não usamos laboratórios, estatísticas, observações telescópicas ou microscópicas. Neste aspeto, a filosofia está mais próxima da matemática, que é também uma disciplina a priori. Isto não significa que não possamos em filosofia apresentar hipóteses de carácter empírico; mas significa que se é possível testar empiricamente essas hipóteses, não são hipóteses filosóficas: são apenas hipóteses sociológicas, psicológicas, biológicas ou outras.”

Prossigo, retomando as concepções “mecanicista” e “orgânica” do ensino que procurei caracterizar de forma muito sucinta. Devo, pois, dizer que não me sinto vinculada nem a uma nem a outra, consideradas de forma isolada. Pela adoção da primeira, levada ao extremo, podemos cair no dogmatismo, o que poderá potenciar a formação de cidadãos intolerantes e incapazes de dialogar, sendo portanto um caminho a evitar. Da segunda - valorizada apenas a descoberta – pode decorrer o debate de mero senso comum, de natureza opinativa, isto é, nada rigoroso. Nesta situação, os alunos estão, efetivamente, isentos de culpa no que diz respeito a não estarem na posse de informação teórica estruturante e fundamentada para a discussão ou

---

<sup>23</sup> Veja-se Jean-François Lyotard, *in* “O Pós-Moderno explicado às crianças” pp.121-122, citado por Isabel Marnoto.: “Se um dos principais critérios da realidade e do realismo é ganhar tempo, e esse é, parece-me, o caso hoje, então o curso filosófico não está conforme à realidade atual. As nossas dificuldades de professores de Filosofia consistem essencialmente na exigência de paciência. Que se deve calcular não progredir (de forma calculável, aparente), começar sempre, é contrário aos valores ambientes de prospetiva, de desenvolvimento, de valorização, de «performance», de velocidade, de contrato, de execução, de gozo.”

apresentação de ideias. Sobre esta problemática, Roldão (2009: 14 e 15) refere o seguinte:

“(...) ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam as estratégias de ensino.”

Neste momento, passados tantos anos, defendo uma posição de conciliação entre as duas conceções apresentadas e não esquecendo a conceção de J. Habermas (1997:49) no que diz respeito à questão da neutralidade das fontes do conhecimento:

“As fontes do saber, o pensamento puro e mesmo a experiência sensível carecem de autoridade. Nenhuma tem uma legitimidade pura porque todas as fontes do conhecimento são impuras. Todas as respostas que as ciências experimentais podem dar são relativas ao sentido metodológico do seu problema.”

Com o objetivo de o reiterar, recorro a Sócrates (469-399 a. C.), onde bebi os preceitos de um tipo de procedimento pedagógico inovador, ainda que este filósofo tenha vivido há cerca de 2 500 anos. No mesmo, inscreve-se a pressuposição da dimensão comunicativa inerente ao carácter social do ser humano: eminentemente, dialógico e dinâmico. Usando uma terminologia mais específica, concebe-se no contexto da aula um ritmo de aprendizagem em que professor e aluno são simultaneamente envolvidos - embora a níveis diferentes -, fazendo da Filosofia uma atividade crítica. Nesta perspetiva, enquanto *ensinante*, caberá ao professor explorar com os seus alunos uma atitude de questionamento incessante, num processo de *desaprendizagem*, que serve para os acordar dos seus dogmas e saberes, acriticamente, cristalizados, para que cada um se dê conta daquilo que é realmente. Esta *desaprendizagem*, é, portanto, uma condição para a mudança. Veja-se a este respeito uma afirmação lapidar de Abbagnano (1981: 101): “o meio de promover nos outros este reconhecimento da própria ignorância, que é a condição de pesquisa, é a ironia. A ironia é a interrogação que tem por objetivo revelar ao homem a sua ignorância, abandoná-lo à dúvida e à inquietação para o

obrigar à pesquisa”.<sup>24</sup>

No entanto, esta discussão não se apresenta desordenada, sem *norte ou* simplesmente maledicente; ela tem de ser profunda e fecunda, ou seja, dotada de aspetos que ajudem a *dar à luz* (maiêutica)<sup>25</sup>; a libertar e a abri-la a ideias mais plausíveis, aproximadas da verdade, ou como diria Abbagnano (1981: 102): “*esta arte maiêutica mais não é, na realidade, que a arte da pesquisa em comum. O homem não pode ver claro por si só*”. Sou, efetivamente, da opinião de que o ensino da Filosofia se deve focar na lecionação dos problemas, das teorias e dos argumentos, ao mesmo tempo em que são analisadas a validade e a solidez dos mesmos. É assim que concebo o termo “aprendizagem significativa”, atendendo a que:

“(…) ensinar é antes de mais fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (Roldão, 1999:28).

Não é isto que se espera do mestre? As estratégias<sup>26</sup> delineadas e utilizadas na sala de aula devem ser consentâneas para que este objetivo seja alcançado, isto é, para que as discussões ocorram e sejam profícuas; para que o debate filosófico aconteça como uma procura cooperativa da verdade e não apenas como troca de ideias, tendo meros rendilhados, ociosos e falaciosos, por argumentos. No contexto atual, um momento em que se tornam cada vez mais prementes os princípios basilares da Cidadania, o ensino da Filosofia deve ter em conta quer a exposição de conteúdos quer o incentivar da descoberta crítica e criativa do aluno, bem como o incrementar neste da procura da verdade, com rigor e clareza. Este será,

---

<sup>24</sup> Estratégia utilizada por *Sócrates*, tal como é retratado nos diálogos de juventude de *Platão*, como parte do seu método de refutação (*elenchus*), em que finge ignorância e elogia a habilidade dos interlocutores para, desse modo, revelar a sua ignorância. [AN](#)

<sup>25</sup> Nome pelo qual a personagem *Sócrates*, no *Teeteto* de *Platão*, designa o seu método de perguntas e respostas. O interesse da expressão está no facto de pôr ênfase no lado positivo do processo, uma vez que se trata de partilhar as almas dos interlocutores de modo a que estes deem à luz as ideias que de forma não consciente já contêm em si e que pode, por isso, ser entendido como um processo complementar da *reminiscência*. Nesse sentido, talvez seja mais uma noção platónica do que socrática. [AN](#)

<sup>26</sup> Segundo Roldão, (2009: 29, 30) “Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da conceção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, atividades, tarefas, em que ordena e porquê?” “ (...) “o sentido de estratégia (...) centra-se na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em sub-estratégias, tarefas ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam”.

certamente, um claro contributo para a formação de futuros cidadãos responsáveis, interventivos, críticos e solidários. Como refere Paulo Freire (2009: 22 e 32) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.”; “Educar é substantivamente formar.” A disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Secundário é formativa – Formação Geral –, mas de uma maneira diferente das outras disciplinas que também o são. Esta especificidade reside no facto de ser uma disciplina que contém em si mesma um pendor pedagógico, consistindo neste projeto constante de atividade intelectual de procura do conhecimento; de reflexão crítica sobre o conhecimento e o mundo; e, por fim, de demanda da sabedoria, visando encontrar-se novas mundividências, indagando-se, portanto, o auto-aperfeiçoamento. Apesar de todas as transformações por que a Escola passou e está a passar, sendo os programas das disciplinas exemplo disso mesmo - expressão da multiplicidade de sensibilidades e de posturas ideológicas -, bem como a constante alteração de normativos legais, – em 2006 houve exame nacional, no ano seguinte não, em 2012 regressa novamente exame nacional e pode ser considerada prova de ingresso - esta disciplina é das poucas em que, na pessoa do professor, se promove o auto-questionamento, como forma de se repensar o papel formativo. Para além disso, os professores da disciplina de Filosofia debatem-se todos os dias com o dilema existente entre, por um lado, as exigências institucionais e, por outro, as exigências próprias da disciplina enquanto saber e atitude perante a vida. Exemplos desse dilema são as querelas/discussões que se levantaram acerca da elaboração das questões e sua relação com os critérios de correção do teste intermédio, realizado pelos alunos no dia 20 de abril de 2012, bem como da adequação do exame nacional ao programa em vigor. Recorde-se, a propósito, o conceito de Programa, segundo Roldão (2008: 28 a 30):

“(…) um programa é um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência” (...) “Um programa é um auxiliar da ação, não é um decreto” (...) “Um programa não se cumpre, o *que* tem de se cumprir é o currículo” (...) “O programa é algo que será sempre necessário, mas que se deve repensar, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo estrito que, perversamente, serve também de justificação recorrente a tudo o que corre menos bem na ação docente.”

Referindo-me, ainda, ao exame nacional, recordo que em novembro de 2011 foi homologado um documento intitulado “*Orientações para Efeitos de Avaliação Sumativa Externa das Aprendizagens na Disciplina de Filosofia*” que, na opinião de muitos professores da disciplina de Filosofia, vem limitar significativamente a abertura de muitas rubricas constantes do Programa. Ora, isto parece-me indiciar a grande dificuldade em “*construir currículo gerindo programas e projetos diferenciados*”, bem como a quase inevitabilidade prática de apenas se “*executar programas nacionais*”, em virtude de estes indicarem matérias e autores de referência. Este é tão só um exemplo dos potenciais constrangimentos/contradições na aplicação da gestão do currículo que advêm da centralidade das decisões do Ministério da Educação e Ciência. Funcionando como mote de acesas discussões no seio do grupo de recrutamento e/ou do departamento curricular, inscrevem-se numa forma espontânea do anteriormente referido auto-questionamento, sendo este entendido como reflexão que tem por objetivo o repensar de todo um papel formativo.

Ainda a este propósito, Roldão (2009: 23) afirma:

“Na medida em que o desenvolvimento curricular assuma a forma de um processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo face a cada situação ou caso, reforça-se também o estatuto de profissionalidade do professor porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, mesmo que dominem saberes conteudinais idênticos, não saberão fazer.”

Aqui chegada, estou plenamente convicta de que o meu percurso não poderia ter sido outro... Toda esta aprendizagem resultou de umas quantas experiências falhadas e de outras tantas bem conseguidas, no âmbito da criação de condições favoráveis à construção de aprendizagens significativas. Sei que, para que estas últimas fossem crescendo em frequência e intensidade, foi determinante eu ter assumido a demanda, encarando positivamente um percurso de auto-aprendizagem predominantemente solitária. Como diria Bachelard, *ensinar é a melhor maneira de aprender*. Os modelos serviram como mediadores, ou seja, algo a que se recorreu para justificar a prática pedagógica, que foi constituída em grande parte a partir deles. Ora, isto leva-me a convocar um paralelismo já enunciado. Evoco, a propósito, Roldão (2009: 23):

“A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não os outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.”

Em todo o caso, ainda que não coloque os benefícios em termos absolutos, estou convicta de que teria sido importante que a formação de professores e os processos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica – pelos pares – tivessem existido, para que o professor não se tivesse sentido tão sozinho na tomada de opções do foro didático. Afirmo, lembrando que, durante o tipo de formação *a distância*, me foram fornecidos alguns tipos de planificação, e que me foi sugerido que fizéssemos a nossa através do livro, sem nunca ter tido a possibilidade de um qualquer *feedback*, sem nunca ter sido supervisionada. Será que esta ausência de supervisão constituiu um problema para a realização de “boas planificações”?

Sei, agora, que uma “boa planificação” pode ser sinónimo de uma má aula, mas também pode ser do seu contrário. Hoje sei, também, que uma planificação mais não é do que a formalização da tarefa de pensar e preparar a ação, sendo a aula o momento em que se dá a resolução da encruzilhada do saber e da criatividade do professor. E quanta criatividade é preciso ter, hoje em dia, para planificar e concretizar uma aula, cujo contexto está marcado, muitas vezes, por um histórico de insucesso escolar, e cujos destinatários apresentam expectativas académicas ou mesmo de projeto de vida muito baixas. Não há “receita” que lhes valha...

“Novas”<sup>27</sup> valências se colocam como essenciais para uma atuação feliz – no sentido de algo gerador de realizações pessoais e profissionais - por parte do professor, colocado perante os diversos desafios do mundo atual: um mundo em permanente e inquietante mudança. Neste enquadramento, concordo com Loughran, quando afirma que:

---

<sup>27</sup> O qualificativo é usado intencionalmente em vez do termo *moderno*. Remeto a opção para a conceção de Walter Benjamin: “It is precisely the modern which always conjures up prehistory”, in “*Paris, The Capital of the 19<sup>th</sup> Century*”, *Charles Baudelaire: a Lyric Poet in the Era of High Capitalism*, London, Verso Books, 1997, pág. 171.

“(…) a formação inicial de professores é, por definição, incompleta. A formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesmo. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem.”

28

Ora, afigura-se-me que o presente exercício de memória analítica e reflexiva, no qual busquei a evidência de uma observação de mim mesma como testemunha privilegiada, pode ser um exemplo de como a competência narrativa se constitui como uma via redentora. Isto mesmo pelo facto de, necessariamente, me posicionar numa perspectiva de alteridade, de que pode emergir a tomada de consciência de uma profissionalidade que se desenvolveu ao longo de todo um percurso profissional. O carácter palimpséstico da crise da memória – pelo reconhecimento das crises que confrontam o *moderno* com o *antigo* e com o *que há de vir a ser* - não ocultou a natureza mnemónica dos signos a que tive acesso. Para tal, parece-me evidente a mais-valia da problematização de conceitos e de paradigmas, tal como procurei fazer no capítulo que assim se finda.

Sim!

“ Não há diálogo tampouco, sem esperança. A esperança está na raiz mesma da inconclusão dos homens da qual se movem em permanente busca. Busca, segundo já vimos, que não pode dar-se no isolamento, mas na comunhão de uns com os outros, por isso mesmo inviável na situação concreta de opressão. A desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele. A desumanização que resulta da «ordem» injusta, não pode ser razão para a perda da esperança. (...) Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” Freire (1975: 117, 118).

---

<sup>28</sup> Citado por Flores, M. A.; Simão, A. M. V. (Org.) “*Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*”, pág. 33.

## TERCEIRO ANDAMENTO

### Andante

#### Desafios emergentes, em nome de uma nova utopia

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.” Hannah Arendt

Dou início ao terceiro andamento deste enunciado de tipologia mista – narrativo-reflexiva –, evocando palavras de *Hannah Arendt*. A escolha recaiu em critérios de contexto, tendo as mesmas sido proferidas numa época histórica complicada. Defendia, a autora, estar a viver uma crise educacional.

Esta constatação, certamente, partilhada por muitos profissionais a dada altura da carreira e até de forma cíclica torna-se particularmente pertinente no século XXI. Mas vejamos as valências de sentido positivo da mesma afirmação: o amor e a capacidade de renovação como componentes proactivas do ato educativo. Ora, no sentido de reafirmar o quão revelador foi no âmbito em causa o processo de elaboração do presente exercício narrativo, convoco António Teodoro e Carlos Alberto Torres<sup>29</sup>, autores que enquadram o conceito de utopia no contexto da Sociologia da Educação, remetendo-o para o sentido do termo de *ucronia*<sup>30</sup>, tal como é apresentado pelo filósofo Paul Ricoeur. Reconfiguram-no através de um empréstimo - o termo “Utopística”<sup>31</sup> -, em torno do qual coligem contributos de outros autores que partilham a crença na transformação da sociedade numa era, eminentemente, pós-neoliberal:

---

<sup>29</sup> António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs) - *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, Autores e Edições Afrontamento, Porto, 2005, págs 9-10.

<sup>30</sup> Correspondendo à representação simbólica de um tempo que é refigurado pela ficção narrativa.

<sup>31</sup> Termo da autoria de Immanuel Wallerstein e que designa um caminho para avaliar as escolhas a fazer no século XXI – in *Utopistics, or Historical Choices of the Twenty-First Century*, The New Press, Nova Iorque, 1998, págs 1-2.

“Utopística é um termo útil em Sociologia da Educação face à crise da escola, quando se considera que o sistema escolar pode eventualmente tornar-se uma esfera pública multicultural, ou se interroga que papel desempenha a educação nos processos de globalização. Utopística é também um conceito que nos pode ajudar nesta incerteza sobre se podemos considerar que a educação e a escola contribuem para vivermos juntos, com justiça e em paz.”

Revejo-me, claramente, na perspectiva não maniqueísta da vivência das duas vertentes enunciadas, quando me situo no período de tempo – últimos seis anos – em que se inscrevem alguns episódios da minha atividade profissional que selecionei para o presente andamento. Assim, a opção pelo referido rumo narrativo, deve-se, em parte, ao facto de ter sido um período muito marcado por uma política educativa onde imperou – continua a imperar – a instabilidade normativa/legal – ao nível discente, docente e da própria gestão (paradigmas organizacionais) –, ao mesmo tempo que a tutela impunha uma alteração radical das regras instituídas até então quer para a carreira/profissão quer para a avaliação do desempenho docente. Tal como no tempo de Arendt, reina a instabilidade e a confusão, só que por razões diferentes, porque o tempo é outro.<sup>32</sup> Neste enquadramento, sublinho uma estreita correlação entre a crise do espaço público e a do espaço privado, o mesmo será dizer, a indistinção entre o que deve ser privado e o que deve ser público, por exemplo, no caso das redes sociais, a emergência da vida virtual.

Pois bem, a crise na educação está diretamente relacionada com a crise do sistema político, diria mesmo, do português porque também do europeu. A propósito, remeto para a metáfora do *bazar* como forma encontrada por António M. Magalhães e Stephen R. Stoer para formular a construção da Europa:

---

<sup>32</sup> Veja-se, a propósito, [Jan Martínez Ahrens 14 ABR 2012](#) que publicou uma entrevista de Mário Vargas Llosa, Prémio Nobel da Literatura em 2010: “De esa sensación surgió una convicción y de esta un ensayo, *La civilización del espectáculo* (Alfaguara). En sus páginas el premio Nobel de Literatura disecciona la conversión de la cultura en un caos donde “como no hay manera de saber qué cosa es cultura, todo lo es y ya nada lo es”. Esa disolución de jerarquías y referentes es consecuencia, para Vargas Llosa, del triunfo de la frivolidad, del reinado universal del entretenimiento. Pero los efectos de este clima de banalización extrema no se limitan a la cultura. Para el escritor, y quizá sea este su juicio más severo, el empuje de la civilización del espectáculo ha anestesiado a los intelectuales, desarmado al periodismo y, sobre todo, devaluado la política, un espacio donde gana terreno el cinismo y se extiende la tolerancia hacia la corrupción, algo que el autor de *Conversación en La Catedral* ilustra con una anécdota de su tierra natal:

“En las últimas elecciones peruanas, el escritor Jorge Eduardo Benavides se asombró de que un taxista de Lima le dijera que iba a votar por Keiko Fujimori, la hija del dictador que cumple una pena de 25 años prisión por robos y asesinatos.

“A usted no le importa que el presidente Fujimori fuera un ladrón?”, le preguntó al taxista.

“No” —repuso este— “porque Fujimori solo robó lo justo”.

Lo justo. La indiferencia moral. La civilización del espectáculo.”

“A conceção do bazar, como metáfora política para a construção da Europa, incorpora e mediatia as três perspetivas e metáforas fundadoras (a bandeira, o tema e a rede), sem nelas se esgotar. O que o bazar poderá trazer de novo para a discussão é que, fundado no enunciado “a diferença somos nós”<sup>33</sup>

Ainda no sentido de clarificar esta crise no sistema educacional nacional e europeu, faço minhas as palavras de Joaquim Azevedo (2011: 78) “O principal problema da educação é político, não é técnico, por mais que nos queiram fazer crer que é ao contrário. A persistência neste modelo de formulação da política pública de educação continuará a ser fatal para a (não) qualidade da educação”. O mesmo já referia em (1991: 106) J. Canavarro quando se pronunciava sobre as relações entre o uso do poder e os seus efeitos na vida da organização:

“As organizações escolares devem ser compreendidas e estudadas como sistemas políticos onde a permeabilidade à influência política, entendida num sentido amplo, é muito forte (as mudanças de Governo, de ministros, de políticos influenciam profundamente as escolas) e onde, num sentido mais restrito, a todos os níveis que compõe a organização escolar, existem lutas de poder nas quais os atores sociais que se movem nesse espaço procuram, individualmente ou em grupo, assegurar a maior fatia. Os membros das organizações escolares são atores políticos com objetivos específicos e vão delineando estratégias que permitam a obtenção desses objetivos. Neste sentido, numa organização escolar, a existência de conflitos é uma realidade inquestionável.”

Não consigo ficar indiferente à atualidade destas palavras! Por um lado, não posso deixar de manifestar a minha preocupação relativamente a esta constatação quer no âmbito macro quer no micro-político; por outro, não me será permitido enquanto membro de uma organização escolar perspetivá-lo apenas nos seus efeitos nefastos. Do mesmo pude tirar prova real pelo desempenho de competências específicas no decurso de um determinado período da vida profissional, para o qual reservei um espaço na presente narrativa. Ora, pelo anteriormente apresentado, não parecerá de forma alguma despiciendo o efeito renovador que decorreu do desempenho de cargos intermédios de gestão e das responsabilidades inerentes às respetivas competências exercidas. Como refere o mesmo autor (2011: 78, 79):

“O Diário da República tem sido o instrumento verdadeiramente central e nuclear, o verdadeiro centro regulador do sistema, orientando políticas e mudanças de política, com base na '5 de Outubro' e no Estado-Educador. O exangue e infinito Diário desta República constitui um dos melhores exemplos de centralismo jacobino e de

---

<sup>33</sup> António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs) - *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, op. cit., pág.49.

'regulação de controlo' (...) As escolas, essas, continuam na periferia das mudanças, são vistas como um conceito administrativo abstrato, como algo igual em todo o território; as escolas encontram-se demasiado sós, excessivamente sós e dependentes.”

Não olvidando os obstáculos, procurarei contextualizar as situações que me parece terem feito *a diferença* no meu percurso e no da escola em que situo o exercício dos referidos cargos, que é nada mais do que aquela a cujo Quadro da Escola pertença há doze anos. Trata-se de uma EB3/Secundária não agrupada, inaugurada em 1986, a funcionar em regime diurno e noturno. Acolhe alunos da freguesia sede, de outras freguesias do Concelho de Valongo, nomeadamente de Alfena, e ainda dos Concelhos da Maia, Santo Tirso, Gondomar e, em menor número, de Penafiel e de Paredes. A população escolar, em 2011-2012, é constituída por 1700 alunos/formandos.

O primeiro episódio que pretendo textualizar, refere-se ao facto de ter sido eleita pelos meus pares - de acordo com o ponto 1, do artigo 9, do Decreto Regulamentar nº10/99 - para desempenhar as funções de Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, no ano letivo de 2005/2006. Posteriormente, no sentido de salvaguardar a continuidade no desempenho do mesmo – que ainda hoje exerço – fui nomeada duas vezes pelo Diretor da Escola, de acordo com o Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, artigo 38, ponto 1 - “O recrutamento para a categoria de professor titular faz-se mediante concurso documental aberto para o preenchimento da vaga existente no quadro do agrupamento ou escola não agrupada e destinada à categoria e departamento ou grupo de recrutamento respetivo”; o Decreto-Lei nº200/2007, de 22 de maio - “(...) estabelece o regime do 1º concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto em cada agrupamento ou escola não agrupada após entrada em vigor do Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, que aprova as alterações ao E.C.D.”-; e o Decreto-Lei nº270/2009 de 30 de junho, artigo 35, ponto 4 - “Além das previstas no número anterior, são funções específicas da categoria de professor titular. a) A coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso; c) A coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes.”

No ano letivo 2006/2007, por sugestão das coordenadoras dos diretores de turma do 3ºciclo e ensino secundário – em resultado do trabalho colaborativo entre ambas - e em sede de conselho pedagógico, foi criada uma comissão para fazer o levantamento /monitorização e

análise da Avaliação do Desempenho dos Alunos. Comissão, essa, que desde então passei a integrar até ao momento.

No ano letivo de 2007/2008, fui eleita para constituir a Comissão de Coordenação da Avaliação Docente – Decreto-Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho, artigo 12º, ponto 2, constituição da CCAD, alínea b) “Três outros docentes do conselho pedagógico, eleitos entre os respetivos membros.” Atualmente esta é designada por Secção de Avaliação do Desempenho Docente, em conformidade com o Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, artigo 12, ponto 1 - “A secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico é constituído pelo diretor que preside e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho.”

Dado que continuo a exercer o referido cargo, ainda mais pertinente se me afigura refletir sobre o anteriormente enunciado, nomeadamente no que diz respeito à eleição e posterior nomeação para o cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário. Parece-me, pois, determinante fazer aqui referência ao reconhecimento do papel das lideranças e lideranças intermédias para o desenvolvimento da Unidade Orgânica – Escola. A liderança segundo Silva (2010: 53):

“É a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos. (...) A liderança pode ser definida como a arte da condução de seres humanos.”

O reconhecimento de um líder fundamenta-se não só na sua personalidade, mas também na capacidade de mobilizar o grupo liderado, bem como os recursos existentes para a consecução dos objetivos previamente delineados e apresentados ao grupo, isto é, este tem de ser capaz de traçar caminhos que conduzam à inovação e desenvolvimento dos seus colaboradores. A haver uma liderança efetiva, todos aqueles que se posicionam, por definição, como “subordinados” se assumirão como colaboradores em potência. O líder tem como finalidade a eficácia de uma ação coletiva, o mesmo é dizer, contribuir de forma pró-ativa para o crescimento da organização. Ora, foi sempre essa a prioridade que elegi, quando assumi o cargo em causa: contribuir para a eficácia e eficiência da escola à qual pertencço e em

relação à qual nutro, inequivocamente, um sentimento de pertença. Foi com esse objetivo que apresentei um plano de ação (que fiz, em diversas ocasiões, lembrar) em sede de Conselho Pedagógico, conjuntamente com a minha colega que, então, desempenhava o cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma do 3ºCiclo, e do qual fez parte a constituição de uma comissão para monitorizar internamente o desempenho escolar – como já referi anteriormente. A partir deste levantamento de dados tornou-se possível uma análise mais cuidada sobre os resultados académicos dos alunos, bem como a partilha de decorrentes reflexões em torno das causas e dos efeitos de algumas das medidas tomadas em sede dos Departamentos Curriculares, Grupos Disciplinares e dos próprios Conselhos de Turma. A informação terá chegado com mais dificuldade aos Conselhos de Turma, dado que pude constatar que grande parte dos Diretores de Turma ainda revela inoperância na coordenação dos trabalhos, nomeadamente das reuniões de avaliação, de modo a que os docentes interiorizem a ideia de que as *notas* são propostas pelos próprios, mas a decisão da atribuição da classificação é da responsabilidade do conselho de turma. Procurei de forma contínua e de um modo o mais coerente possível posicionar-me contra o *status quo*, adotando abordagens dissuasoras de atitudes menos ativas e interventoras na comunidade educativa, sempre que me foi solicitada ajuda ou quando presidi às reuniões dinamizadas para preparar: receções, finais de períodos letivos, matrículas, entre outras atividades.

Devo dizer que nenhum dos cargos tinha sido exercido por mim, até então. Logo, desenhava-se no horizonte um grande desafio que ultrapassava em muito a observância de requisitos de organização ou mesmo de dedicação à profissão! Na tentativa de captar a complexidade da vivência do mesmo, enuncio as questões seguidamente apresentadas:

*Como exercer a liderança num clima caracterizado pela desmotivação, manifestada sem pudor pela maioria dos pares? Como colocar os colegas a desempenhar tarefas que advinham de novos normativos, relativamente aos quais o sentimento era de descrédito e mesmo de recusa? Como supervisionar este grupo de docentes? Como me atualizar/interiorizar novas nomenclaturas? Como encontrar a felicidade em formas de estar e de formalizar, tão diferentes daquelas que vigoravam até então? Como avaliar docentes,*

*colegas?*

Neste momento encontro-me na posse de uma certeza: pelo desempenho do cargo em questão aprendi o quão profícuo pode ser o trabalho de equipa, sobretudo porque o mesmo nos proporcionou segurança na tomada de decisões mais polémicas, ao mesmo tempo que impulsionou a visibilidade de rumos de ação – em estreita colaboração com o órgão de gestão -, ainda que nem sempre plenamente concretizados. Levando mais longe esta análise reflexiva, atrever-me-ia a dizer que o esforço de programação, planificação e formalização dos procedimentos envolvidos neste tipo de trabalho de equipa me *deu asas* para a pretensão de uma posterior especialização, o que por sua vez teve efeitos claros na tomada de consciência dos níveis de eficácia das ações levadas a cabo.<sup>34</sup> A título de ilustração, remeto para a formalização no projeto/plano curricular de que cada diretor de turma é coordenador. Pois bem, mesmo que a terminologia caia em desuso, certamente, não olvidarei o que o conceito de base me proporcionou em termos de reflexão crítica comigo própria e com os pares, ao nível das várias estruturas intermédias de gestão.

Veja-se, ainda a propósito, que outras questões foram sendo colocadas por mim, por vezes, de forma introspetiva, outras, de modo amplamente partilhado, nomeadamente com os colegas que faziam parte da referida comissão, CCAD. Tratava-se de questões para as quais não havia resposta imediata, mas cuja concretização o impunha inevitavelmente. Ainda no sentido de tornar mais perceptível o estado anímico em causa, será bom recordar que o meu histórico enquanto docente avaliadora era tão só a minha própria inexperiência. A situação apresentava-se deveras inquietante, pois havia uma inexistência de conhecimento teórico e mimético prévio para desempenhar tal função, bem ao contrário das situações *de primeira vez*, aqui referidas por mim nos andamentos anteriores.

Recuando ao momento da profissionalização, parece-me ter ficado clara a prévia aquisição de um conhecimento científico e vivencial que me fazia acreditar que seria possível ultrapassar essas lacunas com alguma segurança. Ora, quando me foi colocada a situação de

---

<sup>34</sup> Neste âmbito, leia-se: “Atualmente, e tendo em linha de conta as tendências no quadro organizacional (...), as metodologias que atribuem relevo à perceção dos atores organizacionais e à sua própria participação no processo de investigação revelam-se as mais adequadas às recentes abordagens das Ciências da Organização (...)”, in José Manuel Canavarro – *Teorias e Paradigmas Organizacionais*, Quarteto Editora, Coimbra, 2000, pág. 23.

avaliar colegas sem nunca ter tido qualquer preparação para o fazer, eu senti a angústia de estar a trabalhar *sem rede*. O risco, também, era o de haver previsíveis danos colaterais que passavam, nomeadamente, pela perda de um ambiente de trabalho que até aí eu fazia depender em grande parte da minha forma de me relacionar com os pares. A exigência e o rigor nunca me assustaram, mas a possibilidade de incorrer, ainda que involuntariamente, em situações de injustiça ou de desmérito em relação ao trabalho de profissionais que muito admiro – por um conjunto de fatores nem sempre evidenciáveis pelo menos de forma mensurável – era-me extremamente penoso. A maior parte das inquietações mais prementes foi progressivamente superada e de forma cientificamente suportada, nomeadamente pelo recurso complementar a bibliografia atualizada.

Assim, pelo anteriormente apresentado, não será estranha a convicção de que qualquer liderança deve ser participada, dialogante, formadora mas também avaliadora. Neste propósito, a supervisão surge como um processo que consiste em recolher um conjunto de observações da prática pedagógica, compreendendo-a para agir, pois só desta forma pode melhorá-la. Isto mesmo na medida em que o conhecimento é transformativo, contribuindo assim para a progressão da nossa profissionalidade.

Assemelho tal percurso – ainda que com contornos humanos distintos – ao que aconteceu na experiência que passo a relatar e que situo no ano letivo de 2004/2005, quando me foi atribuída no horário uma hora de apoio a uma aluna do 11ºano de filosofia, portadora de paralisia cerebral. A situação real com que me deparei pode ser enunciada da seguinte forma: a aluna andava numa cadeira de rodas; de meia em meia hora era necessário sentá-la melhor porque escorregava na cadeira, ainda que lhe tivesse sido atribuída uma auxiliar educativa a tempo inteiro; não escrevia e evidenciava uma expressão oral deficitária. O que fazer naquelas aulas de apoio, de forma a poder sentir-me útil à melhoria do desempenho escolar da referida aluna? Mais uma vez me encontrava diante de uma situação para a qual nunca tinha tido preparação nem sabia como resolver. Já tinha ouvido falar de escola inclusiva, até porque a intencionalidade de tornar a mesma uma realidade estava plasmado no projeto curricular de escola. Mas não passava disso mesmo. Agora, era eu chamada a fazer parte da ação de pôr em prática o respetivo enunciado teórico. A inexperiência apresentava-se como um potencial obstáculo por aquilo que gerava em termos de antecipação de uma

*inevitável* angústia de poder fazer algo menos bem feito e o mesmo ter efeitos em terceiros.

Perante este outro desafio, teria de encontrar um elenco de estratégias que me proporcionasse a sensação de ter efetivamente contribuído para o encaminhamento e desenvolvimento de natureza pedagógica pretendido. Como o concretizar? Optei por procurar literatura sobre a temática em questão, partilhar de forma sistemática dúvidas e inquietações com colegas de outras escolas que se encontravam na mesma situação, e participar numa ação de formação de 15 horas da responsabilidade do MEC. Como refere Paulo Freire (2009: 29):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Neste segundo caso, a superação do desafio com êxito ficou a dever-se à estreita ligação afetiva com a aluna, bem como à existência de diálogo aberto com a professora da disciplina. Para além disso, aquela era muito interessada e inteligente, pelo que colaborava demonstrando ter consciência das suas dificuldades. Evocando de novo Paulo Freire (2009: 26):

“nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.”

Não será demais recordar que na Lei de Bases do Sistema Educativo se define que um dos seus objetivos respeitantes à Educação Escolar, Ensino Básico é “assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Depois, veja-se a elaboração do Decreto-Lei nº319/1991, de 23 de agosto, que veio preencher uma lacuna existente no âmbito da Educação Especial, isto é, foi estabelecido oficialmente o regime educativo especial, que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com NEE, constantes de um Plano Individual Educativo e de um Programa Educativo; e mais recentemente o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Ora, para que esta mudança se

efetue, é necessário que outros aspetos fundamentais sejam alterados nas nossas comunidades educativas, nos nossos governantes, nas instituições, isto mesmo porque existe uma grande desarticulação entre o que se pretende e o que se concretiza ou implementa. Há, portanto, um hiato enorme entre quem legisla e quem executa, aplica, até porque a estes, com alguma frequência, não são dados os meios necessários. A este respeito, parece-me importante sublinhar que são precisas equipas multidisciplinares, equipas que nunca foram implementadas; os professores necessitam de ter acesso à formação; e, sobretudo, as mentalidades terão de mudar. Isto mesmo, porque falar de educação inclusiva é, também, falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. Será o mesmo que dizer que todos têm os mesmos direitos, e só esta garantia pode assegurar o sucesso dos alunos. Pois bem, para que isto aconteça, é necessário haver mostras de vontade e envolvimento de todos – pais, professores, alunos, órgãos de direção, toda a comunidade em geral – neste processo educacional.

Neste nosso século, uma das grandes barreiras ao ensino inclusivo é, sem dúvida, o custo económico, mas também o *preconceito*. É preciso continuar na senda desta utopia, pois só com o sonho - que comanda a vida (A. Gedeão) - e muito trabalho se conseguirá transformar uma realidade tão negra, que teima em permanecer, em não mudar.

Ora, no decurso de alguma experimentação/formação prévia, a dada altura pude tomar consciência de que necessitava de mais... Por isso, faço ancorar nesse momento a resolução de me inscrever na pós-graduação/curso de especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes nesta mesma Universidade. Defendo que o trabalho da profissão docente é legitimado pelo conhecimento científico, pedagógico e didático, bem como pelo rigor e pela autonomia com que se exerce a profissão. Neste sentido, o curso foi uma mais-valia para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, tendo proporcionado um aprofundamento do conhecimento científico na área da Supervisão Pedagógica e da Avaliação Docente, de natureza curricular, com incidência nos cargos que desempenhei e desempenho.

Como se pode constatar pela amostra anteriormente enunciada, foram muitas as alterações introduzidas, no decurso dos últimos anos, no sistema educativo português. Sinto

que o pude vivenciar na primeira pessoa e que tal foi deveras revelador em termos da tomada de consciência de uma profissionalidade. Reitero-o, através de uma definição do conceito<sup>35</sup>:

“(...) como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual supõe um estilo de uso do conhecimento que supera totalmente as limitações da racionalidade técnico-instrumental, aceitando-se que o trabalho técnico possa invadir as áreas decisórias e políticas das organizações e que o uso da ciência na sociedade não é apenas uma mera aplicação de princípios e regras gerais, dado implicar um conhecimento experiencial ou uma arte que estão atentas às particularidades dos contextos, às incertezas dos sistemas e às configurações singulares das situações-problema (...)”

Há, efetivamente, uma linha ténue que separa a felicidade e realização docente da frustração e conseqüente falta de iniciativa que conduz ao esquecimento do propósito de uma singular ação. Neste enquadramento, corroboro a opinião de Estrela (2010: 6, 7):

“Para além de serem multiplicadas as suas funções e papéis geradores de novas entidades, e alargados os seus campos de ação (educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos géneros, educação sexual...), os professores exercem a sua ação envolvendo públicos cada vez mais heterogêneos e em que, à hostilidade e desinteresse de alguns alunos, se junta a hostilidade de alguns encarregados de educação, do público em geral, dos media e, por vezes, de órgãos da tutela. A profissão transforma-se então num trabalho fortemente emocional (Hargreaves, 1998) que pode ter tanto de estimulante como de frustrante, mas que torna o professor particularmente vulnerável às situações instáveis da vida escolar e aos juízos de valor dos outros, sobretudo se ele não tiver controlo emocional e não estiver bem seguro dos seus próprios valores e princípios éticos de conduta profissional.”

Penso mesmo que têm emergido novos imperativos advindos, em grande medida, da pouca eficácia das sucessivas políticas educativas defendidas pelos diferentes governos. À diversidade do contexto externo de onde provém a matéria-prima da profissão docente sobrepõe-se uma orientação política em constante e permanente mutação, perceptível pelo jorrar legislativo que desassossega - não podemos esquecer que há um tempo normativo e um tempo de aplicação na organização (unidade orgânica), e que estes tempos são diferidos no tempo.

Em todo o caso, a conceção da profissão docente precisa de ser repensada neste século

---

<sup>35</sup> António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs) - *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*, op. Cit, pág.121.

XXI. No momento presente, para se ser professor, não só é necessário ter conhecimento científico, mas também cultura profissional; capacidade relacional e de comunicação bem como capacidade para saber trabalhar em equipa. A complexidade do trabalho na escola exige uma constante atualização quer ao nível científico e tecnológico quer ao nível das relações interpessoais, para além da disponibilidade para assumir como prioridades a continuidade pedagógica e o aprofundamento do trabalho desenvolvido por uma equipa. Particularmente, a gestão de conflitos, cada vez mais, se me afigura uma competência essencial na carreira docente. Colaborar com, cooperar em, partilhar (responsabilidades) em prol são expressões – chave. O *bem comum*, qual lema, qual emblema!

Como refere Nóvoa<sup>36</sup> (2007: 2):

“A emergência do professor coletivo é uma das principais realidades do século XXI.”  
(...) “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” É, portanto, necessário e urgente “o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas.”

O que é que a sociedade espera do professor e da escola?

Que a profissão docente pela sua própria natureza, ao longo dos tempos, sempre foi complexa, parece que não restam dúvidas. No entanto, arrego-me afirmar que nunca foi como atualmente. Se não, vejamos: a complexificação da mesma deve-se a fatores de vária ordem: de natureza política, económica, ética, social, cultural, entre outras. Os professores tiveram alguma “autonomia curricular” na década de 90, com a aprovação e início da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, a par disto, nunca os professores exerceram tantas atividades burocráticas como nesta mesma década, nas seguintes e no momento presente, para além do aumento da carga horária.

Ainda a propósito e no contexto dos diferentes modos de encarar a docência, Formosinho (2010: 77, 78) lembra que:

---

<sup>36</sup> Nóvoa António. “*Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*” Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007. O regresso dos professores – Universidade de Lisboa.

“A conceção profissional acentua os atributos da docência que aproximam a ocupação dos professores às profissões liberais (...) O trabalho profissional é, assim, um trabalho cada vez mais autónomo. (...) Conquistar a autonomia é aqui entendido como conquistar o controlo sobre o processo de trabalho, reduzindo o enquadramento institucional e a regulação burocrática, tornando bem visível a predominância da autoridade profissional. Neste sentido, a conceção profissional acentua a especialização na formação e a diferenciação na carreira.”

Sou tentada a concluir que a tão propalada autonomia – quer da gestão escolar quer do professor ao nível curricular – não passa de uma miragem que deixa cair por terra a utopia, sempre que o docente é vencido ou se dá por vencido perante os vários constrangimentos anteriormente enunciados. Ora, esta parece-me ser a realidade de muitas escolas, já para não dizer da maioria. Nas palavras de Joaquim Azevedo (2011: 110), “A liberdade das escolas e dos professores é mínima e a confiança que o Ministério da Educação nelas e neles deposita é quase nenhuma.”.

Na esteira de autores como Machado e Formosinho<sup>37</sup>, reforço as implicações que o fenómeno *escola de massas* teve na complexificação da mesma, implicando a necessidade de existir diversificação curricular, a diferenciação dentro da própria turma, bem como o incentivo à heterogeneidade docente. Ora, tal problema organizacional, que a *escola de massas* vive, implica a necessidade de uma reflexão constante sobre esta problemática, assim como sobre a dimensão ética da profissão. A problemática deve-se a uma nova realidade marcada pela heterogeneidade humana ao nível discente – toxicodependência, famílias disfuncionais, outras nacionalidades, entre outros – e docente – categorias, tipos de profissionalização e a própria singularidade da função. Podemos, hoje, não ter a certeza do que queremos ensinar e dos modelos com que educar, mas queremos que a escola seja frequentada por todos, tendo como objetivo o potenciar do desenvolvimento máximo de todos, capacitando-os para o exercício da cidadania, bem como, a realização e bem-estar pessoais.

Se aquela complexidade se constitui como um problema, também funciona como um desafio! Espero que o presente relato seja disso exemplo. Devo dizer que o mesmo se verificou de uma forma mais incisiva no que diz respeito às situações que foram objeto de

---

<sup>37</sup> Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. Capítulo IV *Os Professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho*.

maior atenção no presente andamento. Ao, eminentemente, pessoal sobrepôs-se um projeto mais abrangente, que colocou responsabilidades ao nível das estruturas intermédias, constituindo-se como uma valência de crescimento profissional na exata medida em que recrudescer o esforço envolvido no desempenho das minhas funções. Os valores/princípios envolvidos eram, praticamente, os mesmos, porém a sua vivência institucional impôs uma perspectiva renovada e, verdadeiramente, proativa, em prol de um bem comum. Assim o vejo, agora.

Mas é preciso não esquecer que, para que aquele objetivo seja alcançado, é imperativo que haja a colaboração de todos. Por tudo o que foi anteriormente enunciado, parece-me que voltamos (ou nunca saímos dela) à conceção de *superprofessor*: “Hoje em dia todo o professor deve ser (...) um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família.”<sup>38</sup> Estas palavras, escritas em 1992, continuam cada vez mais atuais.

No seguimento da afirmação de Formosinho, recordo que na semana que terminou a 15 de junho, o Ministério da Educação e da Ciência num comunicado de imprensa informou ter sido a 1ª fase para testar a logística do projeto piloto “Pequeno-almoço na escola em 120 agrupamentos”, projeto esse que se estenderá a todo o País, em setembro próximo. Se, por um lado, esta iniciativa é de louvar em termos de intervenção cívica e de cidadania, por outro lado, levanta questões ao nível das funções de professor, e mesmo da escola.

Será que são estas as “escolas eficazes”?

Ora, aqui está mais um conceito, igualmente, complexo. Segundo Ávila (2008: 34, 35):

“(...) a maioria dos investigadores neste campo de pesquisa concorda que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, o “valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam”. Reconhecem, portanto, “que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição. (...) as escolas que servem populações muito desfavorecidas podem ser altamente eficazes. Do mesmo modo, as escolas que servem populações muito favorecidas podem não conseguir ser eficazes.”

---

<sup>38</sup> Formosinho, João (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa de Educação.

Dos estudos resultantes do movimento das escolas eficazes, que teve início por volta da década de 70, pode retirar-se, pelo menos, uma conclusão: a de que trouxe uma nova esperança aos docentes. De que forma? Levando-os acreditar na importância que têm na vida dos alunos, aumentando, por isso, a auto-estima destes profissionais.

Retomando a reflexão sobre a situação anteriormente referida, sabemos que nenhuma criança ou jovem pode ter concentração/rendimento escolar com fome. Mas, não haverá outras instituições, redes de apoio, que possam desempenhar este papel? Terá de ser o professor a desempenhar esta função? Perante isto, parece-me evidente a existência de uma nova função – a social – que se acrescenta a todas as outras enunciadas: tanto por parte dos professores como da escola. Esta medida, na minha opinião, deve-se essencialmente à crise económica pela qual o país está a passar. Mas, também, a uma outra crise, que é a da própria transformação das estruturas familiares – desembocando, muitas vezes, na desestruturação/disfunção -, que resulta da complexidade do mundo em que nos encontramos. Neste último caso, atrevo-me a afirmar que – apesar de admitir que possa ser incómoda, porque polémica a afirmação – esta medida não passa de um paliativo, podendo mesmo agravar a desresponsabilização das mesmas. Afigura-se-me que alguns pais delegam na escola uma grande parte da sua responsabilidade educativa. Distanciando-me, claramente, de tal posição, é minha a convicção de que a escola deve ser como que uma extensão da família, e não o contrário.

“São os pais que assumem primeira e principalmente o seu dever de educar, pois os pais são, é preciso repeti-lo à exaustão, os primeiros e principais educadores dos seus filhos. Esta função educativa é de tanto peso que, onde não existir, dificilmente poderá ser suprida por qualquer outra instituição social (muito menos pela escola, essa frágil instituição, assente numa relação de ensino aprendizagem entre professores e alunos!)” (Azevedo, 2011: 139).

A escola enquanto organização educativa formal precisa da colaboração dos outros sistemas/organizações. Caso essa articulação falhe, entre os diferentes sistemas, falham as redes de apoio. Ora, as famílias devem ser encaradas como parceiros cooperantes com a escola. Isto mesmo quanto mais se vai avançando no grau de escolaridade. A escola, enquanto organização centrada na aprendizagem, não deverá assumir a responsabilidade destas tarefas; é seu dever, esse sim, ter em conta as circunstâncias da vida pessoal dos discentes, avançando

para a planificação de uma estratégia eficaz a partir dos necessários procedimentos de contextualização.

A sociedade quer ou não reforçar as diferentes redes de apoio, a começar pelas redes familiares, culturais, associativas, entre outras? Ou lança, como tem acontecido, todo este anátema sobre a escola? Esta é uma questão que se coloca no tempo presente. Teremos de *reinventar a escola!*

De outra forma parecerá advogarmos uma visão romântica da docência – *missionária, militante, vocacional* –, que não será a minha, certamente. Será esta a conceção de professor que a sociedade quer, defende?

Convocando as palavras de Nóvoa (2007: 8):

“Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.”

A função docente foi sempre uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional. Talvez, estas duas últimas características se tenham acentuado nos últimos tempos, com todas as emergentes transformações sociais, mais concretamente, com as características dos discentes que são fruto do mundo em que vivemos. Como refere Mário Vargas Llosa<sup>39</sup>, “*del triunfo de la frivolidad, del reinado universal del entretenimiento*”. A docência vive entre o binómio de uma imagem dos anos 70 – como uma profissão prestigiada socialmente – e a da atualidade – pela qual se representa o quão desvalorizada foi socialmente.

Tal ambivalência levou a uma crise de identidade profissional que, por sua vez, implicou uma série de reflexões sobre a docência como profissão. Tal como refere Nóvoa (2007: 8):

“Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

---

<sup>39</sup> [Jan Martínez Ahrens 14 ABR 2012](#), op.cit.

Mas nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.”

Em face do que tenho vindo a narrar, hoje revejo-me, claramente, na ideia de que a “missão” docente deve consistir *“em favorecer a aptidão do espírito para contextualizar e globalizar.”*

No sentido de finalizar o presente discurso numa linha de pensamento que muito me apraz, faço minhas as palavras de Morin (1999: 15):

“Religar os conhecimentos” (...) “ a arte de organizar o pensamento, de religar e de distinguir simultaneamente. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano para contextualizar e para globalizar, ou seja, para inscrever todas as informações ou todos os conhecimentos dentro do respetivo contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão para interrogar e de ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular não apenas dentro de um contexto global, mas também na sua própria vida, a aptidão para apresentar os problemas fundamentais da sua própria condição e do próprio tempo.”

## CONCLUSÃO

Não pretendo dar, assim, por finalizada uma fase da vida profissional preenchida por momentos de grande reflexão pessoal, mas tão só ultimar o presente registo resultante, na certeza de que, pelo seu carácter analítico, certamente, constituirá mais do que uma chegada... um verdadeiro ponto de partida! Entendo-o como o roteiro de uma viagem cujo término corresponde, inevitavelmente, à reinvenção de um outro destino: o do aprofundamento da minha vivência da carreira profissional.

Por outro lado, o decorrente enriquecimento – pessoal, científico e profissional -, certamente, que irá para além de tudo quanto pretendi retratar nos três andamentos que correspondem aos três momentos eleitos da minha carreira profissional.

Em todo o caso, hoje, sinto que esta narrativa foi absolutamente necessária... Foi o esforço de memórias e a sua passagem à escrita - depois de acionado o filtro da razão pelas pesquisas e cotejo correspondente – que me fez ver e dar ver (assim o espero) que, na sua essência, o desenvolvimento profissional se enquadra num dos sonetos mais conhecidos e (na minha perspetiva) admiráveis do príncipe dos poetas: Camões. Para ressaltar os tópicos em que ousou inscrever tal conceção, recordo a primeira quadra:

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

A Escola do nosso tempo – enquanto instituição e organização – é, de facto, como foi narrado anteriormente, um espelho da perplexidade expressa pelo poeta. O mesmo sucede com a profissão docente, que se encontra em transformação – o professor carismático, técnico, investigador e prático reflexivo –; com a pedagogia – correntes pedagógicas diretivas a não diretivas entre outras –; com o desenvolvimento profissional – que se constrói com avanços e recuos no quadro sócio-político que o condiciona; e com a forma como os docentes

respondem a estas alterações.

Caber-me-á retomar a questão-problema que deu início a este relato de natureza autobiográfica:

*Em que medida a ausência de supervisão se repercutiu no percurso profissional e na qualidade do exercício da docência e do desempenho dos cargos desempenhados?*

Devo dizer que antes da elaboração deste relatório nutria um sentimento âmbivalente. Se, por um lado, pensava que teria sido importante a existência de supervisão na profissionalização – o que não aconteceu –, melhor ainda seria no final do percurso académico. A esta contrapunha-se a perspectiva de que o facto de a não a ter tido não me tinha coartado a possibilidade de ter desempenhado a docência com profissionalismo. Agora, realizada toda uma análise reflexiva, o meu estado anímico é marcado pela perplexidade perante a gravidade de tal situação. Da mesma só fui tomando consciência à medida que ia filtrando o curso de todo um conjunto de experiências, o mesmo será dizer, à medida que foi possível ponderar e enquadrar os respetivos contextos, condicionalismos, causas, efeitos, entre outras variáveis.

No entanto, no quadro de uma desejada melhoria da atuação docente, posso igualmente dizer que no curso dos acontecimentos relatados (sem ter plena consciência do mesmo) fui parte atuante quando operacionalizei uma abordagem reflexiva relativamente aos meus *mestres*, transportando-a para o meu desempenho, ou dito de outro modo, projetando-a na minha experiência, mesmo sem orientação por parte de um elemento supervisor.

Assim, pelo anteriormente exposto, chego ao fim desta “viagem” com a certeza de me ter empenhado na construção de uma mais-valia pessoal e profissional. Se não, vejamos: por um lado, a aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, por outro, o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação no domínio da supervisão. Neste sentido, não será estranho que sinta de uma outra forma a veemência com que pretendo continuar a verbalizar: *porque quis e fiz por saber, poderei atuar* – sobretudo no espírito de uma prática colaborativa e como um elemento impulsionador ou parte atuante de um todo, o que no contexto escolar se deve entender *a própria comunidade educativa*.

Em todo o caso, não escondo que tenho a noção de que nada será fácil, até pela complexidade da realidade escolar e nomeadamente da organização-escola. Mas isso não deve constituir-se como um obstáculo em si mesmo. De encontros e desencontros se fez, faz e fará a vida. Retomando a questão intertextual, remeto para a chave de ouro do referido soneto:

*E, afora este mudar-se cada dia,  
outra mudança faz de mór espanto:  
que não se muda já como soía.*

Digo, pois, que encontrei um espaço formativo – assim o perceciono – que me poderá proporcionar uma nova abertura para o testemunho de variados entendimentos no contexto de um normal conflito de interesses, bem como de evidências de liderança aos vários níveis de participação da organização em causa.

Arrisco-me a partilhar a ideia de que toda esta “viagem” poderá esconder ou revelar uma “reminiscência”. Como refere Michel Onfray (2009: 107, 108):

“(…) com o passado prepara-se o futuro, e deste modo o presente torna-se mais denso, mais sólido, mais coerente, mais consistente. Ordenar os vestígios desentorpece, agiliza a alma. (...) Ao longo da narração, graças a ela e através dela, a memória recupera trajetos que se cristalizam e que tomam uma forma prestes a tornar-se indelével.”

Aqui chegados, colocaria uma última questão: tendo este trabalho a finalidade de levar a bom porto uma análise específica – em que o *Eu* é ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento do seu desenvolvimento profissional –, o *Quem sou eu?* (enquanto pessoa e enquanto profissional) apresenta-se como uma boa via para encontrar aquilo que designamos de profissionalidade?

Ora, se a resposta a esta pergunta não caberá a mim em exclusividade, certamente que a confirmar-se este não será um caso isolado. Partindo da satisfação com que dou por concluído o discurso narrativo que agora finda, devo partilhar a importância do próprio *auto-conceito*, que consiste na perceção que cada um tem de si próprio, ou seja, o auto-conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitação social. Para tal, será

necessário criar condições de fundamentação e de maturação, que no meu caso me foram proporcionadas pela frequência do curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes. Como já o referi, pude desta forma cultivar toda uma predisposição que não me parece ser estranha a muitos docentes. Isto tudo para reiterar que o professor reflexivo é um construtor dos seus saberes profissionais.

Desta feita, termino, fazendo minhas as palavras de Edgar Morin (1999: 13 a 15) sobre quais devem ser as finalidades do ensino:

“Ensinar a condição humana: a condição humana está totalmente ausente do nosso ensino que a desintegra em fragmentos disjuntos. (...) ajudar o aluno a reconhecer-se na sua Humanidade, a situá-la no mundo e a assumi-la. Tudo isto deve contribuir para a formação de uma consciência humanista e ética de pertença à Humanidade, a qual deve ser complementada pela consciência do carácter matricial da Terra quanto à vida e da vida quanto à Humanidade. Aprender a viver significa preparar os espíritos para enfrentarem as incertezas e os problemas da existência humana. (...) É dever do nosso ensino contribuir para o enriquecimento próprio de cada jovem na sua História e cultura e expor, ao mesmo tempo, que esta cultura e esta História estão ligadas às da Europa e, mais além, do mundo.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>40</sup>

- ABBAGNANO, N. (1963). *História da Filosofia* – Volume I. Trad. de António Borges Coelho, Franco de Sousa e Manuel Patrício. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- AFONSO, I. L. (2009). *Recursos e Percursos – para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editora.
- ALARCÃO, I. & Tavares, José (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2ª edição.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Coleção: Cidine, nº1. Porto: Porto Editora, Lda.
- ALARCÃO, I. & Roldão, M.<sup>a</sup> do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- ALVES, A. I. D. M. *A Supervisão Pedagógica: da Interacção à Construção de Identidades Profissionais – Estudo de Caso*. Universidade Aberta.
- AIRES, A., org. (2003) “Ironia”; “Maiêutica”; “Metafilosofia”, in *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: <http://www.defnarede.com/usar.html>.
- ALVES, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- ALVES, M. P., Machado, E. A. (2010). *O Pólo de Excelência*. Areal Editores.

---

<sup>40</sup> As referências bibliográficas indicadas com endereços de internet encontravam-se todas disponíveis em setembro de 2012.

- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARIA, T. H. (Org.). Pereira, F.; Filipe, J. P.; Loureiro, A., Silva, M. (2005). *Saber Profissional – Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual (ASPTI)*. Edições Almedina, S.A.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CANAVARRO, J. (1991). *As organizações escolares como sistemas políticos: algumas considerações sobre a sua análise e gestão organizacional*. In *Psychologica* nº5, pp.102-113.
- CANAVARRO, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*, Quarteto Editora, Coimbra.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA, S. A.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, Lda.
- DINIS, A. (1991). “Paradigma”, in AAVV, *Logos – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. 3, Lisboa, Editorial Verbo, pág. 1332.
- ELIAS, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional Dos Docentes*. Coleção: *Desenvolvimento Profissional de Professores*; 3. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora, Lda., 4ª Edição.
- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal Editores.

- EXUPÉRY, S. (s/d). *O Príncipezinho*. Publicações Europa-América, Lda. 2ª Edição.
- FLORESI, M. A.; Simão, A. M. V. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Edições Pedagogo, Lda.
- FORMOSINHO, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*, Revista Portuguesa de Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Coleção: Infância, nº8. Porto: Porto Editora, Lda.
- FORMOSINHO, J. (2009) (Coordenador). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, Lda.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 2ª edição.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GOMES, Á. (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- GUERRA, M. S. (2002). *Os Desafios da Participação Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- HABERMAS, J. (1997). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa, Edições 70.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

HESSE, H. (2003). *Música*. DIFEL. S.A.

LIMA, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores; 2. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Edições ASA, S.A., 1ª Edição.

MARNOTO, I. (Coord.) (1989). *Didática da Filosofia 1 e 2*. Universidade Aberta.

MOORE, T. W. (1982). *Duas concepções da educação: a mecanicista e a orgânica*. Trad. De Rui Daniel Cunha. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/html/eduorganica.html>.

MORIN, E. (1999). *O Desafio do Século XXI - Religar os Conhecimentos*. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

MURCHO, D. (2008) – *A natureza da filosofia e o seu ensino*. *Crítica – Revista de Filosofia*, <http://criticanarede.com/naturfilosofia.html>.

MURCHO, D. (2010). *A Ética da Crença*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

MURCHO, D. (2011). *Filosofia em Direto*. Coordenação Editorial: Relógio D'Água Editores. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

NÓVOA, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Lda., 2ª Edição.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores, S.A.

- NUNES, Á. (2004). *Uma defesa do pensamento crítico nas escolas*. *Crítica – Revista de Filosofia*, [http://criticanarede.com/fil\\_pc.html](http://criticanarede.com/fil_pc.html).
- ONFRAY, M. (2009). *Teoria da Viagem – Uma Poética da Geografia*. Quetzal Editores.
- REIS, A. (1994) (Coord.). *Portugal 20 anos de Democracia*. Círculo de Leitores, Lda.
- RIBEIRO, A. C.; Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. do C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Coleção Cidine, nº9. Porto: Porto Editora, Lda.
- ROLDÃO, M. do C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença, 5ª Edição.
- ROLDÃO, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores; 6. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SAVATER, F.; Castillo, R. M.; Crato, N.; Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Coordenação Editorial: Relógio D'Água Editores. Fundação Francisco Manuel dos Santos. 1ª Edição.
- SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças Em Escolas Portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores, 10. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEODORO, A. & Torres, C. A. (Orgs) (2005)- *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*, Autores e Edições Afrontamento, Porto.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Coleção em Foco. Porto: Edições ASA, S.A.

VIEIRA, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedago, Lda., 2ª Edição.

## **SITES CONSULTADOS**

<http://www.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores>.

<http://www.meloteca.com/orquestras-maestros.htm#atalaya>.

[http://pensador.uol.com.br/autor/paulo\\_freire/](http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/).

[http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/13/actualidad/1334353232\\_001546.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/13/actualidad/1334353232_001546.html)

<http://blog.criticanarede.com/search/label/Teses>.

<http://blog.criticanarede.com/2012/09/dummett-metafilosofia-e-uma-disputa.html>.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº45 810, de 9 de julho de 1964.

Decreto-Lei nº46 136 de 31 de dezembro de 1964.

Portaria nº23 529, de 9 de agosto de 1968.

Decreto-Lei nº150-A/85, de 22 de maio.

Lei nº46, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que foram introduzidas pelas Leis nºs115/97 e 49/2005).

Portaria nº22, de 12 de janeiro de 1988.

Decreto-lei nº287, de 19 de agosto de 1988.

Decreto-Lei nº444, de 2 de dezembro de 1988.

Diário da República – Apêndice nº4 – II SÉRIE – nº20 de 24 de janeiro de 1991.

Decreto-Lei nº319, de 23 de agosto de 1991.

Decreto Regulamentar nº10, de 21 de julho de 1999.

Decreto-Lei Nº240, de 30 de Agosto de 2001 – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Lei nº15, de 19 de janeiro de 2007.

Decreto-Lei nº3, de 7 de janeiro de 2008.

Decreto-Regulamentar nº2, de 10 de Janeiro de 2008 – Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº75, de 22 de abril de 2008 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº270, de 30 de setembro de 2009 – Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e Secundário.

Decreto-Regulamentar nº2, de 23 de Junho de 2010 – Regime de Avaliação do Pessoal Docente.

Decreto-Lei nº75, de 23 de Junho de 2010 – Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Despacho Nº16 034, de 22 de Outubro de 2010 – Estabelece os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores.

Decreto-Lei nº41, de 21 de fevereiro de 2012 – estabelece a 11ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar nº26, de 21 de fevereiro de 2012 – Regulamenta o novo sistema de avaliação do desempenho docente (ADD).