



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Mestre em Ciência de Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Helena Maria Pereira Gaspar

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, 30 de setembro de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Mestre em Ciência de Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Helena Maria Pereira Gaspar

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, 30 de setembro de 2014

*Aos meus pais, Lucília e Agostinho,
pelo amor, exemplo e incentivo*

*Ao meu irmão, Carlos,
pelo apoio e carinho*

Agradecimentos

Primeiramente, o meu apreço, estima e agradecimento à minha Orientadora, Professora Doutora Célia Ribeiro, pelo seu impecável profissionalismo e dedicação que, de forma construtiva e muito positiva, contribuiu para o prosseguimento e a conclusão deste trabalho. Permanecerá sempre como um precioso exemplo no exercício da minha profissão

Agradeço ainda às que, para mim, representam o verdadeiro e valioso significado da palavra *amizade*, Carla Pinto e Cidália Gomes.

Por fim, aos colegas e aos meus alunos, por terem sempre contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, o meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

Sumário Executivo

O presente trabalho, num primeiro momento, reporta todo um percurso civilizacional ancorado no *desenvolvimento do professor*. Na sequência deste estudo, foram retratados, numa perspetiva diacrónica, os vários contextos e as correntes educacionais que, em parte, assumem perenidade no *pensamento* e no *agir* atual. No entanto, a busca incessante do desenvolvimento da vida social destacou a figura do professor como o principal agente a quem são atribuídos inúmeros e diferentes papéis, progressivamente mais exigentes e complexos, em resultado da evolução da sociedade.

Do reverenciado estatuto de transmissor dos saberes, ele ocupa, na atualidade, uma função multifacetada, que lhe exige uma postura de contínuo questionamento e autorreflexão da sua *praxis*, no sentido de responder da forma mais eficaz ao aspeto basilar que é o sucesso das aprendizagens dos alunos. Neste seguimento, procura-se dar uma visão do que foi a pedagogia ao longo dos tempos, nomeadamente, na antiguidade oriental, clássica e cristã; passando pela idade média, moderna e Iluminismo e, por fim, na idade contemporânea.

Posteriormente, dado o enfoque deste trabalho estar na figura do professor, reflete-se, necessariamente, na sua ação em contexto: a sua prática individual e a forma como se autoanalisa, bem como os processos de supervisão e da avaliação do desempenho com vista ao seu desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: pedagogia, numa perspetiva histórica; ser professor na atualidade; supervisão na formação reflexiva; avaliação do desempenho.

Executive Summary

This paper reports to, in first place, a whole civilizational journey anchored in the teacher's development. Following this study, the various contexts and educational currents that partly assume continuity in thought and action today were portrayed in a diachronic perspective. However, the relentless pursuit of the development of social life highlighted the figure of the teacher as the main agent to whom different and numerous roles are assigned, progressively more demanding and complex, due to the evolution of society.

From the revered status of the transmitter of knowledge, he occupies nowadays a multi-faceted position that requires him an attitude of continual questioning and self-reflection of his *praxis*, in order to respond most effectively to the fundamental aspect, which is the success of students' learning. In this context, the objective is to give an overview of what pedagogy has been throughout history, particularly in the eastern, classical and Christian antiquity; during the middle, modern and Enlightenment ages and, finally, the contemporary age.

Subsequently, once the focus of this work relies on the teacher's status, it reflects necessarily in his action in context: his individual practice and how he analyses himself as well as the processes of supervision and evaluation of his performance, aiming at his professional development.

Key words: pedagogy from a historical perspective; being a teacher today; supervision in reflective training; performance evaluation.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. A Pedagogia ao Longo dos Tempos	3
1.1. Na Antiguidade Oriental.....	4
1.2. Na Antiguidade Clássica	6
1.3. Na Antiguidade Cristã	9
1.4. Nos Finais da Idade Média.....	11
1.5. Na Idade Moderna	13
1.6. No Iluminismo.....	19
1.7. Na Idade Contemporânea	20
Capítulo 2. Ser Professor nos Dias de Hoje	33
2.1. Aprende-se a <i>Ser Professor</i>	34
2.1.2. Práticas Pedagógicas	44
Capítulo 3. A Supervisão Pedagógica – Uma Mais -Valia na Profissão	51
3.1. Supervisão na Formação Reflexiva: Evolução do Conceito.....	52
3.2. Supervisão Pedagógica na Formação Reflexiva: Contributos para o Desenvolvimento Profissional.....	56
Capítulo 4. A Avaliação do desempenho do Professor – Um recurso Imprescindível para o Desenvolvimento	63
3.1. A Avaliação do docente: Contributos para o Desenvolvimento Profissional.....	64
Conclusão	75

Referências Bibliográficas 79

Anexos 85

Introdução

O *desenvolvimento profissional do professor* é um processo complexo porque todo envolvimento social, económico, político e cultural influenciam, condicionam, ditam e direcionam a prática pedagógica e a conceção da mesma. É também intrínseco porque *ser professor* pressupõe, desde logo, uma busca contínua no aperfeiçoamento da sua atividade. Embora a temática desde trabalho remeta mais especificamente para o desenvolvimento da ação do professor, é impossível dissociá-lo da entidade coletiva, ou seja, da escola.

A “escola”, mesmo nas sociedades mais remotas, esteve sempre ao serviço da organização social de uma determinada comunidade, sendo, por isso, o reflexo de uma cultura ancestral que, em determinados momentos, também conheceu ruturas e, com elas, a necessidade da mudança.

Atualmente, o contínuo percurso de encontrar as fórmulas das “escolas eficazes” (Lima, 2008, pp.7-9) e de qualidade tem sido o principal objeto de estudo dos investigadores que, no âmbito da ciência da educação, dão importantes contributos para a renovação do conceito “escola”.

Associar o desenvolvimento social e económico de uma determinada sociedade à qualidade das escolas foi, de certa forma, um impulso na investigação. O conhecimento das variáveis que podem influenciar o bom funcionamento e o sucesso educativo ajuda alunos, pais, professores, decisores políticos e investigadores, ou seja, os principais interessados no progresso educativo, a terem expectativas positivas relativamente à entidade coletiva (a escola), que tem como objetivo promover o desenvolvimento do cidadão. A identificação dessas mesmas variáveis para estudar os fatores de variação do sucesso escolar leva a uma atitude mais dinâmica e a uma responsabilização mais abrangente perante os obstáculos resultantes dos contrastes, das mudanças e das exigências das sociedades. No entanto, as ciências da educação deparam-se sempre com uma miríade de contextos que suscitam o questionamento do grau de importância de determinadas variáveis.

A “escola para todos” é um princípio essencial que traduz o ideal de uma sociedade solidária, responsável e democrata; logo, aliada ao desejo de consolidar esse princípio, surge a urgência de repensar e de reformular novas formas de garantir esse bem comum. Também leva a assumir novas responsabilidades na construção deste ideal social. Por conseguinte, o

professor tem, diretamente, a responsabilidade de promover o ensino e a aprendizagem “nesta escola” e, dada a complexidade que acarreta todo este processo, é importante conhecer e utilizar os mecanismos que viabilizam o desenvolvimento da sua atividade.

O professor assegura o “crescimento” de todos os que vão à escola com o intuito de aprender e, por isso, é fundamental valorizar as boas práticas do ensino. Saber equilibrar a tradição e a inovação nas práticas educativas passa, necessariamente, por um conhecimento mais aprofundado e crítico das mesmas.

Partindo do princípio de que não existe um perfil único de bom professor, é estritamente necessário perceber quais os meios que asseveram a qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste âmbito, os contributos dos “atores-chave” (alunos, professores, famílias e políticos), no “palco” do sistema educativo, tendo como modelo a autoavaliação partilhada, possibilitam uma aceção mais aprofundada e esclarecedora do que é o bom desempenho do docente.

Numa perspetiva focalizada no papel do professor, este trabalho apresentar-se-á mais como uma reflexão do essencial da escola: ensinar e aprender.

O primeiro capítulo – *A pedagogia - ao Longo dos Tempos*, faz uma retrospectiva histórica da educação desde a antiguidade até aos dias de hoje.

O segundo capítulo – *Ser Professor nos Dias de Hoje*, partindo de um percurso pessoal, perseguem-se questões fulcrais como: “Afinal, o que fazem os bons professores? Como despertam a motivação e promovem o sucesso dos alunos? Como estimulam a comunicação nas aulas? Como exercem a sua autoridade e previnem a indisciplina? Como avaliam as aprendizagens? Como ensinam valores? Como se relacionam com os pais [encarregados de educação]?” (Estanqueiro, 2012, p. 10).

A *Supervisão Pedagógica na Formação Reflexiva*, no terceiro capítulo, parte da análise da evolução do conceito, para refletir sobre os contributos desta no desenvolvimento profissional docente.

O quarto capítulo aborda – *A Avaliação do Desempenho do Professor*, problematizando várias questões relacionadas com a sua eficácia e finalidade na prática do ensino.

De uma forma global, pretende-se, através de um processo dialético, abordar a figura do professor enquanto sujeito pluridimensional (dimensão científica e pedagógica e dimensão pessoal e social), e, se possível, perceber qual é a postura que melhor se enquadra no universo multidimensional da escola.

Capítulo 1

A PEDAGOGIA ao Longo dos Tempos _____

A educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades. Esta constatação, na sua simplicidade, realça o facto de, por definição, um sistema educativo estar em constante mutação, acompanhando as necessidades educativas da sua população, sejam elas a erradicação do analfabetismo ou a promoção de maior competitividade económica. As políticas evoluem, tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades do país.

Cristo, 2012, p. 91

A sociedade, enquanto organismo vivo e coletivo, desde sempre necessitou de conservar a sua identidade e a escola surge, então, como uma forma de a assegurar.

Num primeiro momento, a escola assoma na importância de transmitir o legado cultural às novas gerações; no entanto, com a busca incessante e inerente à própria evolução da sociedade, induz a escola a garantir a elevação do nível de qualificação da população e a integração de todos que a constituem, ou seja, o desenvolvimento e realização das potencialidades de cada pessoa.

Com este capítulo, pretende-se demonstrar a forma como a pedagogia foi sempre uma área do saber de extremo valor no percurso civilizacional e que esteve sempre sujeita à influência dos fatores económicos, sociais, políticos e culturais. É de referir ainda que, ao longo dos tempos, diferentes propostas pedagógicas emergiram e, na introdução *História*

Concisa da Pedagogia (Marques, 2001, p. 9) o autor sintetiza em três grandes paradigmas: o paradigma do individualismo que dá ênfase ao indivíduo, considerando a sociedade como uma soma de indivíduos; o paradigma do socialismo que consiste em considerar a sociedade como a única realidade humana, sendo esta mais do que a soma de indivíduos e à qual estes devem subordinar-se; e, por fim, o paradigma personalista que é o meio-termo das posições anteriores, ou seja, considera que tanto o indivíduo como a sociedade são reais e a sociedade é uma realidade ao serviço dos indivíduos.

Manifestamente, o processo da aprendizagem no ensino é sem dúvida crucial e o mesmo autor sintetiza também as diferentes teorias da aprendizagem em três paradigmas: o paradigma maturacionista que explica a aprendizagem como sendo um processo genético de crescimento físico e mental em que a influência do meio é secundária e o professor é visto como um facilitador do crescimento e da aprendizagem; o paradigma comportamentalista em que a aprendizagem é, essencialmente, o resultado das influências ambientais e o professor é visto como o emissor de estímulos (transmite, expõe, demonstra, exemplifica, avalia e corrige) e o paradigma construtivista que depreende a aprendizagem efetuada pela interação do sujeito e dos objetos, através da modificação das estruturas cognitivas que irão possibilitar uma progressão pelos vários estádios do desenvolvimento cognitivo e aqui o professor é visto como o mediador entre o sujeito e os objetos (dinamiza, orienta e coordena).

A relevância de conhecer as principais teorias da pedagogia, que afloraram no decorrer da história da humanidade, é inevitável num estudo reflexivo do desenvolvimento profissional do professor.

1.1. Na Antiguidade Oriental

A invenção da escrita e a sua importância levou a que surgissem as primeiras escolas que tinham como objetivo formar escribas¹. Esta ocorrência dá-se, primeiramente, na Suméria (Mialaret & Vial, 1985, pp. 38-57).

O processo educativo estava entregue à classe sacerdotal, nos templos, e o caráter religioso percorria todas as matérias. Além das matérias académicas, havia uma intensa preparação militar. Gal (1979) e Marques (2001) referem que apenas os filhos dos sacerdotes e da aristocracia tinham acesso à escola e a formação de um escriba “ia desde os sete anos até aos vinte e poucos anos” (Marques, 2001, p. 12).

¹ Os escribas pertenciam à classe sacerdotal.

A metodologia passava pela obediência à autoridade, pela memorização dos textos canônicos, pela repetição das tarefas e pela utilização de castigos físicos para reforço das aprendizagens.

A grandeza e a dimensão do Império Egípcio podem ser apontadas como sendo fatores para o ensino ter-se alargado, pois havia uma imperiosa necessidade de formar escribas e funcionários para a administração pública. Embora sobejamente religiosa e hierarquizada, a sociedade egípcia não restringe a possibilidade de aprender a escrever e a ler aos filhos dos escribas, encontrando-se mesmo, a partir de 3000 a. C., três tipos de escolas (Marques, 2001, p. 12): as escolas dos templos (formação de sacerdotes); as escolas da corte (formação dos altos funcionários) e as escolas espalhadas pelas províncias (formação de funcionários e escribas para a administração local e os negócios privados). A assinalar ainda Tebas, Mênfis e Heliópolis como os principais centros de ensino. Uma aprendizagem também baseada na memorização dos textos e na sua recitação, cujas apreciadas virtudes do silêncio, da obediência, da disciplina e da diligência iam ao encontro do principal objetivo da escola: conservação das instituições e da hierarquia social (Gal, 1979, pp. 23-24).

Ainda na antiguidade (Gal, 1979; Marques, 2001), o povo hebreu tinha como principal referência os ensinamentos que constam no Antigo Testamento² e estes revelavam uma aprendizagem baseada no exemplo e no testemunho. É de referir que a família, estruturada na figura dominante do pai, de acordo com a tradição das civilizações do Médio Oriente Antigo, era a primeira “escola”. A par da família, a influência dos vizinhos e das companhias também era valorizada no desenvolvimento das crianças. De certa forma, os conhecimentos tinham uma função unificadora de determinado povo ou tribo que, por norma, era nómada. Portanto, a transmissão oral da sabedoria era um ato continuado e adquiria-se através do exercício da memória e a sua aprendizagem realizava-se através da audição atenta dos mestres que, quando necessário, faziam apelo à correção, repreensão e aos castigos. A educação, inseparável da teologia e da religião, pertencia à família e às sinagogas. Segundo Gal (1979):

Só após o exílio e o cativeiro da Babilónia é que foram organizadas escolas elementares junto da sinagogas e nas casas dos escribas. Os rabinos, conscientes da importância da educação, não tinham receio de dizer: “Morra o Santuário, mas que as crianças vão à escola.” (...)

Em princípio [a escola] era gratuita, mas os professores das classes elementares recebiam muitas vezes presentes ou uma gratificação, ou então, para poderem viver, exercem uma outra

² *Antigo Testamento: Livros Sapienciais* conhecidos pelos nomes de “Provérbios”, “Job”, “Coélet” ou “Eclesiastes”, “Ben Sirá” ou “Eclesiástico” e “Sabedoria”, para além dos dois livros poéticos, os “Salmos” e o “Cântico dos Cânticos”.

profissão (...). Eram grandemente estimados e o *Talmud*³ pretende que os discípulos os coloquem acima do pai “que só lhes deu a vida deste mundo, enquanto o mestre lhes proporciona a vida do mundo futuro” (p. 32).

Como é referido na *História Mundial da Educação I* (Mialaret & Vial, 1985), a China, no século V a. C., comportava já um sistema de escolas para formar escribas e os quadros da administração pública. A educação tinha como principais objetivos a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento do caráter que Confúcio⁴ demonstrou, de forma sucinta, com “*Analectos*”, ser a sabedoria chinesa e o ideal do homem educado. Atingir uma certa perfeição passava por uma aprendizagem baseada na memória e na imitação, quer na escrita dos caracteres quer na leitura.

Um dos aspetos originais da educação chinesa era o seu caráter meritocrático que punha à prova todos os estudantes e estes eram distinguidos e escolhidos mediante as capacidades demonstradas através da realização de exames. Esta era uma forma criteriosa de certificar ou graduar indivíduos que pretendiam um determinado cargo público.

1.2. Na Antiguidade Clássica

O estudo assume uma expressão importante no que respeita à compreensão dos sistemas organizacionais da sociedade atual. A cultura grega e a cultura romana, modelaram, em parte, o pensamento ocidental.

Embora ambas *polis*⁵ ou cidades-estado gregas, Esparta e Atenas eram muito distintas em relação à forma como concebiam o sistema educativo.

Em Esparta, o processo educativo era militarista despótico, pois visava responder ao estado de guerra permanente. A criança que, poucos dias depois de nascer, era examinada por um conselho de anciãos que decidia se ela devia viver ou morrer, era considerada propriedade do estado e, desde muito cedo (a partir dos sete anos), era posta ao cuidado de uma escola oficial que a preparava para se tornar um bom soldado.

Em Atenas, embora houvesse também o costume de expor a criança doente ou com deficiência até à morte, essa decisão era da responsabilidade dos progenitores e não do conselho de anciãos. O sistema educativo apontava para um harmonioso equilíbrio das

³ *Talmud*: livro sagrado dos judeus, um registo das discussões rabínicas que pertencem à lei, ética, costumes e história do judaísmo.

⁴ Confúcio: filósofo chinês (551 a.C. - 479 a.C.).

⁵ *Polis*: cidade, em grego.

disciplinas de caráter físico (ginástica, corrida, salto, natação, luta livre e arremesso do dardo e do disco) e das disciplinas de caráter intelectual (o desenho, a geometria, a música, a leitura, a escrita e a gramática).

Como reflexo da própria sociedade, o sistema educativo, na sociedade ateniense, principalmente com Péricles⁶, foi estruturado de forma a ir ao encontro das novas necessidades do cidadão, ou seja, torná-lo capaz de responder às exigências inerentes ao regime democrático. A participação, a afirmação e a ascensão na política passava por uma formação centrada nas disciplinas utilitárias, ou seja, na retórica, na gramática, na etimologia e na sintaxe. Neste contexto, os sofistas⁷ tiveram um papel preeminente ao preparar os jovens para este novo ideal político.

Marques (2011) refere que Sócrates⁸ e Platão⁹ opuseram-se ao utilitarismo e ao relativismo ético da educação dados pelos sofistas e isso é bem evidente na obra *Fédon* em que Platão, no século V a. C., pela “voz” de Sócrates, refere que “em seu desleixo, talvez nem mencionem [um princípio verdadeiro], hábeis só para baralharem tudo com alardes de sabedoria e se comprazerem a si próprios” (Platão, 2003, p. 93). Os referidos filósofos da antiguidade clássica defendiam e concebiam a aquisição do conhecimento e do autoconhecimento através de processos incitadores da maiêutica, dedutivos e demonstrativos da dialética. A aprendizagem era, segundo a tese desenvolvida por Platão, reminiscência. Salienta-se que, embora diretamente não visassem uma preparação profissional, estes ideais pedagógicos foram importantes no que se refere à construção do pensamento crítico e à busca permanente do conhecimento e da verdade.

Mais tarde, Aristóteles¹⁰, no século IV a. C., extraordinariamente, no *Tratado da Política* (2000, pp. 50-64), enfatizou a educação como sendo a essência na manutenção de um governo. Segundo este autor

A educação das crianças nas suas diversas fases apresenta-se como um dos primeiros cuidados do legislador. Ninguém contesta. A negligência das cidades neste ponto prejudica-as infinitamente. Por toda a parte a educação se deve regular pela forma de governo. Cada Estado

⁶ Péricles (461-429): líder político e militar de Atenas, na Grécia, do século V a. C. Pode atribuir-se-lhe, em larga medida, o desenvolvimento do sistema democrático ateniense, bem como o lugar de destaque que a cidade-estado ocupou naquela região. (*Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-08-08].)

⁷ Os sofistas correspondem à conceção mais atual de professor, sendo mesmo considerados como os primeiros professores na história. Estes, a troco de dinheiro, ensinavam a *virtude*, a *aretê* ou, como também lhe chamam, a *technê* (técnica, ofício, habilidade, arte ou saber aplicado) política.

⁸ Sócrates (469 a. C. – 399 a. C.): filósofo grego.

⁹ Platão (427 a. C. – 347 a.C.): filósofo grego.

¹⁰ Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.): filósofo grego, juntamente com Sócrates e Platão, é visto como um dos fundadores da filosofia ocidental.

tem os seus costumes, que lhe são próprios e de que dependem a sua conservação e, mesmo, o seu regime. São os costumes democráticos que fazem a democracia e os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia. Quanto melhores são os costumes melhor é também o governo. (p. 59).

Ainda, na referida obra, no capítulo “Do Eugénismo e da Educação” (pp. 50-69), o filósofo atribuiu preceitos a ter em conta nos procedimentos educativos, ou seja, era importante agir de acordo com a idade, o sexo e a condição social. O Homem, “animal político”, segundo Aristóteles, pertencia ao estado e, como tal, deveria haver mecanismos/cuidados que zelassem pelo mesmo desde o momento do seu nascimento. Era essencial respeitar a “marcha da natureza”, pois esta “(...) só esboçou as suas obras. A obra da educação, como de todas as artes, deve unicamente suprir o que falta ao seu ser”. (p. 59).

Outro aspeto, pertinente pela sua atualidade, no *Tratado da Política*, é expresso da seguinte forma:

(...) nem toda a gente está de acordo com o seu objeto, ou seja, sobre o que se deve ensinar à juventude, para atingir a virtude e a felicidade; nem sobre a sua finalidade, ou seja, se é para a formação da inteligência, mais do que para a formação dos costumes, que em primeiro lugar se deve tender. A educação actual não deixa de provocar embaraços. Não se sabe se se deve ensinar às crianças as coisas úteis à vida, ou as que tendem para a virtude, ou as altas ciências, sem as quais qualquer pessoa pode passar. Cada uma dessas opiniões tem os seus partidários (p. 60).

Cícero¹¹, eminente personalidade que ocupou o mais alto cargo da República Roma, o de cônsul, defendeu uma educação direcionada para os interesses da pátria. A formação deveria ter um caráter utilitário e, tal como Aristóteles, considerava o homem um animal político. Segundo Marques (2001), Cícero, embora não defendesse a obrigatoriedade da escola, destacava a cultura e a educação como sendo dois aspetos cruciais num povo que deseja manter os princípios republicanos.

Quintiliano¹² também deixou uma extensa obra intitulada *De Institutione Oratoria*, o primeiro tratado dedicado exclusivamente à educação. A formação de cidadãos hábeis no uso da palavra passava pelo estudo aprofundado da retórica e da gramática, fundamental para os que aspiravam ascender a cargos públicos. O autor considerou o papel do professor determinante em todo o processo de ensino e aprendizagem, como tal, deveria ser o exemplo

¹¹ Marco Túlio Cícero (106 a. C. – 43 a. C.): filósofo, orador, escritor, advogado e político romano.

¹² Marco Fábio Quintiliano (35 d.C. - 96 d.C.): professor de retórica, filólogo conceituado e advogado. Recebeu toda a sua educação em Roma, onde mais tarde abriu uma escola de Retórica. Foi o primeiro professor a ser pago pelo Estado.

no que respeita à conduta moral e intelectual. Num traço inovador para a sua época, Quintiliano condenou os castigos físicos; defendeu que a criança deveria frequentar o mais cedo possível a escola; referiu a necessidade de identificar os talentos e as diferenças individuais (no que respeita às capacidades e ao carácter) e a adoção de procedimentos diferenciados no ensino.

A obra *O Pedagogo* de Clemente de Alexandria¹³ demonstra a preocupação do autor (posteriormente convertido ao cristianismo em Alexandria) em conciliar o estudo da filosofia com os preceitos da religião. Marques (2001, p. 40) refere que a filosofia era “entendida como um instrumento ao serviço da fé, ou como escrava da teologia”. Jesus era um exemplo do que era o pedagogo. Os ensinamentos visavam evitar os excessos em todos os aspetos da vida.

1.3. Na Antiguidade Cristã

Constata-se, no decorrer deste estudo, que o cristianismo influenciou de forma marcante todas as instâncias da sociedade, inclusive a educação.

A partir do ano 312, com o imperador Constantino, a religião cristã passa a ser considerada oficial e, em alguns momentos, outras doutrinas foram mesmo proibidas. Do século III ao século XIV, o ideal cristão triunfou em relação ao paganismo e ao judaísmo pelo seu carácter missionário, universal e pela mensagem de esperança e de vida após a morte que se estendia a todos, sem exceção.

À medida que o império romano sucumbia e os povos bárbaros rapidamente se convertiam ao cristianismo, o clero passou a ter o domínio na educação.

Este contexto socialmente conturbado e fragmentado fomentou a mentalidade do homem medieval que, sendo profundamente religioso, buscava, durante a vida terrena, a salvação e a felicidade eterna. A vida das comunidades deste período estava marcada pelo sistema feudal que surge com a decadência das cidades. Os mosteiros passaram a ser as estruturas físicas que preservavam a cultura clássica e, através da atividade dos copistas, também a ampliavam.

¹³ Clemente de Alexandria ou Tito Flávio Clemente (150-215): escritor, teólogo, apologista e mitógrafo cristão grego nascido em Atenas.

Orígenes¹⁴ surge então associado aos primeiros católicos que foram perseguidos e, no ensino, contribuiu para a divulgação desta nova doutrina. Por via familiar, filho do mártir São Leónidas, recebeu uma esmerada educação cristã e, desde muito cedo, dedicou-se ao ensino, tendo sido responsável pela escola catequética de Alexandria que dirigiu durante trinta anos. Deixou numerosas obras, entre estas, destacam-se: *Doutrina Verdadeira*, *Sobre os Dozes Profetas* e *Comentários ao Evangelho de São Mateus*. Os seus textos evidenciam uma preocupação no que respeita à educação das crianças que, segundo o mesmo, deveria basear-se no ensino da catequese, no ensino dos textos bíblicos e na aprendizagem da gramática. Os seus discípulos, após o ensino da filosofia e das várias ciências, eram direcionados para o culto da teologia que era por este considerado o estudo mais necessário.

Vultos eminentes deste período foram também São Basílio¹⁵ e São João Crisóstomo¹⁶ que dedicaram as suas vidas a consolidar o ideal cristão. O primeiro advertiu para o perigo do estudo da cultura clássica, visto que os filhos das famílias cristãs mais ricas frequentavam as escolas pagãs de forma a adquirirem cultura geral, e excluiu tudo o que podia representar mau exemplo ou divulgar a vida dissoluta, assim como dedicou parte dos seus escritos à educação moral e à aquisição da virtude. O segundo, São Crisóstomo, na sua obra *Sobre a Van glória e a Educação*, referiu a importância da educação dada pelos pais aos seus filhos, fundamentalmente o papel da mãe que passava mais tempo com eles. A linha de pensamento deste religioso pautava-se pela defesa da superioridade da vida monástica face à vida mundana, pela importância da educação religiosa que assentava no conhecimento e na prática das virtudes cardinais (justiça, temperança, coragem e prudência) e nas virtudes teológicas (fé, esperança e prudência) e pela defesa da exortação, dos conselhos, dos bons exemplos, da intimidação e das ameaças como dispositivos pedagógicos. De forma a exemplificar a sua conceção de educação, criou a conhecida alegoria sobre as cinco portas, ou seja, as cinco entradas do bem e do mal: a língua, o ouvido, o olfato, os olhos e o tato.

¹⁴ Orígenes (185-253): cognominado Orígenes de Alexandria ou Orígenes de Cesareia ou ainda Orígenes o Cristão, foi um teólogo, filósofo neoplatónico patristico e é um dos Padres gregos.

¹⁵ S. Basílio (329-379): “ (...) bispo e doutor da Igreja, nasceu na Capadócia (Turquia) (...). Depois de estudar em Constantinopla (...) decidiu seguir a vida monástica, não só tornando-se monge em Anesos, nas margens do rio Íris, no Ponto, mas também desenvolvendo e organizando "Regras" da vida ascética.” *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-08-15].

¹⁶ São João Crisóstomo (347-411): teólogo e escritor cristão, arcebispo de Constantinopla no fim do século IV e início do V. Sua deposição em 404 produziu uma crise entre a Santa Sé e a Sé Patriarcal. Pela sua inflamada retórica, ficou conhecido como *Crisóstomo* (que em grego significa «boca de ouro»).

Marcante pelo seu pensamento foi Santo Agostinho ¹⁷, sob o ponto de vista pedagógico, retomou as teorias de Platão ao referiu que conhecer era recordar e aprender era descobrir as verdades eternas que cada um possui. No livro da sua autoria intitulado *De Magistro*, o autor explicou a função do professor que não era a transmissão da verdade, pois só Deus é que a detinha, mas sim o papel de facilitador da descoberta do conhecimento interior. Segundo o mesmo, o ensino fazia-se em dois tempos, ou seja, no primeiro momento, o professor expunha a sua disciplina (ciências, moral e filosofia) e, no segundo momento, os alunos examinavam por si mesmos e, através da contemplação, encontravam a verdade interior. No fundo, a distinção que fez entre o papel do professor e o do aluno foi a superioridade que o primeiro tinha em suscitar e motivar na procura da verdade interior que se processava através da contemplação. A destacar a sua preocupação pelo ensino cristão, Santo Agostinho escreveu o tratado *Sobre a Doutrina Cristã* onde estão presentes os principais preceitos a ter em conta pelos professores na instrução. A assinalar, pela sua atualidade, está o tratado intitulado *Catechizandis Rudibus* que mostra a preocupação do autor com as aulas monótonas, deixando conselhos para as evitar. O mesmo considerou que o êxito do ensino dependia em grande parte do professor que devia explanar as matérias sem dar a sua perspetiva pessoal e demonstrar alegria e entusiasmo pelo seu trabalho, pois só assim conseguiria uma melhor receptividade por parte dos alunos. Também estava patente a ideia de que o professor desempenhava uma importante função social.

1.4. Nos Finais da Idade Média

Entre o século XII e o XV que Marques (2001, p. 67) denomina “o crepúsculo da Idade Média”, deram-se importantes transformações a nível intelectual que iriam alicerçar o pensamento moderno. As Universidades da Escolástica marcaram essa revolução intelectual. Inicialmente, no século XII, ainda estava presente o predomínio do pensamento neoplatónico e, só mais tarde, no século XIII, a redescoberta de Aristóteles, feita pelos filósofos muçulmanos, revelou a grande viragem do pensamento, logo, também do ensino.

¹⁷ Aurélio Agostinho, dito de Hipona: conhecido como Santo Agostinho (Tagaste, 13 de novembro de 354 - Hipona, 28 de agosto de 430), foi um bispo, escritor, teólogo, filósofo e é um Padre latino e Doutor da Igreja Católica.

No século XII, um dos intelectuais cristãos mais importantes por defender o uso da razão na procura do conhecimento é Pedro Abelardo¹⁸. Foi professor, em Paris, de lógica, de retórica e de dialética. Rompendo com a tradição neoplatónica até então dominante, Abelardo pretendeu ensinar que o conhecimento intelectual se realizava por abstração, penetrando nas próprias coisas pelos sentidos. Foi considerado grande mestre da dialética e intelectual do espírito lógico e da clareza racional. Com a sua obra *Diálogo de um Filósofo, de um Judeu e de um Cristão*, onde o autor busca a unidade das três religiões monoteístas (cristianismo, judaísmo e islamismo), é alvitrado o pensamento intercultural e humanista.

Ao pedagogo Hugo de São Vitor¹⁹ deve-se a primeira sistematização do processo educativo na era feudal e o primeiro grande tratado de didática e pedagogia medieval intitulada *Didascalião*. Ainda na mesma linha de pensamento de Santo Agostinho, este autor considerou que a tarefa do educador consistia em levar progressivamente o aluno a passar do mundo sensorial, que dava acesso ao conhecimento secular, para o mundo sobrenatural, onde residia a verdade divina, imutável e eterna. A reflexão filosófica era o meio de alcançar a sabedoria e os passos que levavam à sabedoria eram: o conhecimento teórico que levava à apreensão da verdade; o conhecimento prático que levava à regulamentação da moral; o conhecimento mecânico que ajudava no desempenho das vocações diárias e o conhecimento lógico que, através da argumentação, levava ao pensamento. Salienta-se que, tal como Santo Agostinho, este autor considerou que a vontade e o esforço do aluno eram a base da aprendizagem, no entanto, é de referir que a memória, numa época em que os livros eram raros, caros e pesados, escorava o processo educativo.

O eminente católico John de Salibury²⁰, ao beber os ideais greco-romanos, inicia um movimento humanista cristão. Particularizando a sua conceção relativa ao processo educativo, este relevou a função do bom educador para uma pessoa do clero, pois só esta reunia elementos morais, éticos, intelectuais, sociais e espirituais para o desenvolvimento desta tarefa. Devia ainda ser fluente em grego e em latim e não se inibia em citar filósofos clássicos. Dedicada à educação deixou a obra intitulada *Metalogicon*. Para além da dialética e da retórica, considerou importante o estudo da lógica, da gramática, da aritmética, da geometria,

¹⁸ Pedro Abelardo (1079-1142): foi um filósofo escolástico francês, um teólogo e grande lógico. É considerado um dos maiores e mais ousados pensadores do século XII.¹ Ficou conhecido do público por sua vida pessoal e o relacionamento com Heloísa, de que fala em sua *História das Minhas Calamidades*.

¹⁹ Hugo de São Vitor (1096-1141): filósofo, teólogo e autor místico da Idade Média. Foi também um importante professor da escola da abadia de São Vitor, em Paris, tendo recebido seu nome por isso.

²⁰ João de Salisbúria (1110-1180): foi considerado um dos mais brilhantes pensadores do seu tempo. Ao longo da sua vida desempenhou importantes cargos no seio da Igreja Católica. Foi também autor de importante pensamento político, registado em obras como *Policraticus* ou *Metalogicon*, assim como teorizador do ensino.

da astronomia e da música. Outro aspeto relevante para a época foi ter considerado que a fé permitia a compreensão dos assuntos divinos e a razão o conhecimento do mundo sensível.

Incontornável personalidade foi São Tomás de Aquino²¹. Este considerou a educação como sendo uma via para obter a felicidade, ou seja, a educação deveria preparar o homem para merecer a vida eterna. “Faz o bem e evita o mal” foi a sua máxima, aplicável a todos os humanos, independentemente da cultura e do tempo. Numa visão antropológica, o autor explica que o homem, como ser racional, a sua lei natural era uma lei moral, ou seja, divergia da lei natural dos outros seres da natureza porque é o único ser dotado de liberdade e, por conseguinte, pode escolher obedecer ou não de forma voluntária e livre à lei natural. Com a sua obra, *Summa de Theologica*, Tomás de Aquino escreveu um conjunto de definições de padrões morais e de conselhos práticos que tiveram uma presença constante na sociedade do século XIII. Explicitamente, esta sumidade do clero contribuiu em grande escala para a organização e orientação das pequenas comunidades naturais como a família que, por sua vez, tinha por principal finalidade a procriação e a educação dos filhos.

Os literatos Dante²², Petrarca²³ e Boccaccio²⁴ defenderam o estudo dos clássicos gregos e romanos, do vernáculo, para além do greco e do latim e da criação de uma literatura nacional.

1.5. Na Idade Moderna

André (2005) refere que o Renascimento é a (...) época histórica em que se dá a transição da Idade Média para a Modernidade (...). Dissolve-se então uma ordem já velha de muitos séculos, fragmenta-se uma cosmovisão baseada numa racionalidade integradora de todos os sentidos da existência, descobre-se o mundo na sua estranha e heteróclita composição de terras, povos, fauna e flora, sente-se a vertigem do infinitamente grande do universo em que o homem não é mais do que um ponto a viajar no silêncio dos espaços siderais (...) (p. 72).

²¹ Tomás de Aquino (1225? -1274): padre dominicano, filósofo, teólogo, distinto expoente da escolástica, proclamado santo e Doutor da Igreja cognominado *Doctor Communis* ou *Doctor Angelicus* pela Igreja Católica.

²² Dante Alighieri (1265-1321): escritor, poeta e político italiano. É considerado o primeiro e maior poeta da língua italiana, definido como *il sommo poeta*. Autor da obra-prima *A Divina Comédia*.

²³ Francesco Petrarca (1304-1374): intelectual, poeta e humanista italiano, famoso, principalmente, devido ao seu romanceiro. É considerado o inventor do soneto, tipo de poema composto de 14 versos.

²⁴ Giovanni Boccaccio (1313-1375): poeta e crítico literário italiano, especializado na obra de Dante Alighieri.

O século XVI marca o início da Idade Moderna associada a acontecimentos de grande amplitude que levaram o homem europeu a equacionar e a perspetivar novas formas de se relacionar e de se posicionar no mundo.

Garin (1972), na obra *O Renascimento, história de uma revolução cultural*, clarifica que o termo “Renascimento” é, antes de tudo, “uma manifestação de cultura, uma concepção da vida e da realidade que impregna as artes, as letras, as ciências, os costumes” (p. 14). O mesmo autor, no capítulo “A Nova Educação” (pp. 75-109), explicita como a nova concepção da educação colidiu com a tradicional e gradualmente se afirmou. A tradição universitária era forte e, por isso, nos grandes centros do saber (as universidades de Bolonha, de Pádua, de Paris e de Oxford), a penetração da nova cultura foi mais difícil, visto que estas se apresentavam como fortalezas duma cultura imóvel. Foi em Itália que surgiram as “novas escolas” que, para além dos ensinamentos literários e morais, visavam uma formação geral do cidadão. Garin (1972) refere que

(...) à medida que melhor se reconheceu o valor dum preparação amplamente humana, destinada ao cidadão e ao fidalgo, foi-se aperfeiçoando a estrutura da escola que a deveria assegurar. Tomaram uma importância particular as escolas de gramática, de retórica e de dialética, mas também de filosofia moral, onde se liam os autores gregos e latinos segundo novos métodos, onde se estudava as línguas clássicas e onde se entrava em contacto com os textos antigos, não somente literário, mas também científicos. Aliás, e convém sublinhá-lo, foi de lá que partiu uma reforma muito mais profunda de todo o saber (pp. 82-83).

Arenilla e colaboradores referem (2013) que Erasmo²⁵ fez parte dos intelectuais humanistas que pugnaram o método escolástico nas universidades e, no âmbito da educação, exerceu grande mérito enquanto precetor do Arquiduque Carlos da Áustria, futuro imperador Carlos V. Na obra *Institutio principis Christiani*, em 1516, Erasmo demonstrou a preocupação de inculcar, no futuro rei, o sentido de Estado, ou seja, zelar pelo bem-estar do seu povo, mesmo que isso sacrificasse a sua vida privada. Em *Elogio da Loucura*, ensaio escrito em 1509, estava subjacente, na ironia com que a Loucura ataca a função dos filósofos, a sua convicção da superioridade destes, aliás, em paralelo com Platão quando afirmou: “Felizes as repúblicas em que imperem os filósofos e em que filosofem os imperadores” (Erasmo, 1993, p. 39). Outras obras, que diretamente demonstraram o seu ideário pedagógico, foram: *De Ratione Studii et Instituendi Pueros*, em 1512, e *De pueris instituendis*, em 1529.

²⁵ Erasmo de Roterdão (1466-1536): doutorou-se na Universidade de Bolonha e, embora tenha seguido a vida religiosa, destacou-se sobretudo como humanista, filósofo e pedagogo.

Pedagogicamente, este considerou a utilização dos prêmios e das recompensas como sendo uma forma de incentivo na aprendizagem. Definiu ainda o bom professor como sendo aquele que se interessava por cada aluno, conhecendo-lhe a personalidade. Este deveria também dominar bem as matérias, ter boa capacidade de comunicação e possuir virtudes morais. Importante referir que Erasmo foi pioneiro na defesa da educação infantil.

Tomás Morus²⁶, na obra *Utopia*, em 1516, expressou o seu ideal de sociedade perfeita e em relação ao processo de ensino e aprendizagem focalizou a prática estudo/aprendizagem como sendo um dever e, em algumas situações, um direito que se estendia a todos os cidadãos, incluindo as mulheres. Nesta sociedade onde a igualdade era o princípio básico e estruturante, a agricultura era considerada “arte” comum a todos e, desde logo, as crianças aprendiam a teoria na escola. Para além desta “arte”, que era obrigatória, homens e mulheres optavam por aprender um ofício que melhor se adequava a sua personalidade. A omnipresença e o valor da formação na sociedade utopiana são visíveis na seguinte descrição:

Há todas as manhãs cursos públicos que começam antes do nascer do Sol. Só os indivíduos especialmente destinados às letras são obrigados a seguir tais cursos. Toda a gente tem no entanto direito de a eles assistir, tanto as mulheres como os homens, quaisquer que sejam as suas profissões. O povo acorre a esses cursos em grande multidão, escolhendo cada indivíduo de preferência o ramo de ensino em mais estreita relação com o seu engenho e os seus gostos (Morus, *A Utopia*, 1994, p. 82).

Francis Bacon²⁷ (Arenilla et al., 2013), embora não tenha sido pedagogo, trouxe uma nova conceção do processo educativo e surge evidente nas suas três obras: *The advancement of Learning*, em 1605, *Novum Organum*, em 1620, e *New Atlantis*, em 1624. A sua originalidade, isto numa época em que o ensino continuava a ser livresco, repetitivo e memorizante, incide na defesa de um método mais indutivo para a investigação e descoberta da verdade, pois este idealizou, em *New Atlantis*, uma escola onde os alunos não se limitavam a aprender aquilo que o professor transmitia, procuravam também, de livre vontade, conhecer através da observação e da experimentação.

²⁶ Tomás Morus (1478-1535): homem de estado, diplomata, escritor, advogado e homem de leis, ocupou vários cargos públicos, e em especial, de 1529 a 1532, o cargo de Chanceler do Reino de Henrique VIII da Inglaterra. Foi condenado à pena capital, em 1535, por ter criticado o divórcio e o novo casamento do rei.

²⁷ Francis Bacon (1561-1626): político, filósofo e ensaísta inglês, barão de Verulam, visconde de Saint Alban. É considerado como o fundador da ciência moderna.

A descrição de uma utopia é, sem dúvida, a consubstancialização de ideais e, tal como em *Utopia* e *New Atlantis*, na *Civitas solis*, em 1623, de Campanella²⁸, o processo educativo era um aspeto de primeira importância na sociedade perfeita idealizada.

Na Alemanha, a reforma também veio apelar a uma mudança no modo de vida dos cristãos e foi Melanchthon²⁹ que pôs em prática e impulsionou uma reforma educativa baseada na doutrina protestante. Este humanista teve um papel preponderante na formação de professores e na criação de escolas protestantes. A principal diferença em relação ao currículo das escolas católicas estava na maior ênfase concedida à matemática e às ciências pelas escolas protestantes. A outra diferença consistia no facto de as novas escolas pertencerem às municipalidades, embora as igrejas locais protestantes estivessem sempre representadas nas direcções.

A explicitar o “projeto reformista”, Lutero³⁰ escreve aos magistrados e senadores alemães:

Se na realidade, todos os anos se emprega tanto dinheiro na aquisição de máquinas de guerra, na construção de pontes e em mil objetos de utilidade pública, porque razão não se haveria de empregar, com mais, ou ao menos com tanta vantagem, na formação de mestres-escolas, de homens activos e inteligentes, capazes de educar e instruir a nossa juventude?... Mesmo que não houvesse nem alma, nem céu, nem inferno, seria ainda necessário ter escolas para as coisas cá debaixo... (Gal, 1979, p. 68).

A influência dos reformistas Alstedius³¹ e Andreae³² na pedagogia, na Alemanha, incidiu, fundamentalmente, na defesa de uma escola universal diferenciada.

Tendo recebido influências dos dois pedagogos referidos, Comenius³³ (Arenilla et al., 2013) desenvolveu, ao longo de toda a sua vida, um trabalho notável, no sentido de tornar o ensino um bem público, universal. Na sua obra *Didactica Magna*, em 1621-1657, o autor apresenta um método de “ensinar tudo a toda a gente”, prevalece ainda hoje como uma referência no processo de ensino que aponta essencialmente para um ensino que respeita as

²⁸ Giovanni Domenico Campanella (1568-1639): filósofo renascentista italiano, poeta e teólogo dominicano.

²⁹ Philipp Melanchthon (1479-1560): foi um reformador alemão. Colaborador de Lutero, redigiu a Confissão de Augsburgo e converteu-se no principal líder do luteranismo após a morte do próprio Lutero.

³⁰ Martinho Lutero (1483 - 1546): foi um monge agostiniano e professor de teologia germânico que tornou-se uma das figuras centrais da Reforma Protestante.

³¹ Johann Heinrich Alstedius (1588-1638): filósofo, teólogo protestante e escritor alemão, autor de uma enciclopédia.

³² Johann Valentin Andreae (1586-1654): teólogo alemão.

³³ Iohannis Amos Comenius (1592-1670): bispo protestante da Igreja Moraviana, professor, cientista e escritor checo, considerado o fundador da didáctica moderna.

diferentes etapas do desenvolvimento psicológico do aluno; que se baseia na observação e na experiência sensorial; que não restringe o acesso à escola, independentemente do sexo, da condição social ou económica, todos têm os mesmos direitos; que concebe que a aprendizagem deve partir do mais simples para o mais complexo e que deve haver um equilíbrio entre o estudo e o divertimento. Além, destes princípios, Comenius defendia, no ato pedagógico, a suavidade e afetividade, pois o uso dos castigos físicos só levaria o aluno a afastar-se da escola e do conhecimento. Importante ainda assinalar a ênfase que deu à educação permanente.

Por sua vez, a pedagogia dos jesuítas³⁴ surge no contexto cultural da contra reforma e o seu impacto foi de tal forma significativo que, presentemente, o seu ideário pedagógico permanece em muitas escolas católicas (Gal, 1979; Marques, 2001). Adotando a máxima “a educação das crianças é a renovação do mundo”, os jesuítas tentaram difundir os conhecimentos necessários a um cristão. A disciplina, que sustentava um ambiente de respeito, ordem e hierarquia, era salvaguardada pelos professores que exerciam diferentes cargos para esse fim. A preservação do ambiente ordeiro e respeitador da hierarquia fazia com que raramente fossem aplicados castigos. Os reforços positivos (quadros de honra e competições académicas) também faziam parte deste ensino. É também de destacar o recurso à teatralidade e à realização cénica realizadas na sala de aula que convergiam em estímulos e em desafios para o desempenho individual e coletivo dos alunos. Outro aspeto merecedor de relevo foi a preocupação da Companhia de Jesus relativamente à formação contínua dos seus professores, criando, assim, uma publicação periódica denominada “Diário”.

A rutura com o ensino escolástico passava pela crítica ao ensino repetitivo e memorizante que Michel Montaigne³⁵ (Arenilla et al., 2013) evidenciou n’*Os Ensaios* (1580 – 1588), mais especificamente os intitulados *Do Professorado* e *Da Educação das Crianças*. Para o autor, como refere Gal (1979, p. 67), a educação tinha como principal fim a promoção da inteligência dos alunos, pois considerava inútil o saber sem o entendimento. O professor, além de ser culto, deveria respeitar as capacidades naturais do aluno. Apologista da individualização do ensino e da utilização do método socrático, este defendia que o professor deveria levar ou ajudar o aluno a descobrir. Tal como outros humanistas, não deu só primazia

³⁴ A Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma congregação religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Íñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Inácio de Loyola. A Congregação foi reconhecida por bula papal em 1540. É hoje conhecida principalmente por seu trabalho missionário e educacional.

³⁵ Michel Montaigne (1533-1592): político, filósofo, escritor e cético francês, considerado como o inventor do ensaio pessoal.

à educação intelectual, mas também considerou importantes a educação física e a educação do caráter. Na metodologia refutou e censurou os castigos corporais.

Entidade coletiva e não menos importante no contexto da reforma foram as “Petites Écoles” ou as “escolinhas” de Port-Royal³⁶. A sua pedagogia incidia essencialmente no estudo das humanidades, embora não descurasse as ciências, como refere Marques (2001). Conceção elitista e muito seletiva do ensino, pois só os alunos da nobreza e da burguesia é que frequentavam estas escolas, estava estritamente ligada à forma como os jansenistas viviam a sua espiritualidade, ou seja, só alguns homens estavam predestinados a obter o sucesso. Para turmas de quatro ou cinco alunos, o professor também era selecionado com rigor e, pautado por uma moralidade de excelência, deveria ter um zelo individual pelo aluno em quase todos os momentos, pois o objetivo da educação era formar o carácter moral, religioso e modelar a vontade da criança.

Tendo como fundamental preocupação, neste capítulo, a referência dos contributos de relevo, ao longo dos tempos, na pedagogia, o filósofo Locke³⁷ (Arenilla et al., 2013) deixou uma obra intitulada *Some Thoughts Concerning Education*, em 1692, que preconizou o conceito de formação profissional ao longo da vida para as pessoas da classe trabalhadora que estavam no desemprego. A perspetiva empirista do autor traduziu a conceção do processo educativo que visava um domínio das matérias necessárias à vida, uma aquisição de virtudes e um desenvolvimento de carácter.

Paulatinamente, a distinção entre a educação e a instrução tornou-se visível em alguns autores desta época. Rollin³⁸, na sua obra intitulada *Traité des Études*, em 1726-31, referiu que a instrução era o cultivo do espírito empírico e o desenvolvimento da cultura geral e a educação era mais complexa, uma vez que procura formar o carácter dos homens. Na mesma obra, o autor, ao descrever a sua experiência enquanto reitor, transmitiu conselhos a nível da disciplina, do relacionamento com os pais e os direitos e deveres dos professores e alunos.

³⁶ Petites écoles de Port-Royal (em português: *Escolinhas de Port-Royal*): escolas que utilizavam um sistema de ensino estabelecido em 1637 pelos intelectuais que se reuniram em Port-Royal-des-Champs, na metade do século XVII, no auge da controvérsia Jansenista. Estas funcionaram até 1660.

³⁷ John Locke (1632-1704): filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social.

³⁸ Charles Rollin (1661-1741): historiador francês, professor de retórica e reitor na universidade de Paris.

1.6. No Iluminismo

O desenvolvimento económico e social, que caracterizou o século XVIII, trouxe uma nova visão e postura perante o crescimento do ser humano, e esteve, por sua vez, relacionado com o Movimento Iluminista, associado à crença do poder da razão e do progresso da civilização humana. Por conseguinte, a escola passou a se encarada como um recurso incontornável e inerente à desejada libertação do próprio homem através do conhecimento racional e experimental.

Inseridos num contexto propício a um novo entendimento da realidade, os filósofos iluministas preocuparam-se em tornar a educação como um bem essencial acessível a todos os cidadãos e conceberam-na como sendo um firmamento da igualdade. Helvetius³⁹, como a maioria dos teóricos da sua época, era materialista e empirista. Considerou que os homens nasciam iguais e as diferenças posteriores eram fruto da realidade envolvente e da educação. Segundo o mesmo, a educação ditava a evolução do homem. Este distinguiu a educação espontânea, que era o resultado das circunstâncias e das paixões, da educação intencional, que era planificada e obedecia a um método e sequência precisa. É ainda importante referir que o mesmo considerou que a educação promovia a igualdade social e que a boa ou a má educação eram quase da total responsabilidade das leis. Ficou-lhe associada a máxima: “A educação pode tudo”.

No âmbito da pedagogia, Rousseau⁴⁰ (Arenilla et al., 2013) deixou o tratado educacional denominado *Émile*, em 1762, cuja influência foi sentida nos séculos seguintes, permanecendo ainda hoje como uma fonte de inspiração às reformas educativas e aos modelos pedagógicos não diretivos e libertários. Sucintamente, este defendeu uma educação livre de imposições e constrangimentos, pois estes processos inibiam a afetividade e deformavam a natureza do ser humano, isto partindo do princípio de que tudo que vinda das mãos do Criador era bom, mas degenerava nas mãos do homem. O respeito pela ordem natural era a fórmula para o restabelecimento da bondade natural do homem. O papel do professor na educação das crianças não era, portanto, ensinar diretamente mas antes deixá-las experimentar, errar e voltar a tentar, este não deveria transmitir matérias académicas e a aprendizagem da leitura e da escrita seria quando a própria criança sentisse curiosidade e prontidão. Só mais tarde, na

³⁹ Claude Adrien Helvetius (1715-1771): filósofo e literato francês e um dos enciclopedistas, que marcaram a geração da Revolução Francesa. Considerado um radical materialista, foi o principal pensador do utilitarismo, na linha de John Locke.

⁴⁰ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

adolescência, é que as pessoas, conjuntamente com a natureza e as coisas, exerciam um papel importante na capacitação intelectual, cívica e profissional do jovem.

O principal contributo de Pestalozzi⁴¹ reside fundamentalmente na democratização do ensino, ao criar escolas para crianças desfavorecidas e abandonadas. Influenciado pela conceção de Rousseau, este pedagogo concebeu o desenvolvimento do indivíduo como um processo natural de maturação que é definido pela natureza da criança e considerou que a instrução deveria estar subordinada à educação.

Marques (2001) alude que, na mesma linha teórica de Rousseau, é de referir os contributos de Humboldt⁴² e de Fröbel⁴³. O primeiro, no âmbito dos estudos universitários, enfatizou a cultura geral, recusando o ensino especializado ou profissionalizante e defendeu um ensino baseado na investigação pelo aluno, dispensando, tanto quanto possível, a direção do professor. O segundo, na educação das crianças de um a sete anos de idade, desenvolveu um espaço onde a criança se pudesse envolver na atividade criativa: o jardim de infância (Arenilla et al., 2013). A sua conceção foi divulgada através de conferências e aulas práticas, e de institutos de formação de professores. Em suma, este processo educativo colocou a criança no centro e foram tidas em consideração as etapas do seu desenvolvimento e o professor desempenha um papel de facilitador.

No ensino universitário, fundamentalmente na formação de futuros professores, Herbart expressou diferenças relativamente aos teóricos acima referidos no que respeita essencialmente à metodologia pedagógica. Este considerou que o processo educativo incluía três etapas: o governo, que consistia no imprescindível controlo do professor, admitindo a coação, os castigos e os prémios; a disciplina, no desenvolvimento do carácter do aluno (o aspeto central na pedagogia de Herbart); e a instrução, que não se resumia à acumulação de informação e conhecimentos, mas à junção das outras etapas.

1.7. Na Idade Contemporânea

A disparidade de propostas filosóficas e políticas (do liberalismo ao socialismo, do autoritarismo ao comunismo, do racionalismo ao romantismo) foi apenas um dos fatores que

⁴¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional.

⁴² Wilhelm Von Humboldt (1767-1835): pedagogo, filósofo, linguista e político alemão.

⁴³ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852): pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

caracterizaram essa atmosfera inquieta, instável e perturbadora. O século XIX caracterizou-se por ser um período de contrastes, de conflitos e de instabilidade. Foi neste mesmo século que ocorreram as duas guerras mais mortíferas e destruidoras da humanidade. A nível do pensamento, da cultura e da educação houve profundas revoluções: a psicanálise, introduzida por Freud, que alterou a concepção clássica do indivíduo; os irracionismos políticos e económicos, que resultaram em devastadores regimes totalitários e o surrealismo, que se refletiu na cultura. Outro aspeto que se impôs foi a globalização, facilitada pela avanço das tecnologias e, sequencialmente, pelos meios de comunicação.

Num mundo em rápida transformação, a educação surge como um elemento-chave para a resolução dos “enigmas” que emergiram com a mudança. Modelos educacionais associados às novas concepções, métodos e currículos surgiram de forma a tentar responder aos novos paradigmas sociais. O papel do professor, que interessa destacar neste trabalho, não se desprende de forma alguma dessa necessidade de renovação, como se poderá verificar nos ideários pedagógicos posteriormente descritos.

Marques (2001) refere que Dom Bosco⁴⁴ e o Padre Usera⁴⁵ desenvolveram uma obra dedicada às crianças pobres e desprotegidas. Nos acolhimentos criados por Dom Bosco, no início, denominados Ordem dos Oratórios e, posteriormente, Congregação Salesiana (para os rapazes) e Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (para as raparigas), além de ensinar a ler e a escrever, as escolas de D. Bosco desenvolveram um programa de educação profissional. Este processo educativo baseava-se na razão, na religião e na amabilidade e num ambiente familiar, alegre e cordial, longe de “burocracias e de projetos impostos e artificiais”. Os professores eram considerados como amigos mais velhos e mais sábios. A vigilância dos professores e do diretor assegurava a disciplina e dispensava os castigos severos que ainda vigoravam. Na mesma linha de pensamento e de ação, Padre Usera sobrevalorizou o papel da afetividade e a frase que sintetizou o seu ideal foi: “Educar no, por e para o amor”.

Com uma visão elitista da escola, Nietzsche⁴⁶ considerou que a educação pública e massificada promovia a uniformização, a ignorância, o conformismo e a degeneração cultural, em detrimento da formação de espíritos livres, independentes e superiores. Embora não tenha dedicado nenhum ensaio à educação, por exemplo, a sua obra *Also Sprach Zarathustra*, em 1883-1885, demonstra que o filósofo idealizou um ensino de excelência destinado apenas aos

⁴⁴ João Melchior Bosco (1815-1888): sacerdote católico italiano, fundador da Pia Sociedade São Francisco de Sales e canonizado em 1934.

⁴⁵ Mariano Nicomedes Usera y Alarcón (1890-189): religioso e missionário, fundador das Irmãs do Amor de Deus e da Sociedade Protetora dos Meninos da Ilha de Cuba.

⁴⁶ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900): influente filósofo alemão do século XIX.

que eram capazes de aceder à cultura superior, através do esforço e da emulação. Importante será referir que Nietzsche defendia que o professor deveria privilegiar uma linguagem rigorosa como forma de ativar o intelecto dos jovens.

Marques (2001) refere que a pedagogia social é um aspeto relevante em Natorp⁴⁷ e em Durkheim⁴⁸. Para ambos, a educação tinha por objeto a cultura e toda a cultura era comunitária, logo a educação era unicamente comunitária e, como empresa social, envolvia toda a sociedade, não só a família e o Estado. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem, em ambos, diferia: enquanto Natorp defendia que a vontade individual do aluno deveria ser subordinada à vontade do professor, não valorizando tanto o aspeto da obediência, o sociólogo francês professava a ideia de que a vontade do aluno deveria ser submetida totalmente à indiscutível autoridade do professor, que era o representante da sociedade, sendo os castigos corporais um recurso necessário.

O pedagogo Kerschensteiner⁴⁹, segundo Marques (2001), precursor da escola ativa e das escolas profissionais, defendeu uma pedagogia global e ampla, ou seja, para além da escola, referiu outras instituições com valor educativo, por exemplo: museus, associações culturais, jornais, cinema, rádio, etc. Também estabeleceu a distinção entre as escolas de cultura geral e as escolas profissionais; as primeiras visavam a formação de trabalhadores intelectuais e as segundas formavam diversos profissionais essenciais à sociedade. Este pedagogo refutou a separação entre a educação e a instrução o que significava que o professor não era só um especialista de um determinado ramo de saber, mas também alguém que ajudava a desenvolver a personalidade do educando. Sendo a ação pedagógica um ato de compreensão, um ato de amor e um ato teórico, ao professor era necessário requisitos psicológicos, tais como: simpatia, finura de sentimentos, alegria, entusiasmo e capacidade de observação e de diagnóstico.

O modelo pedagógico, cuja ideia basilar é a democracia, criado pelo filósofo pragmatista Dewey⁵⁰, centrou-se nos princípios da atividade da criança, da utilidade e da união dos meios e dos fins. Nesta perspetiva, era valorizada apenas a aprendizagem que fosse útil para a criança e a escola traduzia-se num microcosmos onde professores e alunos se responsabilizavam pelo seu autogoverno.

⁴⁷ Paul Gerhard Natorp (1854-1924): filósofo e pedagogo alemão.

⁴⁸ Émile Durkheim (1858-1917): considerado um dos pais da Sociologia tendo sido o fundador da escola francesa, posterior a Marx, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica.

⁴⁹ Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932): pedagogo alemão. Discípulo de Pestalozzi, foi um dos criadores das escolas do trabalho. Fundou uma pedagogia que valoriza a inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Herbart.

⁵⁰ John Dewey (1858-1952): filósofo e pedagogo americano.

Formados em medicina, Maria Montessori⁵¹ e Ovide Decroly⁵² (Arenilla et al., 2013), que inicialmente se interessaram pela educação das crianças com deficiência, desenvolveram e aplicaram ideias pedagógicas a todas as crianças. No entanto, há que destacar diferenças, sendo uma delas a função do professor. No primeiro ideário, o professor seria mais um recurso do que transmissor de informações e de instruções; embora tivesse sempre em conta o ritmo e a liberdade individual da criança na interação com os materiais didáticos, a sua presença era imprescindível. No segundo, a educação da criança era construída através de uma visão global proporcionada não só pela escola ou pelos professores de forma isolada, mas por todo o meio físico e social de que faz parte, sendo o lema “a escola pela vida, para a vida”, a escola deveria respeitar a psicologia da criança e prepará-la também para corresponder às necessidades da sociedade.

Impulsionador da pedagogia funcional, Claparède⁵³ defendeu uma escola ativa, mais parecida com um laboratório do que um auditório, onde o jogo e a atividade lúdica predominavam. Visto que nesta conceção o desenvolvimento da criança estava associado a processos particulares de adaptação ao meio e de resolução de problemas, a escola deveria estimular o exercício, a motivação interior e a autodisciplina. É de realçar a promoção de princípios que consolidassem os valores democráticos. Assim, neste modelo, o professor deixava de ser o transmissor e o detentor de conhecimentos para passar a ser o estimulador de interesses e incentivador da obtenção de conhecimentos através da investigação e do trabalho. Consequentemente, o entusiasmo é a virtude basilar no pedagogo.

O filósofo Alain⁵⁴, segundo Marques (2001), evidenciou que a “educação deve dirigir-se a todos por igual, e em primeiro lugar aos espíritos lentos, para não deixar que as ovelhas sejam guardadas por um único génio” (p. 170). O mesmo defendeu uma metodologia baseada no rigor, sem divertimento, nem jogo. Para o filósofo, a educação era uma forma de libertação do homem da barbárie primitiva e uma via da consciencialização do seu poder para se governar e para obter um saber comprovado. Profissionalmente, o professor deveria ajudar o aluno a olhar o trabalho escolar com seriedade, com dedicação, num ambiente desprovido de distrações. Além de colocar a atividade no educando, Alain considerou o livro um instrumento fundamental na aprendizagem. Este refutou a individualização do ensino e a

⁵¹ Maria Montessori (1870-1952): educadora, médica, católica e feminista italiana conhecida pelo método educativo que desenvolveu.

⁵² Jean-Ovide Decroly (1871-1932): médico, professor e psicólogo belga.

⁵³ Édouard Claparède (1868-1952): neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

⁵⁴ Émile-Auguste Chartier (1868-1951): o pseudónimo literário era Alain, foi um jornalista, ensaísta e filósofo francês.

diferenciação curricular, considerando que o mais importante não era nivelar os alunos, mas fazer com que cada um atingisse o seu máximo.

Evidenciando o seu contexto histórico-social, Kriek⁵⁵ teorizou uma pedagogia ao serviço de uma política totalitária e discriminatória. Nesta conceção, a escola, que tinha por objetivo reforçar a imperiosa renovação social, contribuía para a dissolução do indivíduo no Estado. Neste ideal, não havia lugar para a individualização e, conseqüentemente, o professor tinha um papel político, ao conduzir a juventude a uma entrega total ao projeto nacional-socialista.

Diferente da conceção descrita anteriormente foi a pedagogia libertária e anarquista que atingiu o ponto culminante após a Primeira Guerra Mundial. Um dos nomes sonantes foi, segundo Damião (2010) e Marques (2001), Alexandre Neill⁵⁶, apologista da escola em que era a vontade do aluno que predominava, de um ensino que se distanciava das convenções, obrigações e constrangimentos das instituições sociais, económicas, religiosas e políticas. O aluno, em inteira liberdade, dedicava-se às tarefas que lhe traziam bem estar e felicidade, portanto, não se justificava um currículo estruturado ou disciplinas de frequência obrigatória. O professor libertário norteava a sua função pela grande carga afetiva (“eros pedagógico”) que se resumia ao papel de um camarada.

Na Alemanha, após algumas experiências, o sistema de anarquista e libertário não foi bem sucedido, pois os sucessivos problemas comportamentais e os poucos ou, em alguns casos, os nulos resultados de aprendizagem revelaram-se. A necessidade de reestabelecer o papel do educador como um elemento imprescindível na aprendizagem e na própria conduta da criança, foi, entre outras, uma medida que visava garantir um mínimo de ordem e de trabalho.

Marques (2001) refere que a “união entre trabalho, instrução intelectual, exercício físico e treino politécnico elevará a classe operária” (p. 176) é a máxima da pedagogia marxista regida por princípios práticos e utilitários. Inserida na superestrutura, que é a sociedade, a educação é um elemento essencial na medida em que assegura e perpetua o comunismo. Nesta “pedagogia perene”, onde a exigência e o rigor nos métodos do ensino e aprendizagem patenteiam objetivos e, por isso, exige-se do aluno procedimentos, tais como:

⁵⁵ Ernest Kriek (1882-1947): pedagogo e considerado um dos pensadores alemães mais representativos do nacional-socialismo, tendo, na vigência deste regime, exercido o alto cargo de reitor da Universidade de Heidelberg. Das suas obras destacam-se: *Os Sistemas Educativos dos Povos Culturais* (1927), *A Formação do Homem* (1933) e *Educação Política Nacional* (1933).

⁵⁶ Alexander Sutherland Neill (1883 -1973): educador, escritor e fundador da escola Summerhill. Ficou famoso por defender a liberdade das crianças na educação escolar.

respeito, cortesia, atenção, obediência, rendimento na aprendizagem, responsabilidade social; ao professor exige-se um ensino científico e sistematizado, inteligível para o aluno e que relacione conteúdos novos aos anteriores.

Numa outra perspectiva de ensino, Freinet⁵⁷ ao criticar o intelectualismo, o abstracionismo e o racionalismo excessivo da escola tradicional, valorizou a espontaneidade aliada à sabedoria e criatividade infantis. Os *Livros da Vida*, conjunto de registos produzidos pelos alunos que, posteriormente, eram utilizados como recurso de ensino, traduziam o resultado deste ideário pedagógico. A “imprensa escola” também foi um dos projetos desenvolvidos por este pedagogo e que, segundo o mesmo, a utilização deste meio no processo de ensino e aprendizagem promove a evolução progressiva e natural das capacidades motoras, mentais e sociais do aluno.

O repensar a educação é um ato estreitamente associado às constantes mudanças sociopolíticas, no entanto, a pedagogia centrista de Hirsch⁵⁸ associa o declínio da qualidade das escolas às sucessivas revisões curriculares, em que se subordina objetivos e conteúdos à filosofia política e à agenda política-pedagógica. As rápidas alterações agudizam a instabilidade e a confusão em relação aos meios e à finalidade da educação. Partindo do pressuposto de que só se pode inovar a partir da conservação e transmissão dos conhecimentos, Hirsch, autor da obra *The Schools We Need*, em 1996, defende o papel significativo do currículo, pois este assegura, une e conserva o melhor que as gerações anteriores foram construindo.

Sizer⁵⁹, mentor da pedagogia essencialista, releva a importância da criação de uma *cultura da escola* que se norteia em princípios básicos (árbitros do *clima da escola*), tais como: o respeito pelos alunos, o respeito pelos professores, a autodisciplina, a confiança mútua, a responsabilidade e a tolerância. A estrutura administrativa e pedagógica da escola assenta num misto de democracia representativa e de democracia participativa, ou seja, os alunos também são chamados a participar (por via de representantes eleitos) em várias decisões. Relativamente ao professor, este ajuda os alunos a aprenderem a aprender em colaboração com os colegas e encoraja os mesmos a desenvolverem competências.

Muito semelhante à conceção libertária, a pedagogia institucional procura suprimir nos alunos a relação de dependência com o professor. O papel do mestre reduz-se ao apoio, à

⁵⁷Celestin Freinet (1896 - 1966): educador francês desenvolveu atividades hoje comuns, como as aulas-passeio e jornal de classe, e criou um projeto de escola moderna e democrática. Freinet inscreve-se, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova.

⁵⁸ Eric Donald Hirsch (1928): professor americano e crítico literário.

⁵⁹ Theodore Ryland Sizer (1932 - 2009): professor norte-americano e um líder na reforma educacional.

ajuda e animação do grupo, ou seja, este é somente um facilitador e age só quando é solicitado. A escola é considerada um microcosmo igualitário e um instrumento para a generalização da utopia autogestionária e igualitária a toda a sociedade. A avaliação e a planificação são refutadas por selecionarem e restringirem a criatividade.

Com os contributos e estudos do âmbito da psicologia, nomeadamente os estudos de condicionamento da aprendizagem de Pavlov (Arenilla et al., 2013), o modelo de ensino diretivo defende um ensino altamente estruturado e dirigido. Este modelo de ensino tem como base a teoria comportamentalista também denominada de modelo comportamentalista e modelo da aprendizagem social. Assente no princípio da operacionalidade dos objetivos de instrução, torna-se importante conceber o processo de ensino de uma forma individualizada que respeite os ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste paradigma do estímulo-resposta-reforço, o professor deverá fazer uso de uma planificação e de uma avaliação rigorosas. Por conseguinte, o docente vai, gradualmente, através da demonstração, da orientação, das tarefas mais simples para as mais complexas e dos reforços positivos ou negativos (caso queira acabar com um comportamento indesejável), apetrechando o aluno com as respostas adequadas e de acordo com objetivos previamente definidos com rigor. No entanto, neste modelo de ensino e aprendizagem, Marques (2001) aponta que

Uma das maiores dificuldades dos professores reside na incapacidade para fazerem uso de um padrão constante e previsível de recompensas, de forma a criarem um ambiente que seja compreensível para os alunos e de forma que estes saibam sempre aquilo que é de esperar do professor (p. 189).

O modelo de ensino para a mestria criado por Benjamin Bloom⁶⁰, também se baseia nas teorias comportamentalistas da aprendizagem, logo o processo de ensino e aprendizagem depende de uma planificação e avaliação rigorosas. Após os estudos efetuados pelo psicólogo americano John B. Carroll, considerou-se que os níveis de desempenho dependem da proporção entre o tempo real de aprendizagem e o tempo necessário à sua realização. Esta evidência leva a que se criem processos de remediação, tais como aulas complementares ou apoios pedagógicos acrescidos, de forma a conceder ao aluno o tempo realmente necessário para aprender.

⁶⁰ Benjamin Bloom: pedagogo e psicólogo norte-americano, nascido em 1913 e falecido em 1999, lecionou na Universidade de Chicago onde desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino. Teve uma influência decisiva na área das ciências da educação ao propor uma taxionomia dos objetivos educacionais. De entre as suas obras pode-se destacar: *Human Characteristics and School Learning e Taxonomy of Educational Objectives*. Benjamin Bloom. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-03-04].

Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$benjamin-bloom](http://www.infopedia.pt/$benjamin-bloom)>.

Gal (1976) clarifica que, dando mais ênfase ao domínio emocional do que ao domínio cognitivo, Carl Rogers⁶¹ criou o modelo de ensino não diretivo alicerçado no princípio de que a finalidade da educação é o crescimento da pessoa e não apenas a integração na sociedade. Neste modelo pedagógico, cujos conteúdos disciplinares são simplesmente instrumentos ao serviço do desenvolvimento da personalidade e das vocações, o aluno faz uma aprendizagem autónoma num ambiente livre, rodeado de relações humanas positivas e despojado de mecanismos de controlo, de recompensas e de castigos. O professor respeita a livre expressão e a autonomia do pensamento, aconselha, orienta e ajuda o aluno a desenvolver consciência das emoções e dos sentimentos. Em suma, o pedagogo assume o papel de psicoterapeuta.

No modelo da clarificação de valores (MCV), o professor assume-se como um facilitador de autoclarificação dos valores, nunca como um exemplo ou como um adulto. Criado, nos anos 60, na sequência da publicação da obra *Values and Teaching*, dos autores Louis Raths, Marril Harmin e Sidney Simon, este modelo, influenciado pela psicanálise e pelas teorias personalistas, libertárias e não diretivas, tem como objetivo levar o aluno a tomar consciência dos seus valores através de um conjunto de estratégias/exercícios aplicados na sala de aula. Sem emitir quaisquer juízos de valor, o docente promove a reflexão e a liberdade de expressão dos alunos, numa atitude de aceitação, de compreensão e de empatia. Num processo caracterizado pelo relativismo e, simultaneamente, hedonismo, defende-se que cada indivíduo “encontre” valores de forma livre e reflexiva.

A aplicação do modelo curricular comunidade justa (MCJ), criado por Kohlberg⁶², nos anos 70, inspirado na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, deveu-se ao facto de se verificar que o MCV era ineficaz. As tensões que resultavam em atos de violência dentro e fora da escola e as transformações sociais (mobilidade social, diversidade cultural, famílias

⁶¹ Carl Ransom Rogers (1902-1987): psicólogo norte-americano que desenvolveu a Psicologia Humanista, também chamada de Terceira Força da Psicologia.

⁶² Lawrence Kohlberg (1927-1987): Psicólogo norte-americano, formado em Psicologia na Universidade de Chicago com uma tese sobre o raciocínio moral nas crianças e adolescentes. Depois de ter sido assistente na universidade onde se doutorou, foi para Harvard onde desenvolveu um programa de formação no domínio do desenvolvimento humano.

Kohlberg apresenta uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento moral baseada em estudos sobre crianças, adolescentes e adultos. Considera que o desenvolvimento moral se desenrola em seis estádios independentemente da cultura, grupo social ou país. Cada estádio apresentaria características próprias, estando relacionado com a idade e representando um sistema de organização mais compreensivo e qualitativamente diferente do estádio anterior.

De entre as suas obras pode-se destacar: *Essays on Moral Development I, II and The Philosophy of Moral Development and the Psychology of Moral Development*.

Lawrence Kohlberg. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-03-15]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$lawrence-kohlberg](http://www.infopedia.pt/$lawrence-kohlberg)>.

monoparentais), remeteram, cada vez mais, a educação moral, que dantes era assegurada quer pela família e quer pela igreja, para uma das funções da escola. Visando fazer uma educação para os valores, aliam-se duas estratégias: os alunos são levados a participar na discussão de dilemas morais e a fazer parte da criação do governo democrático na escola. A também denominada *cluster schools* ou escola alternativa, onde tende a ser um lugar que prepara para o exercício da cidadania, apenas se diferencia da escola do ensino regular pela forma de participação dos alunos na vida da escola. É importante frisar que este organismo escolar só resulta com um número reduzido de alunos e professores e com o recurso a líderes educativos excepcionalmente dedicados e competentes.

Associados à pedagogia crítica estão os autores Michael Apple⁶³ e Peter McLaren⁶⁴ (este último tem como base autores como: Herbert Marcuse, Paulo Freire e Michel Foucault) e a sua influência estendeu-se não só aos Estados Unidos da América, mas também a muitos países da União Europeia, fundamentalmente a nível da estrutura profissional docente e do sistema de formação de professores. Claramente firmado nos princípios marxistas, este modelo visa a “libertação” das minorias éticas, sexuais e culturais que, até então, eram ignoradas pelo sistema político educativo. Desta forma, refuta-se a “cultura comum” ou “cultura canónica” e o “currículo canónico”, pois, segundo os defensores (neomarxistas) desta corrente, a elevação dos padrões educacionais geram e legitimam desigualdades sociais. Marques (2011) refere que, na pedagogia crítica, o professor é o “intelectual público” e “intelectual transformador” *versus* “intelectual profundamente conhecedor e respeitador da ‘cultura comum’” e, segundo o mesmo autor,

A desvalorização que grande parte dos actuais cursos de formação de professores tem votado a componente das ciências da especialidade em favor da componente pedagógica é já um reflexo da enorme influência que a pedagogia crítica tem nas suas escolas de formação de professores e nas estruturas do Ministério da Educação. De certa forma, as recentes revisões curriculares ocorridas em Portugal, no final da década de 90, tanto no ensino básico e secundário, como nos cursos de formação de professores, têm levado em linha de conta as propostas curriculares da pedagogia crítica (p. 202).

⁶³ Michael W. Apple (1942): teórico da educação especializada em educação e poder, política cultural, a teoria curricular e pesquisa, ensino fundamental, e o desenvolvimento de escolas democráticas. Da sua numerosa obra destacam-se: *Official Knowledge, Ideology and Curriculum, Education and Power e Teachers and Texts*.

⁶⁴ Peter McLaren (1948): professor e desenvolveu estudos sobre a pedagogia pós-moderna, a pedagogia crítica e a educação multicultural. É autor e editor de quarenta e cinco livros e centenas de artigos académicos e capítulos. Da sua numerosa obra, destacam-se: *Critical Multiculturalism, Critical Pedagogy and Predatory Culture, Critical Theory and Educational Research, Paulo Freire: A Critical Encounter e Politics of Liberation: Paths from Freire*.

Embora André (2012) direcione a sua reflexão acerca do “mundo atual” para uma conceção mais ampla, filosófica e universitária, facilmente podemos também afluir no posicionamento atual da educação ou da escola em geral.

Com um olhar crítico, o referido autor inscreve o fenómeno da globalização como tendo várias facetas, com “diversos rostos”. Sobressaindo a distinção da globalização hegemónica, de matriz neoliberal, “que corresponde ao modo como os países do centro do sistema mundial se relacionam”, da “globalização da solidariedade”, contra-hegemónica, que tem a ver com a aproximação do homem nas lutas pelo reconhecimento dos seu direitos e nos esforços contínuos da criação de novas formas de ecoéticas de “o homem se situar no mundo e dele fazer a sua casa” (p. 286). Outro traço característico, apontado pelo mesmo autor, é a supremacia das tecnologias no conhecimento e na informação, ou seja, vivemos, cada vez mais, numa telépolis em que o ponto de encontro são as redes sociais, as bibliotecas são as bases de dados a que se acede, os meios de transporte são os motores de busca e os portais de acesso em cada uma das especialidades, criando assim novas formas de formação e educação, por exemplo, o *e-learning*. O terceiro traço referido ainda pelo mesmo autor é a multiculturalidade da sociedade contemporânea que é facilitada e até proporcionada pela globalização e pelo “mundo da WEB”. Todavia, também podemos associar, em certos momentos, comportamentos de incapacidade do encontro e do diálogo. “Entre os nacionalismos e os cosmopolitismos, entre o ‘choque de civilizações’ e o diálogo intercultural, desenham-se muitos caminhos que podem ser percorridos nesta aventura através da diferença” (p. 290).

Os novos paradigmas sociais e epistemológicos, que emergem desta nova dinâmica social em constante mudança influem na conceção que temos, hoje, do papel e da importância do professor e da escola. Gasparin (2009) refere que

[h]á muito tempo a importância do professor no processo ensino-aprendizagem é questionada. Os avanços científicos-tecnológicos que facilitam a aquisição de conhecimentos e informações fora da escola levantam questões como: o que hoje a escola faz e para quê? Responde às necessidades sociais da atualidade? (p.1).

As estas questões Gasparin (2009) e André (2012) são unânimes em salientarem que, perante esta conjuntura, o professor é ainda mais necessário na medida em que, “quando se buscam mudanças efetivas nas salas de aula e na sociedade” (Gasparin, 2009, p. 1), se pensa logo no “mestre”. As tecnologias são importantes e cada vez mais imprescindíveis na ação do professor. A escola é um dos reflexos e uma das respostas às necessidades da sociedade em

que está inserida e, neste sentido, esta “nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida” (p. 1).

Outro aspeto referido pelos autores supracitados é a aprendizagem dos conteúdos que durante muito tempo significou uma forma de tirar boa nota nas provas ou nos exames e, na atualidade, questiona-se: “qual é a finalidade social dos conteúdos escolares?”

Neste ponto, André (2012) apresenta três paradigmas emergentes do ponto de vista social e epistemológico e que de certa forma responde à questão. Começando pelo paradigma da análise e da fragmentação, ou seja, o primado ao pontual, à especialização e ao exercício do poder analítico leva a que cada especialidade do conhecimento corresponda a uma especialização na intervenção profissional sobre a realidade. O conhecimento, tendencialmente fragmentado e isolado, converte-se numa inteligibilidade empobrecida e redutora. Este posicionamento não resulta no mundo atual que exige um olhar diferente sobre a realidade: exige um paradigma holístico, complexo e reunificador. O outro paradigma tem a ver com o primado do tecnocientífico na conceção da ciência, na conceção do homem e na conceção da sociedade. A redução ao cientista e ao técnico leva ao esquecimento das outras dimensões que incontornavelmente fazem parte do ser humano. Desta forma, releva-se que, além de saber e conhecer, o homem é capaz de sonhar, de efabular, de jogar..., ou seja, as humanidades são importantes na medida em que se descobrem

(...) outros domínios que o conhecimento das ciências da natureza tendem a esquecer ou a negligenciar (...). Assim, a um paradigma dominado pela máquina, pela técnica, pelo científico-natural e pela produtividade abrem as Humanidades a alternativa de um paradigma dominado pelo jogo, pela imaginação pela liberdade criadora do homem na transgressão dos limites redutores a que a técnica correria o risco de o circunscrever (André, 2012, p. 295).

Ressalva-se também aqui o paradigma economicista, em que tudo é reduzido à condição de mercadoria. Neste contexto, as humanidades podem contribuir para reverter esses valores economicistas em valores culturais ou valores identitários. Integrar no currículo o estudo da história, da geografia, das artes, das línguas, da filosofia, das ciências da comunicação que pode mudar o modelo mercantilista. Uma formação humanística assegura as referências socioculturais e contraria a tendência atual para o consumo, para o efémero, para o descartável, para as modas de pensamento, de opinião em permanente mutabilidade, modelo social que Zygmunt Bauman denominou por “modernidade líquida”⁶⁵ ou sociedade líquida, sociedade sem raízes, fluída.

⁶⁵ Modernidade líquida: o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman escreve a obra intitulada *Modernidade Líquida*, em 2001, uma reflexão da sociedade atual: tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e

Em suma, Barroso (citado em Martins, 2013, p. 22) faz referência a três futuros possíveis para o processo de escolarização: a hiperescolarização, a desescolarização e a refundação, todos eles potenciados pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Sendo a hiperescolarização relacionada com o reforço da escola homogénea; a desescolarização, princípio defendido por Illich que defende o fim da escola, pois o ato de educar compete aos pais, à comunidade e à livre iniciativa e, por último, a refundação⁶⁶, segundo o investigador, o mais desejável. Este movimento pedagógico, conhecido por Educação Nova, desenvolvido nos inícios do século XX, defende o desenvolvimento das competências individuais, da aprendizagem interativa, da escola criativa e ativa, apostando na autonomia do aluno.

No entanto, todo este processo de transformação, que se almeja para a escola de hoje, só é possível se os diversificados esforços, de forma dialogante, reflexiva, consciente e sustentável, convergirem numa educação à medida de cada aluno, baseada nos princípios da equidade, da igualdade de oportunidades e da inclusão social.

a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade.

⁶⁶ Refundação: o termo corresponde, também, à designação do programa aprovado, em 2013, pela Assembleia da República francesa para preparar a escola para a era digital – *La refondation de l'École*.

Capítulo 2

SER PROFESSOR nos Dias de Hoje _____

(...) Basta um esforço mínimo da memória, basta um plim pequenino de gratidão para nos apercebermos do quanto devemos aos professores. Devemos-lhes muito daquilo que somos, devemos-lhes muito de tudo. Há algo de definitivo e eterno nessa missão, nesse verbo que é transmitido de geração em geração, ensinado. Com as suas pastas de professores, os seus *blazers*, os seus Ford Fiesta com cadeirinha para os filhos no banco de trás, os professores de hoje são iguais aos de ontem. O acto que praticam é igual ao que foi exercido por outros professores, com outros penteados, que existiram há séculos ou há décadas. O conhecimento que enche as páginas dos manuais aumentou e mudou, mas a essência daquilo que os professores fazem mantém-se. (...)

Peixoto, 2011

Importante será dizer que a influência exercida, por parte de alguns professores na construção da identidade individual e social pesou, em grande parte, na escolha da atividade profissional. O exemplo do esforço e da preocupação destes profissionais proporcionarem e permitirem aos seus alunos uma perceção do mundo mais compreensível, conseqüentemente, mais tolerante, através da transmissão de conhecimentos e da incitação ao pensamento crítico, em termos pessoais, edificaram e orientaram as expectativas profissionais. Portanto, querer *ser professor* é sinónimo de querer abrir “caminhos” e contribuir para um mundo mais justo e solidário.

Embora nacionalmente contextualizado e, de certa forma, formatado pelos respectivos trâmites legislativos, cada percurso profissional revela-se sempre único. Contudo, as experiências advindas desse mesmo percurso só adquirem valor se forem posteriormente refletidas e partilhadas, pois são essas que substanciam a vivência social plena e positiva.

2.1. Aprende-se a *Ser professor*

Segundo Ruivo (2011), *Ser professor* é “o maior contributo para o progresso dos povos e das nações. E, como ninguém nasce professor, é necessário aprender-se a ser. Leva muitos anos de estudo, trabalho, sacrifício, altruísmo e até dor” (p. 1). O mesmo autor refere ainda que

[u]m professor tem que aprender o que ensina, o modo de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os alunos que vão ser sujeitos à sua atividade profissional. Mas não se iludam: depois de tudo isso um professor nunca está formado. Tem que aprender sempre. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio. De se cuidar, de estar sempre atento, ter os pés bem postos no presente e os olhos bem focados no futuro (p. 1).

Flórido (2006), remetendo para exemplo do Mestre e Filósofo Agostinho da Silva, refere que a verdadeira conceção de *Mestre* só adquire valor se lhe associarmos a ideia de *Aprendiz*, ou seja,

[o verdadeiro mestre] deve ser capaz de renunciar, em qualquer momento, às suas ideias e mostrar-se grato a quem o corrigir e esclarecer melhor. Só assim se pode crescer em Verdade e Amor. Sem humildade não pode haver crescimento interior. O orgulho fecha, bloqueia as portas do saber (pp. 45-46).

Azevedo (2010) refere que, ao questionarmos *O que é ser professor?*, se deve considerar os seguintes paradigmas na sua formação:

- Paradigma académico – transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da respetiva compreensão pelos alunos, o professor assume-se como um especialista numa dada matéria;
- Paradigma artesanal – vendo e contactando com profissionais mais experientes, acumulando experiências e tentando desenvolver as suas próprias qualidades de adaptabilidade;
- Paradigma behaviorista – aplicação de um conjunto de técnicas derivadas do estudo científico dos processos de ensino e aprendizagem, entendidos como processos de

estímulo-resposta, o professor, com pouca autonomia, domina um conjunto de destrezas (*skills*) observáveis, suscetíveis de favorecerem a aprendizagem dos alunos;

- Paradigma personalista – estimulando o desenvolvimento do aluno, o professor é capaz de estabelecer relações de comunicação fluídas e positivas;

- Paradigma orientado para a investigação – aprendendo a analisar e a interpretar as situações de trabalho eventualmente problemáticas, o professor é capaz de tomar decisões e avaliar os seus efeitos.

A confirmar o “grande esforço de investimento pessoal” e os vários paradigmas que se revelaram no desempenho continuado e diversificado, sucintamente, passaremos a descrever o respetivo percurso, sempre coadunado, obviamente, com a realidade educativa atual.

Concluído o ano de estágio, na Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Grão Vasco, em 1999, por motivos de concurso, o exercício da profissão foi iniciado e concretizado nas regiões autónomas portuguesas, ou seja, Açores e Madeira. Em 2000/2001, na Escola Básica e Secundária da Ilha das Flores (Açores); em 2001 até 2006, na Básica e Secundária Prof. Dr. Francisco Freitas Branco, do Porto Santo (Madeira); em 2006 até 2009, na Escola Básica e Secundária Augusto da Silva, do Funchal e, em 2011 até 2012, na Escola Básica e Secundária do Carmo, de Câmara de Lobos (Madeira). Nos últimos dois anos letivos, 2011/2012 e 2012/2013, a atividade de docente foi exercida na Escola Secundária Alves Martins, em Viseu.

Ao termos em conta este percurso, é importante mencionar que a iniciativa em criar núcleos de teatro (“O Núcleo de Teatro – *A Despertar*”, no Porto Santo e “Clube de Teatro – *Xavel’Arte*”, em Câmara de Lobos), releva que o “professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais a que chamamos cultura, mas a vinculação intersubjectiva com outras consciências” (Savater, 2010, p. 14). A envolvimento e o entusiasmo dos alunos ao participarem nestes projetos concretizados fora do contexto sala de aula, proporciona e reforça uma atitude mais positiva perante o processo delicado e complexo que é o do ensino.

Ainda numa perspetiva menos formal de ensino, no *Museu Colombo* (segue, em anexo, a ação de formação “Introdução às Práticas de Conservação Preventiva e Educação em Museus” que permitiu obter algumas orientações), em Porto Santo, foi desenvolvido, durante o ano letivo 2005/2006, a pedido do diretor da Escola do Porto Santo, um projeto, nos serviços educativos da referida instituição, que consistiu essencialmente em levar alunos ao museu. Esta iniciativa teve bastante eco na comunidade, pois foram desenvolvidos diversos

eventos e atividades didáticas nas escolas e no museu. O facto mais interessante desta enriquecedora e gratificante experiência foi verificar que eram as crianças que pediam aos pais para as levarem ao museu. Consequentemente surgiam, após da breve exposição teórica e da visita guiada, também desenhos, esculturas de barro e composições que evidenciavam um conjunto de saberes adquiridos e associados (em anexos, seguem exemplos de alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito dos serviços educativos do Museu Colombo, Porto Santo).

A reflexão das experiências anteriormente mencionadas faz com que a diversidade cultural e social que a escola comporta adquirira relevância na forma como se encara todo o processo de ensino e aprendizagem. As práticas educativas têm que necessariamente ir sempre ao encontro das realidades e dos interesses de uma determinada sociedade. Sabemos que, por norma, cada escola segue a filosofia que melhor responde às necessidades de determinados alunos e, por isso, o professor deve ter a preocupação de conhecer os princípios que regulam a instituição onde foi colocado. É evidente que dar sugestões no sentido de melhorar qualquer aspeto, a nosso ver, faz parte das funções dos que integram uma determinada coletividade que, embora tenham funções diferenciadas, confluem num objetivo comum: proporcionar aos alunos uma educação com qualidade.

É sobretudo importante salientar que, mesmo alguns anos docência (treze anos), o exemplo dos que foram nossos professores e que nos marcaram pelas suas boas práticas de ensino permanecem como aulas e modelos. Contudo, os recursos, tais como a partilha, o questionamento e o repensar saberes e posições, foram apurados, essencialmente, através da experiência. Ser professor implica sempre ter a necessidade de renovar os conhecimentos e os métodos. No entanto, o clima de estabilidade e insegurança advindo das políticas que regem todo sistema de ensino tem repercutido efeitos negativos nesta profissão que tão bem é clarificado na personagem do professor Gil (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005):

Ele estava empenhado, claro que estava, embora não fosse fácil num ambiente em que o tema predominante de conversa na sala de professores era a falta de compreensão pela profissão, como esta tinha mudado e como os professores eram incompreendidos. Segundo estes professores, as pessoas “de fora” continuam a falar como se fosse um emprego lucrativo (...).

O grande número de críticas serviu um objetivo. Fê-los concentrarem naquilo que era uma causa comum. Criou-se uma das raras ocasiões em que todos os professores da escola pareciam ter a mesma opinião. Tinham-se tornado no bode expiatório da sociedade, acarretando com as culpas por tudo (...). As pessoas agiam como se a escola não fizesse parte do desenvolvimento global, mas fosse antes um pequeno mundo autónomo que pode ser usado como “caixote do Lixo” para tudo o que corre mal algures na sociedade. Isto inclui pessoas que deviam ter mais conhecimentos, políticos e decisores que acham que os problemas sociais

ou económicos são um óptimo bastão para atacar os professores. Os governos falam no dinheiro que investem na educação, mas esse dinheiro parece nunca chegar aos professores (pp. 67-69).

De forma a complementar o que foi referido, Azcue (2012) refere que “ser professor nunca foi fácil” (p. 19) e Cristo (2013) incide “hoje, a tarefa é ainda mais difícil”, todavia, é uma profissão indispensável e considerada, principalmente por aqueles que a abraçam, aliciante.

O preâmbulo do Estatuto da Carreira do Professor (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), assenta que estes “agentes fundamentais da educação escolar (...) constitui[em] certamente o principal recurso que dispõe a sociedade portuguesa”. Portanto, frisar-se que o sucesso do desenvolvimento de uma sociedade deve-se, em grande parte, ao resultado do bom desempenho do professor.

Pela importância que assume na vida pessoal e social de todos os cidadãos, a atividade do docente sempre foi objeto de grande interesse e preocupação dos decisores políticos que, embora o esforço seja notório, nem sempre tem surtido o efeito desejável para a melhoria do desempenho e a “lustrar” este facto o mesmo preâmbulo (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) assinala:

aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado [o Estatuto da Carreira Docente] pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, cumpriu a importante função de qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe reconhecimento social que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro)

O atual papel (modelo organizado de conduta, relativo a determinada posição na sociedade ou num grupo e correlativo à expectativa dos outros ou do grupo) do docente, vocábulo que vem do latim *docens*, *docentis* que era o participio presente do verbo *docere* (ensinar), ou professor, proveniente também do latim e que se formou a partir de *profiteri*, com significado de “os que professam”, formada por *fateri* (confessar), com o prefixo *pro-* (diante, com o sentido de “diante de todos, à vista”), reside ainda na transmissão de conhecimentos e neste ponto Guinote (2014) esclarece:

O erro recorrente tem sido encarar a relação pedagógica estabelecida nas escolas e nas salas de aula em função dos actores físicos em presença, ignorando que aquela relação só se

desenvolve se existir algo que tem interesse ou utilidade transmitir, existir um qualquer tipo de conhecimentos que justifique a relação entre quem ensina e é ensinado (...) (p.24).

O mesmo autor, Guinote (2014), na reflexão da *liberdade na sala de aula*, salienta o facto de Educação ser, em si mesma, algo “emancipatório” e libertador, “por muito que a tentemos instrumentalizar, mesmo nas suas formulações menos felizes” (p. 24), pois esta abre sempre a possibilidade de mudança, de transformação, de progresso.

Este “agente social”, que tem por principal função dar “aulas” (do grego *aulé*, “espaço livre”, do lat. *aula*, “pátio”), atualmente, soma desafios ao tentar corresponder às sucessivas mudanças e exigências do sistema educativo de massa que, numa perspetiva global, é positivo na medida em que promove a democratização da educação e contribui para igualdade de direitos, oportunidades e fomenta, mediante as convenções internacionais, a “plena expansão da personalidade humana” (art. 26.º, n.º 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Contudo, a conceção do que é o principal foco de trabalho do docente, que são as aulas, tem sido bastante condicionado e modelado pelas sucessivas diretivas do sistema regulador da educação, o Ministério da Educação, que, em Portugal, Cristo (2013) assinala ter “um elevado poder de decisão sobre todos os aspectos (...)” (p. 95). Desta forma, Guinote (2014), mesmo considerando que é indispensável um enquadramento regulador externo que, como um padrão orientador, fornece linhas de orientações globais quanto à forma e ao conteúdo do que se passa nas aulas, evidencia que é necessário perceber que existem margens de liberdade e autonomia na maneira como podem ser conduzidas e decorrer as aulas. Portanto, esclarece, as linhas globais orientadoras “não devem ser de tal forma diretivas e específicas que destruam qualquer margem real de diversidade na forma de ensinar e aprender” (p. 27).

É consensual referir-se que, através da palavra ou da demonstração prática, a aula visa sempre desenvolver aptidões ou competências quer motoras quer psíquicas. A transmissão ou a partilha do saber é, por si, um poder que regula os papéis numa aula. O professor tem, portanto, a missão de promover o desenvolvimento dos alunos, de prepará-los para o futuro numa dimensão pessoal e social.

Neste âmbito, julgamos ser importante perceber as reais condições em que os professores portugueses desempenham o seu papel. Assim, a investigadora Maria Filomena Mónica, através de *diários* de professoras, incluindo um membro do conselho diretivo de uma escola, alunas e uma encarregada de educação (embora os testemunhos tenham sido no feminino, a autora refere o carácter aleatório dessa coincidência), recolhidos durante o último trimestre de 2012, abordou de forma crítica, na obra denominada *A sala de aula* (2014), as

perspetivas, em ângulos diferentes, de elementos reais, sob a proteção de pseudónimos, que constituem a comunidade educativa. Desta forma, retirámos apenas alguns excertos, que consideramos que estejam diretamente relacionados com o desempenho do professor, que nos parecem mais pertinentes e que ilustram essa situação:

- **[professora:]** “(...) num total de 21 alunos, um tem necessidades educativas profundas especiais (surdez profunda); dois pertencem a minorias étnicas (ciganos); uma é estrangeira (romena); duas foram abandonadas pelos pais e estão entregues a uma instituição desde o berço; uma aluna é hiperactiva; um aluno é pré-delinquente (por ainda não ter idade para ser preso) (...). No meio desta mescla, há uma aluna excelente e dois ou três médios ou bons. É o ensino de massas, com o que tem de excelente e de péssimo.” (p. 36);

- **[aluna]** “(...) A aula começa finalmente. São 8h50. (...). O barulho (vozes, risos, cadeiras e mesas arrastadas) sucede-se ininterruptamente como o barulho de fundo durante toda a aula. (...)” (p. 37);

- **[aluna:]** “A quase totalidade dos professores não percebe nada de tecnologias e não consegue utilizar bem os computadores. (...) o que é sempre motivo de risada. (...) Temos professores muito antiquados e que não gostam que os alunos interfiram, dêem uma opinião, contestem ou questionem o professor (nem sequer de uma forma civilizada). (p. 41)

- **[professora:]** A heterogeneidade, típica das escolas públicas, fez-me pensar nas propostas do Ministério da Educação quanto à constituição de turmas. Hoje, enquanto os alunos faziam teste, ia observando a sala, espaçosa, e mesmo assim cheia de carteiras e de miúdos. Imaginei que eram 30 e lembrei o meu jovem colega contratado que tem oito turmas (...). Quase que fiquei agoniada ao pensar na montanha de testes e de trabalhos que isso implica. (...) (p. 47)

- **[considerações da autora:]** Até agora, os protagonistas são visíveis. Mas outro existe, e bem mais importante, o Ministério da Educação. Ao longo dos anos, não tem cessado de emitir leis e mais leis, o que mina a autonomia e a responsabilidade das escolas. (...) Terão de aceitar que a função da escola é sociabilizar a criança, o que inclui não apenas a transmissão de conhecimentos mas a inculcação de valores essenciais ao convívio. (...) ao contrário do que pensava Rousseau, o bom comportamento não surge espontaneamente. (p. 53).

Para se ser bom docente são necessárias três coisas: uma sólida preparação de base, prestígio junto da comunidade e autonomia de acção. Ora o que temos? O Estado prepara mal os docentes, mina o seu *status* e, o que é pior, quer regulamentar tudo o que se passa no interior das aulas (p. 171).

Aqui, consideremos marcante abordar o conceito do professor reflexivo, sendo esta uma das perspetivas mais relevantes na atualidade, e, de certa forma, vista como uma forma de fazer face às barreiras que anteriormente foram relatadas por professoras e alunas.

Então, desde os finais do século XX, e, inevitavelmente, resultado de transformações na sociedade, deparamo-nos com um homem inquieto e ansioso, que procura retomar a sua autonomia e liberdade - que lhe são próprias; em suma, um homem reflexivo. A máxima “refletir para agir” atualiza-se neste contexto de uma sociedade marcada por um individualismo e consumismo exacerbados, por fundamentalismos geradores de conflitos graves, onde a confiança, quiçá dependência, na tecnologia, tem frequentemente resultado em insatisfação e desconfiança.

Emerge daqui a vontade de autoconhecimento e de recuperar a sua identidade; um “Homem, que de certo modo, quer reaprender a pensar”(Alarcão, 2013b, p.174).

Estas constatações levam-nos naturalmente ao conceito de “reflexão” e de “ser reflexivo”, e importa determo-nos em algumas questões preliminares a nível teórico (o que é, qual a sua pertinência, como se processa, quando e onde será desejável, etc) para, posteriormente, se inferir da sua relevância, concretamente na prática letiva.

Referenciado por Abrantes e Lalanda (2013), o autor John Dewey entende por reflexão um ato do pensamento, voluntário, ativo e rigoroso que precede e justifica as nossas ações e convicções; um ato derivado também da vontade e da curiosidade. Nas palavras de Alarcão (2013b, p.175) “(...) um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano”.

Se aplicarmos este conceito à realidade escolar e, particularmente, na sua dimensão pedagógica, pensamos, de imediato, no professor e no aluno e na interação entre ambos.

O termo “professor reflexivo”, surgido nos EUA (destaca-se K. Zeichner como representante desta corrente), pretendia reagir à ideia instalada do professor tecnocrata, promotor apenas de competências técnicas e desligado do conceito da sua personalidade, do seu “eu” afetivo (o “esvaziamento”, no dizer de Zeichner). Esta divisão é geradora de mal-estar e mesmo de uma crise identitária. Neste mesmo sentido, outros teóricos têm ressaltado a importância de restituir ao professor um papel mais ativo, alargado e preponderante: ele é o elemento aglutinador, o elo interativo, ao refletir necessariamente no e sobre a sua identidade enquanto professor e a do aluno, fazendo paralelamente a ponte entre escola e sociedade. Segundo Schön (cujo pensamento é já bem conhecido em Portugal), existe claramente uma dupla reflexão, durante e posterior à sua ação, à sua prática, o que leva, muitas vezes, à reformulação da mesma. Importa também ao próprio professor refletir sobre o lugar e a função que ocupa, bem como o porquê da sua opção profissional, concorrendo para a

promoção do seu estatuto como agente dinâmico enquanto educador e formador de uma sociedade.

Isabel Alarcão (2013b) introduz uma extensão relevante a este conceito, transpondo-o também para o aluno. Assim, da função do professor como objeto de reflexão, pomos o foco no aluno. Também este é capaz de refletir sobre a sua prática de aprendizagem, de gerir os processos que utiliza e de ser progressivamente autónomo, salvaguardada a diferença a nível de maturidade em relação ao adulto. Efetivamente, o professor é capaz de gerir a sua atividade, bem como a sua formação, enquanto que o aluno precisa de ser ajudado, guiado, no, ainda, processo de se tornar autónomo.

Em conclusão, em ambos os casos, está patente a relação reflexão-autonomia, em que a segunda depende diretamente da primeira e a que também Paulo Freire alude quando fala de “consciencialização”, como base para nos questionarmos e confrontarmos com as nossas práticas diárias. Importa ainda esclarecer que o conceito de autonomia deve aqui entender-se numa dimensão mais restrita e mais formativa.

Neste momento, é consensual que o conceito de reflexão, tal como foi abordado na sua teoria e tal como muitos outros conceitos ligados à educação, tem uma dimensão teórica e formativa, bem como uma dimensão funcional e pragmática, que se substancia na ação. Ela permite-nos adquirir conhecimentos e capacidades e aplicá-los na *praxis* letiva. Esta interação encerra a finalidade do ser-se reflexivo. À fórmula reflexão na e sobre a ação, já aqui abordada, acrescenta-se reflexão para a ação. Alarcão faz uma chamada de atenção para os referentes, os saberes já adquiridos pela experiência, que são integrados no ato reflexivo e levam à reformulação de um dado conhecimento, face a uma situação e que se traduzirá sempre numa ação. A competência profissional advém deste “ciclo reflexivo” (prática/reflexão) assim definido por autores como Dewey e Wallace. Nesta linha de pensamento, Alarcão (1992) escreve, a propósito da formação contínua de professores:

considero (...) importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação; a sua *praxis* ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de ação ou uma epistemologia da ação. A este processo de reflexão e conhecimento chamarei *metapraxis* (pp. 26-27).

Em seguida, faz novamente um paralelo com foco no aluno, enfatizando a dicotomia pensar-agir, teoria e experiência.

Detemo-nos, em seguida, sobre o que constitui matéria ou conteúdo de reflexão e como ser-se reflexivo. No caso do professor, este poderá refletir sobre inúmeros aspetos que

condicionam diretamente a sua prática docente: os conteúdos que leciona; objetivos e metas da sua disciplina; a eficácia dos métodos e estratégias que utiliza; a sua competência pedagógica, entre outros. Questionar-se-á, ainda, inevitavelmente, acerca das aprendizagens adquiridas pelos seus alunos; o seu envolvimento na avaliação e os fatores que impedem ou promovem o seu sucesso. Poderá e deverá também refletir sobre a sua motivação profissional e a relação que estabelece com os alunos. Paralelamente, também os alunos encontram áreas em que deverão refletir (meta-aprendizagem) como as matérias disciplinares propriamente ditas; a relevância e implicações individuais e sociais da sua aprendizagem; as capacidades que desenvolvem, enfim, o seu desempenho global enquanto aluno. Em ambos os casos, pretende-se com a reflexão, promover a melhoria do conhecimento e da atuação.

Assumindo então que o pensamento reflexivo é uma capacidade que se adquire mediante condições favoráveis ao seu progresso, podemos traçar alguns princípios facilitadores de estratégias para a formação reflexiva. Vieira (1994) enuncia a ênfase no sujeito e processos de formação e na problematização do saber e da experiência; interação entre teoria e prática e introspeção. Ou seja, persiste a ideia do sujeito consciente, ativo, responsável pelo conhecimento e descoberta de si mesmo e da realidade em que se inscreve e atua.

Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão ao mesmo tempo envolvidos num processo investigativo, tentando compreender-se a si próprios melhor como professores e procurando melhorar o seu ensino. Para Stenhouse (1975), o profissionalismo do professor investigador envolve: o empenho para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento; o empenho e as competências para estudar o seu próprio ensino; a preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências; a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho, diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade.

Desenvolver as capacidades de observar, descrever, analisar, interpretar e avaliar é condição necessária ao professor-investigador. A modalidade da autoavaliação engloba a maioria delas e afirma-se entre nós como a mais utilizada. Lembre-se aliás, que a avaliação docente tem por base diretiva a elaboração do relatório de autoavaliação no final do ano letivo. Contudo, é naturalmente desejável que as atitudes de questionamento e curiosidade – que alavancam a prática reflexiva sejam permanentes, dinâmicas, sob variadas formas como a observação crítica das próprias aulas, o trabalho de projeto, a análise de casos/problemas específicos ou a supervisão pedagógica. Só assim se completa uma verdadeira dimensão formativa que dará sentido a tudo o que se analisou/refletiu/confrontou e se definirá um

objetivo a prosseguir. Este processo de consciencialização ao longo de todo o percurso é, de resto, importante e vantajoso tanto para o professor como para o aluno, que se vê informado (dos conteúdos, das estratégias e dos objetivos que deverá alcançar), incluído no seu processo de aprendizagem e, por isso, também mais responsável e progressivamente autónomo.

A eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspetiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores efetivamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia dos alunos, bem como nas respetivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas (Stronge & Tucker, 2007). Estes autores referem que, após anos de investigação sobre a qualidade docente, “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (p. 9). Identificaram ainda um conjunto de qualidades pessoais e profissionais do docente: o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento pedagógico, a capacidade para utilizar uma variedade de estratégias de ensino com competência e o entusiasmo pela disciplina, essencial para a sua eficácia, concluindo que os professores fazem, de facto, a diferença no ensino. Deste modo, toda a busca voluntária e contínua que potencie o desenvolvimento das suas qualidades pessoais e profissionais, necessariamente contribui para a qualidade do ensino. É oportuno ressaltar que algumas escolas fomentam paralelamente atitudes de colaboração entre colegas “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p. 209). O trabalho colaborativo é comprovadamente um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, que se repercute na qualidade da aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento.

É naturalmente desejável e salutar constatar a vontade, a disponibilidade e o esforço individual do professor em optar por esta postura reflexiva (alargando-a aos próprios alunos), já de si exigente, dados os variados constrangimentos a que está sujeito na sua esfera de ação (legais, burocráticos, de tempo, exaustivo cumprimento de programas, acumulação de cargos/funções, incompatibilidades horárias para trabalho colaborativo, etc). Nesta perspetiva, será também do interesse das escolas e outras instituições exteriores criarem condições e mecanismos, que propiciem ao professor uma atitude de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira; devem programar e direcionar nesse sentido, cabendo ao professor

decidir o que pretende desenvolver. Para que haja uma efetiva mobilização do conceito de reflexão na formação de professores, não há dúvida que a escola deve criar espaço - um espaço de liberdade, para o desenvolvimento de um novo ideal pedagógico.

Acrescente-se a abrangência e exigência do que é ser professor hoje, com a diversidade de papéis que lhe são exigidos; técnico, transmissor de conhecimentos, decisor, mediador de conflitos vários, promotor de laços entre escola, alunos, famílias e comunidade em geral.

Em última análise, é no embate com a realidade escolar que se exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes e valências. Esta tensão leva-nos, enquanto professores, a compreender que os paradigmas genéricos não fornecem respostas para todas as novas e complexas dificuldades que a prática quotidiana apresenta e às quais temos de dar a melhor resposta no imediato.

2.1.2. Práticas Pedagógicas

O artigo *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos* (Martins, 2013, p. 21) inicia com a descrição de duas gravuras, uma, de 1899, e outra, ainda mais antiga, do século XIV. A primeira, dos franceses Jean Marc Cotê e Villemard, retrataram a sala de aula que imaginaram que seria no século XXI: alunos, olhando para a frente, de mãos cruzadas em cima da mesa, numa postura inerte, com capacetes ligados por uns cabos elétricos a uma máquina onde o professor coloca os livros. Este aparelho tinha como função passar a informação dos livros para o cérebro dos alunos. Esta gravura foi utilizada pelo autor d' *A escola e o Futuro: As Mudanças Começam na Sala de Aula*, João Barroso. A segunda pintura, do século XIV, cujo autor é Laurentius de Voltolina, apresentada pelo professor da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, Vítor Teodoro, retrata Henrique da Alemanha, num púlpito, a dar uma aula, na Universidade de Bolonha, onde nem todos os alunos olham para ele, ou seja, uns conversam, outros dormem, outros têm um olhar perdido noutra direção. Segundo Vítor Teodoro, esta representação poderia muito bem retratar as salas de aulas atuais.

A contrariar essa tendência, com uma economia global a determinar a atualidade, Wagner (2010) refere:

(...) work, learning, and citizenship in this twenty-first century demand that we all know how to think – to reason, analyze, weigh evidence, problem-solve – and to communicate

effectively. These are no longer skills the only the elites in a society must master they are essential survival skills for all of us (p. XIII).

Teaching all students to think and be curious is much more than a teaching problem for which educators, alone, are accountable (p. xv).⁶⁷

Embora a maioria das aulas tenha um cunho tradicionalista, isto é, o professor, por norma, do “púlpito” expõe os conteúdos e os alunos limitam-se a receber a mensagem e pouco intervêm, existem modelos originais, referenciados pelo artigo *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de aluno* (Martins, 2013), que importa mencionar:

- a Finlândia, o país que é apontado como modelo a nível do sistema educativo, em que cada escola possui uma grande liberdade para desenhar os seus próprios currículos, são apontadas outras características, a saber: os alunos têm muito poucos trabalhos de casa e são submetidos a poucos testes; a profissão docente goza de grande prestígio devido à elevada exigência da formação e seleção (estudam durante cinco anos que inclui o mestrado e treinam observando os seus professores a ensinar). Ainda há a referir que ali as salas de aula são pequenas, com cerca de 20 alunos por turma e o ambiente é descontraído. Há poucas aulas expositivas e existem muitas atividades de projeto;

- a Vittra Telefonplan, em Estocolmo, não há divisões, à exceção de sala para a música e para a visualização de filmes. Num ambiente confortável, com sofás e mesas redondas, os alunos circulam livremente escolhendo a forma como querem trabalhar;

- um projeto interessante, em Boston, concebe as salas de aulas compostas com mesas redondas, todas equipadas com computadores, onde o professor fica no centro e os estudantes trabalham em grupos e ensinam-se uns aos outros;

- em Portugal, a Escola da Ponte, no Porto, onde é posta em prática a pedagogia de Freinet. Portanto, todo o espaço é organizado numa lógica de trabalho de projeto e de equipa.

Barroso (citado em Martins, 2013) afirma que o futuro da escola passa pela mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professor e alunos, da organização do

⁶⁷ (...) neste século XXI, o trabalho, a aprendizagem e a cidadania exigem que todos saibamos pensar - raciocinar, analisar, pesar evidências, resolver problemas - e comunicar de forma eficaz. Estas capacidades deixaram de ser exclusivas das elites sociais; são capacidades essenciais para a sobrevivência de todos nós (p. XIII).

Ensinar todos os alunos a pensar e a serem curiosos é muito mais do que um problema de ensino pelo qual os educadores são os únicos responsáveis (Wagner, 2010, p. XV).

tempo, do espaço, do currículo. “No fundo, [é] a transformação da sala de aula, que é o núcleo duro da escola” (p.23).

Lopes e Silva (2011), apoiados em investigações, afirmam que o que os professores fazem na sala de aula é o “principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (p. 7). Sabemos, à partida, que não há definições rigorosas nem simples de “bom professor”, no entanto podemos refletir sobre as boas práticas pedagógicas (Estanqueiro, 2012, Ezcue, 2012, Lopes & Silva, 2011).

As práticas são meios que exteriorizam saberes e que visam a maior interligação entre a proposta do professor e a capacidade do aluno, e, numa tentativa de as melhorar ou aperfeiçoar, alguns autores sugerem meios sobre os quais nos debruçaremos em seguida.

Compreender o processo de aprendizagem dos alunos é fulcral no que respeita à aplicação das práticas pedagógicas e ao sucesso das mesmas. Consequentemente, houve necessidade de se efetuar estudos/experiências e Ribeiro (1997) clarifica:

(...) a mudança ocorrida na abordagem educacional teve importantes implicações no domínio da orientação pedagógica, pois realçou a importância da consideração de duas categorias de intenções, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, entendidas como distintas, mas complementares: as relacionadas com a aquisição dos conteúdos, ou seja, o que os alunos devem saber ou serem capazes de fazer como resultado da aprendizagem – **ensinar o que aprender** – e as relacionadas com os processos de aprendizagem, ou seja, as estratégias que os alunos podem usar para realizar uma tarefa escolar – **ensinar como aprender** (p. 365).

Neste âmbito, referem-se: ressaltar as “inteligências múltiplas” (expressão do teórico americano Howard Gardner), através de metodologias de ensino, de recursos e de instrumentos de avaliação diferenciados, só assim é que o professor pode “ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2012, p. 13); procurar um equilíbrio nas tarefas, ou seja, não devem ser muito fáceis nem muito difíceis, pois, de uma forma ou doutra, promovem a desmotivação; levar o aluno a desenvolver as suas capacidades gradualmente e associar a sua competência ao esforço e trabalho pessoais; ensinar o aluno a estudar através de processos autorreflexivos, de exercícios e de partilhas, pois pretende-se que cada um encontre o “seu” método; fomentar a cooperação através do trabalho de grupo (em pares ou pequenos grupos) com competências e estilos de aprendizagem diferentes, Estanqueiro (2012) aponta que é importante que os “alunos aprendam a tratar-se como companheiros e não como rivais, resolvendo eventuais conflitos de forma construtiva” (p.21); reforçar a aprendizagem através de estímulos

positivos, do reconhecimento, por exemplo, o elogio verdadeiro e oportuno (ao aluno ou à turma) promove a autoestima e a autonomia; cultivar expectativas positivas, embora, por si só, pode não resolver tudo, contudo pode contribuir para a eficácia da ação educativa; demonstrar entusiasmo no ensino, acreditar naquilo que se faz: “Dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 32).

Além das posturas, uma boa comunicação é fundamental. Ensinar é comunicar. No que concerne à exposição oral, deve ser breve, principalmente se os alunos pertencerem a uma baixa faixa etária; aos conteúdos, previamente selecionados, deve-se fazer uma ligação com as aprendizagens anteriores e com realidades concretas e insistir nos aspetos essenciais, de maneiras diferentes, distinguindo factos de opiniões. Flórido (2006) alude que os “verdadeiros Mestres têm esse dom de comunicação. Sabem que a linguagem deve ser usada corretamente, mas que tem de ser transcendida para que se possa entrar em comunhão com os outros” (p.47). Obviamente que a competência científica é crucial para a clareza da comunicação, deve-se utilizar uma linguagem rigorosa, adequada à matéria, clara e acessível. Relativamente às aplicações tecnológicas, “têm um papel bastante sedutor na educação” (Azcue, 2012, p. 66), no entanto, devem ser adequadamente incorporadas no ensino, ou seja, não valorizar mais os meios do que os conteúdos. A participação ativa é uma estratégia para estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem, pois desenvolve duas competências da comunicação: “saber escutar e saber falar”. Aprende-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando. Usar o diálogo socrático, de forma a despertar o desejo de conhecer e agir. As boas perguntas (claras, abertas, positivas, desafiantes) promovem a qualidade da comunicação.

A autoridade e disciplina têm sido aspetos relevantes e bastante polémicos no sistema educativo massificado, e a ausência destes mina por completo o ensino e a aprendizagem. Apoiada nos relatos das professoras, Mónica (2014) afirma a necessidade reestabelecer a autoridade do professor, muitas vezes, aspeto minimizado e até agravado pela lei, que, de forma caricatural, a autora esclarece:

A 5 de Setembro de 2012, saiu uma nova lei, a n.º 51/2012, sobre o “Estatuto do Aluno e Ética Escola”, alterando as anteriores, 20.12.2002, de 18.1.2008 e de 2.9.2012. Começava com os lirismos: o seu objetivo (art.º 2.º) seria promover “o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina (...)”. O mais relevante é notar o delírio processual conducente ao mais leve castigo (leia-a, por exemplo, o art.º 30.º, “Medidas disciplinares sancionatórias, Procedimento disciplinar”). Tudo se passa como se o aluno e a instituição fossem partes iguais, com

instauração de processos rivais, nomeação de instrutores e actas lavradas”(...) (Mónica, 2014, p. 81).

Embora estejamos cientes de que a “autoridade é uma referência indispensável ao crescimento saudável das crianças” e que a “sua presença deve começar em casa e prosseguir na escola” (Castilho, 2011, p. 55), os professores, atualmente, devidos a vários fatores de natureza social, cultural e económica, enfrentam, muitas vezes, o colossal desafio de manter a disciplina nas suas aulas. Savater (2010) refere que “autoridade sobre elas [as crianças] exercida deverá caracterizar-se pela continuidade – primeiro, na família, depois, na escola: se um período de abandono caprichoso se seguir uma brusca interrupção autoritária, será fácil que o resultado venha a revelar-se um desastre” (p. 25). Neste ponto, Estanqueiro (2012, p. 67) ao recordar a expressão do filósofo Sócrates “A nossa juventude ama o luxo, é mal-educada, critica a autoridade e não tem nenhuma espécie de respeito pelos mais velhos” ilustra como a irreverência é desde sempre uma característica da maioria dos jovens. Contudo é importante estabelecer limites. Frequentemente, o docente recorre às repreensões orais, no entanto, é preciso ter atenção para não “envenenar” o ambiente (com humilhações, gritos, etc). A mudança dá-se se o professor deixar claro que é possível acontecer. Em caso de indisciplina grave, o professor deve registrar e apresentar ao diretor de turma ou à direção da escola a ocorrência, de forma a poderem aplicar a medida pedagógica adequada. No entanto, o ideal é nunca haver ausência de disciplina e fomentar “o respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus actos” (Estanqueiro, 2012, p. 72) pode ser uma forma de prevenção.

Importa também salientar, de forma sintetizada, os papéis determinantes dos agentes educativos da escola, tendo em conta os trabalhos dos autores Cury (2012), Estanqueiro (2012) e Ezcue (2012): o diretor de turma que previne a indisciplina ao clarificar as regras da escola aos alunos, ao promover e reforçar o diálogo, a cooperação e motivação do respetivo conselho de turma e envolve, num clima de confiança e respeito, os pais na vida escolar dos filhos; o professor, além de promover a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento do espírito crítico, este deve incrementar práticas que se traduzem num ambiente positivo, inspirador, confiante e solidário.

Ainda em relação ao professor, podemos distinguir dois estilos de liderança: estilo diretivo, estilo participativo. Destes dois estilos, o participativo é o preferível, pois este tenta responsabilizar e envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, será importante frisar que, em alguns momentos ou situações, o professor opte pelo diretivo. Este

aspecto poderá ter a ver com a maturidade e competência dos alunos ou com o tempo disponível para lecionar determinados conteúdos.

Ainda no âmbito das práticas pedagógicas, avaliar as aprendizagens dos discentes nunca foi tarefa fácil, no entanto, é uma maneira de aferir as práticas pedagógicas e a qualidade das aprendizagens. Portanto, a avaliação, neste âmbito, é um meio e não um fim. Como enuncia Ribeiro (2005):

A avaliação deve, assim, consistir na capacidade de reflectir sobre o processo de aprendizagem, numa forma dos alunos obterem informações (*feedback*) que os ajude a compreender e a perceber o que estão a aprender, o que falta, o que merece ser corrigido/alterado, o que é importante ser ampliado ou completado, ou seja, como podem melhorar. Em poucas palavras, a avaliação é a capacidade de motivar os alunos a desenvolverem o próprio processo de aprendizagem (p. 204).

Os critérios de avaliação devem ser sempre explicados e clarificados aos alunos, por uma questão de orientação e organização, de diminuição de ansiedade e de responsabilização dos resultados. Entre os vários recursos de avaliação (trabalhos escritos, apresentações, participação na aula...), em relação ao teste ou exame, pela sua natureza mais objetiva, é necessário, na sua elaboração, ter em conta a extensão ajustada e a natureza das perguntas, onde se deverá privilegiar as que promovam o raciocínio ao invés das de escolha múltipla ou de verdadeiro ou falso. É relevante, previamente, fornecer, aos alunos, as respetivas matrizes e exemplos de testes ou exames. A avaliação deverá criar no aluno o sentimento de autoeficácia, mesmo quando os resultados não sejam os desejáveis, este tentará, através do esforço e da persistência, melhorar.

A *Carta Magna* (1998) põe em evidência a importância da educação para os valores e, a título de exemplo, refere

A visão economicista conduzirá inevitavelmente o País a uma estação de serviços misto de terra deserta, de fábricas de acessórios, de colónias de férias e de hospícios da terceira idade da classe média europeia...(...)

(...) [com as] incertezas, que são muitas e dominam a ordem internacional, é obra gigantesca procurar uma sólida fraternidade e participar e absorver, com criatividade e humanismo, as conquistas da Ciência (p.48).

Embora a educação para os valores seja primeiramente uma tarefa da família, à escola cabe também desenvolver este princípio. Prevenir comportamentos de risco (alcoolismo, drogas, violência, racismo, machismo...) através de atividades (debates, exposições, exercícios de raciocínio moral e de solidariedade) e do contacto com bons modelos (o

professor deve traduzir, através da sua postura, valores como a honestidade, justiça, altruísmo...).

Fomentar a boa relação da escola com a família é uma prática que também promove o sucesso académico do educando, por isso, cabe à direção e, principalmente, ao diretor de turma estabelecer o permanente contacto, através de “pontos de encontro”, e que este não se resume apenas à resolução de problemas ou à transmissão de informações, mas também à partilha, à participação de projetos que viabilizem a motivação em colaborar no processo escolar.

Em suma, todo o professor que “domine” e reconheça as boas práticas pedagógicas, além de estar a promover o crescimento pleno dos seus alunos, está a zelar pelo seu bem-estar pessoal, social e profissional, pois este é constantemente avaliado, dentro e fora da comunidade escolar, por indivíduos, grupos, multidões conhecedores ou não dos trâmites reais do sistema educativo. No entanto, é de realçar que o investimento permanente na formação contínua, partilhada, acompanhada e refletida é imprescindível e inerente ao bom desenvolvimento do desempenho desta profissão.

Capítulo 3

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – Uma Mais-Valia na Profissão_____

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar.

Hargreaves e Fullan, 1992 (como citado em Oliveira-Formosinho, 2009, pp. 234-235)

A supervisão pedagógica desempenhada pelas duas orientadoras, de português e de história, no ano de estágio, na Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos Grão Vasco, em Viseu (segue, em anexo, o certificado do estágio), foi imprescindível para o desenvolvimento dos que começaram a sua atividade profissional. Sendo a prática pedagógica um dos elementos fundamentais na formação dos professores, o papel do supervisor é de fundamental

importância, dado que a sua ação se repercute no desenvolvimento do professor/formando e dos seus alunos. A função do supervisor é de grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor, professor/formando e alunos) se encontram num processo de desenvolvimento.

A supervisão, embora mencionada anteriormente apenas numa fase inicial, atualmente, é, cada vez mais, encarada como dispositivo contínuo ao serviço da melhoria da escola e tem vindo a adquirir relevo na medida em que as “reformas educacionais demandam a ‘reconstrução’ do próprio significado de ser professor, dos respetivos papéis e formas de atuação. Instituído-se como desafios à capacidade de adaptação e mudança dos professores” (Leal, 2012, p. 12). Também fenómenos como a globalização, a mobilidade, os avanços científicos e tecnológicos, a provisoriedade do conhecimento, a mudança sistemática e contínua, que são a marca da atualidade, levam à falência de que uma formação inicial sólida seja suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo um percurso profissional. Portanto, impõe-se a necessidade de desenvolver novas competências de comunicação e, acima de tudo, de trabalho em equipa como um dos recursos mais eficaz e prático. Sequentemente, abordaremos, neste capítulo, a supervisão na sua dimensão formativa, reflexiva, dinâmica, transformadora e autonomizante.

3.1. Supervisão na Formação Reflexiva: Evolução do Conceito

De forma a clarificar o significado do vocábulo *Supervisão*, Alarcão e Canha (2013), através de sugestivos exercícios dialéticos, contextualizam as suas dimensões conceptuais e associam-lhe conceitos conexos. Assim, constatamos que, no campo semântico de supervisão, inserimos palavras como: formação, avaliação, regulação, monitorização, inspeção, gestão / administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalidade. Segundo os autores, esta multissignificação leva a um esbatimento e a uma certa diluição da identidade do conceito, e, sem deixar de lado a relação que existe com os termos enumerados, importa realçar a essência e a evolução da conceção do termo supervisão no âmbito da educação.

Numa perspetiva diacrónica e nacional e através de um levantamento de títulos e subtítulos de livros relacionados com a supervisão na sua dimensão formativa, os autores (Alarcão & Canha, 2013) denotam a mudança nas conceções sobre as questões educativas.

Por conseguinte, o ano 1992 é considerado um marco no desenvolvimento desta área com a introdução da expressão “supervisão clínica”, num artigo de Alarcão, em que é explicitado o modelo e lançado o desafio às instituições do ensino superior na adoção do mesmo para a formação de supervisores a nível de pós-graduações.

Criado nos EUA por reação ao modelo distante, hierarquizado e pouco eficiente que até então prevalecia, o modelo da supervisão clínica, na formação de professores, foi

(...) desenvolvido por Cogan e colaboradores no final dos anos 50, nos EUA, no sentido de melhorar a qualidade de ensino na sala de aula metaforicamente apelidada de “clínica”, que assenta em processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas enquadrados por atitudes éticas, preocupações epistemológicas e ambientes de colaboração colegial entre supervisores e professores (Cogan, 1973, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

Na obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, em 1987, de Isabel Alarcão, o professor, o seu ensino e o seu desenvolvimento profissional são colocados no centro da atividade supervisiva, indicando, assim, uma nova perspetiva da supervisão; ou seja, também entendida como um processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, é valorizada a importância “de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de criar uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de desenvolvimento que tenha em atenção o grau de desenvolvimento dos professores formandos e a sua diferenciação” (p. 29).

Neste processo, dá-se ênfase ao desenvolvimento humano e profissional, existindo a correspondência entre a situação de ensino e a situação de supervisão. Contudo, é de referir que as mudanças relativas à formação influenciaram a supervisão que, por sua vez, se diversificou, tendo em conta os vários cenários supervisivos, primeiro, conhecidos por “cenário integrador”, mais tarde, por “supervisão não *standard*”, expressão utilizada por Sá-Chaves, no ano 2000.

A data de 1989 foi considerada importante pelos autores Cardoso, Mota e Pinheiro (2000, como citado em Alarcão & Canha, 2013), visto que se tomou consciência que era necessário criar cursos de mestrado e de especialização na supervisão, o que fomentou o desenvolvimento da investigação e o incremento das publicações.

Em 1992, o pensamento de Donald Schön, introduzido em Portugal pela autora Alarcão, trouxe um novo posicionamento ao firmar o conceito de profissional reflexivo, que, consequentemente, influenciou a supervisão das práticas profissionais, quer em contexto de formação inicial, quer em formação contínua. Mais tarde, Smyth também contribuiu, ao

defender a “abordagem crítica, emancipatória, assente em preocupações de natureza ético-políticas, consciencializada através de tarefas de descrição, interpretação, conforto e reconstrução” (Alarcão & Canha, 2013, p. 30).

A abordagem crítica e reflexiva contextualizada é reforçada por Vieira (1993), com a definição: “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. A mesma autora contemplou também a dimensão interpessoal da supervisão, que, em muitos momentos, suscitam inquietações devido, por um lado, ao carácter normativo e influenciador da ação supervisiva, por outro, ao respeito pela individualidade do supervisionado. Explorou ainda a dimensão horizontal da supervisão amigável e recíproca entre estagiários, frisando os fatores enriquecedores advindos desta prática.

Em 1994, Sá-Chaves releva que a supervisão é

(...) uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo (Sá-Chaves, 1994, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p.31).

Posteriormente, a vertente emancipatória, no quadro de uma racionalidade crítico-transformadora, foi sistematicamente trabalhada e constitui, hoje, outra das dimensões da teorização e da prática da supervisão.

A importância do “valor desenvolvimentista” da capacidade de reflexão, libertadora e autonomizante dos professores, potenciadora do “nível de intercâmbio profissional na escola” (Sá-Chaves, 2002, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p.32), foi conjugada com as dinâmicas de supervisão colaborativa e de investigação/ação desenvolvida por Maria Alfredo Moreira. A expressão “agência relacional” dos autores ingleses Edward e Mackenzie foi introduzida em Portugal por Teresa Vasconcelos, em 2009, e significa a interação de cada um com o mundo.

Seguindo a evolução do conceito de supervisão, através de referências bibliográficas, proposta pelos autores Alarcão e Canha (2013), verifica-se o emergir do novo paradigma desenvolvido na 2.^a edição do livro *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, dos autores Alarcão e Tavares. Aqui a “supervisão centra-se na escola como um todo, comunidade aprendente” (p. 32).

A ressonância do termo supervisão também adquire visibilidade na legislação e a ilustrar esse facto temos o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril que menciona, em regime

jurídico, entre outras especialidades a criar, a Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores e, mais tarde, o Decreto Regulamentar n.º 43/2007, 22 de fevereiro, onde surge a expressão “práticas de ensino supervisionadas” relacionadas às condições para a obtenção de qualificação para a docência. No Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, a atuação da supervisão estende-se à avaliação do desempenho e no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho articula-se com as funções gestionárias e de coordenação.

Ao fazermos um balanço desta evolução, que se direciona no sentido do desenvolvimento profissional, revelam-se os seguintes traços: “perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão, 2010, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 36).

No entanto, em termos globais, poder-se-á situar a supervisão em duas dimensões: uma no sentido inspetivo, de controlo, administrativo e avaliativo, outra na orientação para o serviço. Em suma, segundo Wallace (1991, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p.37), há dois modelos: o prescritivo e o colaborativo. Todavia, tal como foi frisado pelos autores Alarcão e Canha (2013), atualmente é a perspetiva na lógica de uma supervisão democrática e colaborativa que parece ter mais fundamento, mesmo a nível da investigação.

Constatamos também que Oliveira-Formosinho (2009), ao abordar o *Desenvolvimento profissional dos professores* aponta, como uma das vertentes, o modelo de desenvolvimento baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo e expõe os “pressupostos fundamentadores”, que são: a observação e supervisão da instrução como meios de informação que levam à análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional; uma forma de promover o *feedback* e a reflexão, pois, ao invés das outras profissões, a atividade do docente tende a ser solitária, exercida no contexto da sala de aula; o benefício mútuo (observado e observador) proporcionado pela observação e supervisão; a probabilidade de um maior envolvimento e a continuidade no processo de melhoria do comportamento.

O autor Marcelo García (1995, como citado em Oliveira-Formosinho, 2009) refere que, além do apoio profissional mútuo poder ter um caráter mais técnico, também pode assumir um “caráter de ajuda para a integração dos professores mais novos ou ainda o apoio ao desenvolvimento de projetos de investigação-acção em equipa” (p. 241).

A autora (Oliveira-Formosinho, 2013) salienta a importância do contexto, ou seja, no processo de observação, a aceitabilidade e a desejabilidade são fatores que ditam o sentido, que pode ser positivo ou negativo. “É muito diferente um contexto de abertura às práticas e de

trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal” (p. 242).

A composição da palavra supervisão suscita interesse, pois, antecipada e reforçada pelo radical (*super*), a sensação visual (*visão*) assume o papel nuclear nesta atividade, por isso, há autores que preferem a grafia super-Visão ou SuperVisão por revelar uma forma de estar na educação (Vieira, 2009, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 33). A palavra supervisão evidencia que “dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, respeitando o princípio da pluralidade e da diversidade com confluente e também eles, fatores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal” (Sá-Chaves, 2000, como citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 31).

3.2. Supervisão Pedagógica na Formação Reflexiva: Contributos para o Desenvolvimento Profissional

Neste ponto, começaremos por fazer algumas considerações sobre a situação da formação de professores em Portugal.

Segundo Alarcão (2013a), a abertura dos cursos profissionalizantes em formação de professores, na Universidade Portuguesa, nos anos 70, gerou controvérsia entre os universitários por se considerar que à universidade competia construir, cultivar e divulgar o saber que futuramente os cidadãos aplicariam nas profissões que escolhessem. A mesma autora considera que esta posição continua arraigada nas faculdades de letras. Outra razão apontada é o facto do professor, em anos passados, não ser visto como um profissional. Contudo, atualmente, essa situação já não se verifica, exemplo disso, é Lei de Base do Sistema Educativo.

Hoje a questão que se coloca é se a universidade prepara bons professores e “se continua a exercer a sua ação formativa no decurso da chamada formação contínua dos docentes” (Alarcão, 2013a, p.26). Perante o exposto, teremos em conta os seguintes aspetos que nos parecem, de certa forma, pertinentes: as universidades não têm compreendido a importância da “formação profissionalizante como núcleo de desenvolvimento construtivo e pessoal do professor” (p. 26); ao estágio pedagógico não lhe é dado o devido valor, facto evidenciado pelo reduzido número de horas que lhe é atribuído e pelo desprestígio que lhe é dado; as universidades dão demasiada ênfase ao paradigma da ciência e subvalorizam a

dimensão psicopedagógica e a falta de preparação dos orientadores, por vezes, escolhidos pela forma naturalista, estão limitados pelo desconhecimento ou pela desatualização de estratégias formativas.

A formação dos professores, nos anos 80, ganhou relevo e é o teórico americano Donald Schön que se destaca por ter focado, neste âmbito, três temas muito atuais:

(...) por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pede contas; por outro lado, o da relação entre teoria e prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão (Alarcão, 2013a, p. 11).

A acuidade destes temas leva Schön, em *The Reflective Practitioner* (1983, como citado em Alarcão, 1996), a propor e a desenvolver uma epistemologia da prática, como resposta ao atual paradigma da educação profissionalizante (p. 11), onde defende que a formação deve ter uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Este autor considera que os formandos, perante situações novas, devem ser capazes de “arquitetar cenários interpretativos possíveis”, e isso implica também “ginástica mental” e “flexibilidade cognitiva”. Essa componente formativa requer uma constante verbalização dos processos de reflexão no decurso da própria, possibilitando ver/resolver sob novos prismas.

O agir dos bons profissionais aproxima-os do que o autor designa por *artistry*, ou seja, subjaz a capacidade de desenvolver novas formas de utilizar competências que já se possuem e “traduz-se na aquisição de novos saberes” (p. 16). Sequentemente, surgem noções como: conhecimento na ação (*knowing-in-action*), reflexão na ação (*reflection-in-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*). Explicitando, o conhecimento na ação exprime o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; a reflexão na ação efetua-se através das descrições verbais; reflexão sobre a ação consiste na reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente; e a reflexão sobre a reflexão na ação, tal como as duas últimas tem um valor epistémico, “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (p. 17).

Outro aspeto referenciado é o ingresso num estágio orientado por um profissional (*coach*), que Schön denomina por *practicum*. Esta prática orientada é um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação.

Ainda nesta linha de pensamento, o orientador desempenha fundamentalmente três funções: “abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (p. 19).

As estratégias de formação apontadas pelo autor americano são: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), em que a partir do que o formando pretender realizar, o formador acompanha-o na prática, demonstrando, assim, que esta é um campo de experimentação; a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*), em que o “formador demonstra, descreve o que demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve”, de igual modo procede “o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da ação observada e descrita” (p. 20) e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a hall of mirrors*), em que o formador e o formando se encontram em registos homólogos, ou seja, realiza-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa.

Alarcão (2013a) salienta o facto das estratégias formativas, preconizadas por Schön, incluírem:

demonstrações acompanhadas de comentários sobre processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciações, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na ação e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de atuação características dos profissionais (p. 21).

As autoras Amaral, Moreira e Ribeiro (2013), relativamente ao papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, focam-se essencialmente no contributo da supervisão no estágio que é, a nosso ver, crucial no “crescimento” *continuum* da e na profissão. Desta forma, depois de um prévio enquadramento teórico, concluímos que o supervisor é alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor. Supervisionar deverá ser, então, uma dinâmica interativa, devendo incluir processos de observação, reflexão do e com o professor que, por sua vez, também irá observar, refletir, autoavaliar-se, corrigir-se, melhorar, tendo por objetivos o sucesso educativo dos seus alunos e, portanto, o seu sucesso profissional.

O trabalho supracitado (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2013) faz referência a três modelos de formação profissional, sendo estes: o modelo de “mestria” (*craft model*), o modelo da ciência aplicada (*applied science model*) e o modelo reflexivo (*reflective model*). O primeiro modelo incide basicamente no processo de imitação, isto é, o formando aprende com o professor mais velho. Esta perspetiva de formação “parte de princípios rígidos, da imutabilidade da sociedade, sem considerar a efemeridade do conhecimento e o desenvolvimento nas áreas de saber das profissões” (p.95). O segundo modelo consiste em

considerar que a “natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental”, ou seja, os “resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática” (p. 95). Este modelo, como já evidenciamos, foi criticado por Schön que aponta um desajustamento entre o que se procura ensinar e as situações com que os formandos se deparam na prática. O terceiro modelo, o modelo reflexivo, como também já temos vindo a referir, baseia-se na conceção do papel do supervisor “enquanto alguém que tem por objetivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 96). Além de Schön, Zeichner (1993, como citado em Amaral et al., 2013) também defensor do paradigma reflexivo, frisa que os supervisores devem promover nos futuros professores o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre a sua prática a fim de melhorarem e de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento. Este autor recorre ao pensamento de Dewey para caracterizar as atitudes necessárias para a ação reflexiva: a *abertura de espírito*, que passa pela recetividade de ouvir várias opiniões, atender outras alternativas e admitir a possibilidade de erro; a *responsabilidade* ou a ponderação consiste na reflexão das consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua atuação na vida dos alunos; o *empenhamento* ou a predisposição que consiste no interesse e capacidade de renovar.

A reflexão crítica também é um aspeto relevante neste último modelo apresentado, e consiste numa reflexão em que se têm em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores.

Situando-nos no modelo reflexivo, é necessário compreender as estratégias utilizadas neste tipo de supervisão. Amaral e colaboradores (1996) fazem a apresentação das mesmas, explicitando os vários níveis que acarretam (referidos por van Manen), que, em seguida, tentaremos sintetizar:

1. nível técnico: os formandos, através de uma atividade efetuada, refletem no seu próprio ensino, é a reflexão sobre e na ação;

2. nível prático: os formandos avaliam o seu próprio ensino (teorizam a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização);

3. nível crítico ou emancipatório: os formandos devem compreender o modo como a sua ação, moldada pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes dos alunos que ensina.

Salienta-se a necessidade de haver uma gradação nos níveis de reflexão, do mais simples para o mais complexo e a necessidade de ter em conta os estádios de desenvolvimento dos formandos, devendo este ser articulado e integrado.

Ainda em relação a outras estratégias utilizadas na supervisão, Amaral e colaboradores (2013) referem: as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, a investigação-ação.

No que concerne às perguntas pedagógicas, estas assumem relevo, na medida em que o professor, ao ter um conhecimento global do meio, consegue perceber o que inibe ou restringe a sua ação. Estas perguntas, que se colocam ao professor em formação, podem revelar diferentes níveis de reflexão:

- descrição (*O que faço? O que penso?*): ajuda o professor a reorganizar a experiência do seu ensino;

- interpretação (*o que significa isto?*): o objetivo desta fase é descobrir os princípios que informam as práticas;

- confronto (*como me tornei assim?*): o professor compreende que o “seu agir” é produto de normas culturais “com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores” (p. 103);

- reconstrução: (*como me poderei modificar?*): o professor reconstrói, remodela, “integra o novo no conhecido”; vai gradualmente ganhando a capacidade de decidir e gerir as práticas que considera mais apropriadas (teorização) e torna-se também gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias públicas.

Tom (1987, como citado em Amaral et al., 2013, pp. 103-105) defende que o poder emancipatório do professor é potenciado pelo conhecimento baseado na investigação das atividades e experiências da sala de aula. Este autor, no que denomina por “realidade do ensino”, nas perguntas pedagógicas, menciona dois tópicos perspetivados em duas dimensões: a técnica e a moral. O primeiro tópico relaciona-se com questões que incidem na “atmosfera propícia à aprendizagem” (Como trabalhar com esta turma ou grupo? Como atender aos interesses do aluno individual? Como passar do tópico A para o tópico B?). O segundo tópico, para além da relação professor-aluno, centra-se nos conteúdos (Quais os recursos para desenvolver o tema? Como ligar os interesses dos alunos ao estudo de determinado conteúdo? Qual é o texto adequado à turma?). Fora da realidade imediata da sala e dos conteúdos curriculares, surge um terceiro tópico para as perguntas pedagógicas, “que se situa na análise da relação entre ensino e os processos de escolarização” e tem uma dimensão moral vincada:

Será que os processos de escolarização existentes contribuem para produzir as relações sociais e económicas existentes? Será que a carreira do ensino atrai pessoas de aprendizagens conservadoras e com desejos de controlar os outros? Será que o papel da escola é conservar o melhor da nossa herança e, ao mesmo tempo, desafiar os elementos dessa mesma herança? Será que o professor deve responder pelos resultados obtidos (aprendizagens dos alunos) ou pela prática profissional? (Amaral et al., 2013, pp. 104-105).

Considerando agora as narrativas na supervisão, estas, segundo Holly (1991, como citado em Amaral et al., 2013, pp.105-107), distinguem-se em três tipos: o *diário de bordo (log)* é mais objetivo; o *diário íntimo (diary)* que permite o distanciamento do ato educativo, um diálogo interior e, mais tarde, rever os “acontecimentos através do filtro do tempo”, embora represente uma desvantagem, se os formandos não se distanciarem dos factos; o *registo quotidiano (journal)* caracteriza-se pelo conteúdo mais abrangente, permite tomar consciência do que foi objetivo e subjetivo. De modo geral, estes registos permitem perceber, numa perspetiva diacrónica, a evolução e o desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional.

A análise de casos processa-se também através de registos de acontecimentos, no entanto, são os que assumem um carácter pontual e promovem a reflexão sobre a ação. MacAnnich (1993, como citado em Amaral et al., 2013), na utilização desta metodologia, refere três objetivos:

1. desenvolver o conhecimento teórico dos estagiários, porque os ajuda a ver através das “lentes” das diversas teorias anteriormente adquiridas;
2. orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal [...];
3. encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica num contexto de questionamento e reformulação sistemáticos (p. 108).

Outra estratégia da supervisão é a observação de aulas e que tem por objetivos: ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios instrucionais subjacentes à sua prática; desenvolver o grau de consciencialização e mecanismos de controlo relativos à planificação, gestão do tempo, organização; adquirir conhecimento científico-pedagógico; obter *feedback* sobre comportamentos; refletir criticamente sobre o seu ensino; adquirir gradualmente a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino e promover uma atitude investigativa, “pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas” (Amaral et al, 2013, p. 110). Esta estratégia, segundo Estrela (1994), pode-se subdividir em observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista.

Por fim, a estratégia de supervisão de trabalho de projeto, esta metodologia envolve uma dinâmica entre supervisor e formandos, ou seja, efetua-se uma troca de saberes. Segundo Leite e colaboradores (1989, como citado em Amaral et al., 2013), a estratégia de projeto tem como finalidades:

- produzir conhecimento;
- sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- estabelecer relações entre teoria e prática;
- implicar uma conceção ativa da aprendizagem;
- desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- saber observar e questionar;
- compreender a realidade com um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental, emprego de meios audiovisuais, etc.);
- desenvolver capacidades de trabalho em equipa (aproveitamento de recursos do grupo, capacidade de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal, etc.) (p. 115).

Por último, a investigação-ação é uma estratégia assente no permanente dinamismo entre a teoria e a prática e, segundo Amaral e colaboradores (2013), ela permite:

- estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática;
- integrar vários momentos de formação (articulação/informação/conhecimento/saber e articulação formação profissional e pessoal);
- formar produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas;
- facilitar a convergência de diferentes domínios disciplinares (p. 116).

Perante as diversas estratégias que concorrem para a formação contínua e desenvolvimento profissional docente, evidencia-se que a prática reflexiva, da iniciativa e responsabilidade do professor, poderá ter mais eficácia quando incorporada numa dinâmica supervisiva/colaborativa, tendo em conta o contexto, sempre complexo, em que atua.

Capítulo 4

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO PROFESSOR – Um Recurso Imprescindível para o Desenvolvimento _____

A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar (...).

Albano Estrela e António Nóvoa, 1999, p. 9

Nos tempos atuais, a mudança é uma constante, presente nos mais diversos quadrantes da nossa realidade, constatando-se progressos e retrocessos das sociedades na tentativa de alcançarem o equilíbrio de um desenvolvimento sustentável. Contudo, é neste contexto dinâmico que os professores levam a cabo a sua atividade e é nele que aspiram à qualidade e eficácia do trabalho que desenvolvem, reconhecendo a importância da qualificação e formação (Alarcão & Canha, 2013). No entanto, de uma forma um pouco antagónica, tendem a desconsiderar a avaliação como meio de aferir a qualidade e de melhorar o desempenho da profissão docente, principalmente quando não é olhada de forma integrada num processo mais amplo de supervisão.

A avaliação só tem sentido quando a escola está disponível e disposta a analisar de uma forma crítica as suas práticas e quando os professores têm uma perceção saudável do seu estatuto. Assim, a avaliação do pessoal docente não deve ser encarada como um ataque ao profissionalismo do professor, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu

desenvolvimento profissional. É nesta perspetiva que, neste capítulo, tentaremos explicitar a ideia de que forma a *avaliação do desempenho* é um recurso imprescindível para a melhoria da profissão.

4.1. A Avaliação do Desempenho do Docente: Contributos para Desenvolvimento Profissional

Em termos práticos e reais, apercebemo-nos que tem havido, de certa forma, um esforço da tutela educativa (Ministério da Educação) em instituir mecanismos que ativem o respetivo desenvolvimento profissional contextualizado e reflexivo, como, por exemplo, a avaliação do desempenho do docente de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (seguem, em anexo, dois exemplos de relatórios de autoavaliação, sendo o primeiro relativo ao exercício profissional na Região Autónoma da Madeira). No entanto, se esse registo promove a prática reflexiva, invocando competências essenciais no desempenho (cognitiva, prática, ética e cívica), é de referir também que ainda se revela fechado a nível de resultados.

Num sentido social mais amplo, o filósofo José Gil (2009), clarifica que uma avaliação assente em princípios economicistas pode ter efeitos negativos, tais como: a “captura de forças livres”, que leva ao estabelecimento de hierarquias fixas nas relações de poder; o indivíduo, os grupos, as populações submetidos a grelhas homogéneas onde tudo se compara, se quantifica, se qualifica por competências; e, por fim, se a comparação é, com efeito, o núcleo da avaliação, induz o avaliado a um sentimento “de inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal” (p. 53), definindo, assim, o padrão do grau máximo do poder e do saber.

No âmbito da educação, as opiniões dos professores divergem e a Avaliação do Desempenho do Docente (ADD) tem gerado debates e polémicas que extravasam a própria classe. Neste clima controverso, o professor questiona o que é avaliado, como é feita a avaliação, quem a realiza e quais os efeitos que pode ter na carreira. Desta forma, interessamo-nos perceber por que é que a avaliação pode ser considerada como uma via para melhoria efetiva do desempenho profissional do professor.

Por conseguinte, numa tentativa de percebermos a importância da avaliação na classe docente, Ferreira e Formosinho (2009) demonstram, através das “cartas dos professores” (pp.

20-28), os diferentes posicionamentos de encarar a avaliação, que, conseqüentemente, também estão relacionados com as diferentes concepções do que é *ser professor*. Desta forma, atendendo ao facto que também toda a população escolar se massificou, inclusive os professores, os referidos autores distinguem essas concepções em cinco tipos: *missionária*, *militante*, *laboral*, *burocrática* e *romântica*. Na *concepção missionária*, vê a sua atividade como uma missão para cumprir com zelo, por isso, é a “avaliação social da dedicação do professor ao ministério de ensinar” que importa. Na *concepção militante* a avaliação só poderá ser feita pelos pares ou pela comunidade, com base em critérios extrínsecos e objetivos, e traduz prestígio mas só na eleição de cargos na escola ou na comunidade. Na *concepção laboral*, considera-se um trabalhador qualificado, com um comprovado saber técnico, por isso, considera a avaliação um procedimento inútil, até porque o resultado é sempre positivo. Todavia, se houver um modelo, deverá ter critérios observáveis e em elementos escritos e com regras negociadas entre sindicatos e o Ministério da Educação, de modo a impedir a divisão da classe. Também não deve ter efeitos na carreira. Na *concepção burocrática*, coexiste a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos. A avaliação deve ser efetuada em elementos escritos que impeçam juízos de mérito e a diferenciação dos professores; deverá ter efeitos na carreira em termos de promoção, com a condição de se basear em critérios impessoais, claros e observáveis, tais como tempo de serviço e assiduidade. Por fim, a *concepção romântica* tende a considerar a atividade do docente como uma arte e recusa qualquer tipo de avaliação formal, considera-a um mal necessário, uma forma de excluir o professor inadequado, e não deve ter efeitos na carreira, a não ser a satisfação pessoal e o reconhecimento público.

Para Ferreira e Formosinho (2009), todas as concepções anteriormente descritas são identificáveis com a *laboral*, maioritária em Portugal, e, segundo os mesmos, esta afasta-se do “tipo ideal”, ou seja, da *concepção profissional*. Entenda-se aqui que essa diferenciação passa pela importância dada à componente específica – a componente de Ciências de Educação. O modelo maioritário pressupõe uma escolha posterior da profissão, a que acede pelas qualificações académicas específicas que quer lecionar, o modelo profissional pressupõe uma escolha inicial e, desde logo, exige preparação específica que inclua uma componente profissional de Ciências de Educação. Outro facto diz respeito à intencionalidade profissional do ensino e da aprendizagem, durante o curso, distinto nos dois modelos. Ou seja, a diferente sensibilização face à importância das Ciências da Educação no desempenho profissional leva também ao “reconhecimento da necessidade de formação contínua e, eventualmente, à maior

aceitação da avaliação do desempenho profissional e da carreira docente vertical, no caso da frequência do modelo profissional” (p. 33).

Almejar um modelo estritamente profissional, leva a admitir que o papel da avaliação adquire todo sentido na educação e no desempenho do docente, sendo mesmo imprescindível.

Estrela e Nóvoa (2012) mencionam que o “papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação”(p. 7). Embora, continuam,

A sua função estruturante nunca deixou de estar presente no quotidiano escolar – nomeadamente ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente -, mas é preciso reconhecer que ela tinha deixado de estar na primeira linha das preocupações dos investigadores e dos responsáveis educativos (p. 7).

O ressurgimento da avaliação como campo específico de ação e de reflexão, segundo os autores supracitados, deve-se, principalmente a dois fatores: num contexto de crise social e económica, espera-se um contributo para uma maior eficácia do ensino e uma melhor rentabilização dos recursos e, com a vaga de reformas dos anos 80, a avaliação tomou um lugar cimeiro na regulação interna e no controlo dos processos de mudança.

Na atualidade, a avaliação deixou de carregar os sentidos de *julgar* ou de *provar*, para revestir o sentido de *atuar* que se articula com o “processo decisional”. Salientam também que, em matéria educativa, não se deve partir de uma “grande avaliação”, mas de um “conjunto de pequenas avaliações” que tornam sustentável os processos de mudança.

O desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas, esclarece Day (2012), poderão concretizar dois objetivos: a responsabilização e o desenvolvimento profissional. Contudo, há que ter presente o clima de “mudança legislada” e não de “mudança negociada” (p. 97) vivido no seio do corpo docente. Desta forma,

A confiança tradicional da sociedade na capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e a avaliação tem vindo a ser substituída pela imposição de um currículo nacional e as condições do serviço docente tendem a ser objeto de uma maior regulamentação (p.97).

Ainda em relação à excessiva regulamentação, Castilho (2011), sem desconsiderar a importância que a ADD tem na gestão escolar, salienta:

A burocracia sem limites, ditada por uma visão napoleónica da Escola, sustentada por uma produção normativa diluviana e recheada de formulários burlescos e sem sentido, envolveu os docentes numa cultura de inutilidade kafkiana, que lhes deixou cada vez menos tempo para ensinar (...) (p. 97).

Esta linha de pensamento é veiculada, de uma forma mais cáustica, Mónica (2014, p. 214), ao dizer “[n]ão se pense que o chorrilho legal não tem efeitos: tem-nos e profundos: se a legislação não consegue controlar a sala de aula, consegue – e a que ponto!- tornar a vida dos docentes um inferno”.

Todavia, Day (2012) foca dois aspetos relevantes neste processo: “a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor” (pp. 99-108).

Na autonomia do professor, torna-se fundamental perceber os sistemas de avaliação que reforçam, ou não, “as capacidades dos professores para uma ação responsável e autónoma” (p. 100), pois, por sua vez, estes estão relacionados com as conceções específicas de ensino. Assim, o *modelo de processo* é o mais indicado, uma vez que o valor se situa no processo de trabalho, consistindo na produção de ideias que viabilize o aperfeiçoamento do desempenho, ao invés do *modelo de produto* que incide no valor do produto e que se traduz numa base de informações, global e atualizada, sobre o desempenho do professor para uso das “autoridades educativas locais” e dos “órgãos administrativos”. Neste último modelo, os objetivos da avaliação prendem-se com a melhoria dos padrões profissionais através de recomendações várias (a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação).

Relativamente às conceções de ensino, estas podem distinguir-se em quatro: o ensino como um *trabalho*, como um *ofício*, como uma *profissão* ou como uma *arte*. O *ensino como trabalho* corresponde à aplicação dos esquemas elaborados, dirigidos e supervisionados por autoridades externas. No *ensino como ofício*, preconcebe-se a existência de capacidades específicas e generalizáveis, estipuladas por autoridades externas que tem também por função inspecionar. Ainda nesta conceção, o autor (Day, 2012) refere “a introdução de um sistema de avaliação nacional ou local, que incluísse listas prescritas de competências associadas ao ‘bom professor’, poderia ser a uma expressão deste ponto de vista” (p.100). No que concerne ao *ensino profissional*, partindo de um reportório de capacidades, que poderão ser aplicadas distintamente, com base numa opinião e decisão autónoma, estas serão desenvolvidas e supervisionadas pelo próprio professor ou pelos colegas. No *ensino como arte*, reconhecendo a natureza imprevisível e personalizada do ensino, a autoavaliação e avaliação dos colegas ganham uma dimensão holística.

Perante o exposto, é fácil identificar o *modelo de processo* nas conceções do ensino como profissão ou como arte que reforçam a cultura profissional dos professores, já o *modelo de produto* traduz uma cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas. Day (2012) evidencia o facto de as duas culturas terem legitimidade e

argumentos que as levam a considerem-se em melhores condições de assegurar um ensino de qualidade. Contudo, o autor referencia que a autonomia será valorizada se esquemas de avaliação forem trabalhados numa perspectiva organizacional, evolutivos e dinâmicos, aceites pelo corpo docente, desburocratizados e adequadamente assistidos (p. 101).

Na “relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor”, Day (2012) refere que na aprendizagem (do professor) embora se faça naturalmente, com o próprio exercício da atividade, a avaliação é, quase sempre, de cariz privado e passa despercebida, levando também a que as mudanças sejam lentas, por isso, conclui:

- a aprendizagem dos professores estará muito limitada, se tiver de se cingir à interioridade das suas salas de aula;
- há necessidade de intervenção de outras pessoas, que poderão ajudar os professores a examinar as suas perceções, por exemplo, a comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam);
- a avaliação ligada diretamente ao desenvolvimento profissional é um meio de ajudar os professores a aumentar a sua eficácia;
- uma avaliação bem-sucedida exige que sejam considerados vários fatores (por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do professor, o contexto escolar, o contacto profissional e o debate fora da escola), sendo concedido aos professores o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel ativo na elaboração e na implementação de todo o processo (pp. 102-103).

Perante estes pressupostos, poder-se-á dizer que o processo de avaliação potencia a mudança no que se refere às perceções, funções e atividades e isso, por sua vez, aciona a partilha e o questionamento por outros de práticas e valores individuais. Nesta dinâmica, um dos meios utilizados é o apoio e desenvolvimento de estratégias de autoanálise. Schön (1983, como citado em Day, 2012, p. 103) denominou por “reflexão na ação” o recurso utilizado pelo professor para criar novos conhecimentos, de forma a refazer e a reordenar, se necessário.

A lógica da aprendizagem assente na análise crítica permite uma abertura a novas perspectivas e a novas fontes de evidência. Argyris e Shön (1976, como citado em Day, 2012, p. 104) chamaram-lhe “volta dupla”, ao invés da “volta única” que se limita numa lógica de apenas e exclusivamente dar continuidade às atividades de forma rotineira, limitando as possibilidades de mudança.

Smyth (1984, como citado em Day, 2012) salienta que o respeito pela autonomia também pode levar a um isolamento do professor nas salas de aulas. A forma de obstar essa situação é a ativação das amizades críticas que voluntariamente podem

(...) ser um meio para estabelecer laços com um ou mais colegas com vista a encarar em conjunto os processos de aprendizagem e mudança, de modo a que ideias, perceções, valores e compreensões possam ser partilhadas através das revelações mútuas de sentimento, esperanças e receios (p. 105).

Esta modalidade de avaliação pode desenvolver uma interação positiva e gerar informações úteis. No entanto, a presença dos amigos críticos pode comportar vantagens e desvantagens. As vantagens de um amigo crítico competente e de confiança estão relacionadas com a diminuição de tempo e energias na recolha dos próprios dados; a “libertação” dos preconceitos que imbuem um autorrelatório; a comparação com outras práticas; a movimentação mais livre e o trabalho em diferentes situações; a concentração numa área de interesse estabelecida; os diálogos com os críticos depois das aulas e a atuação como um recurso do professor. As desvantagens, quando os amigos críticos não são competentes ou não são de confiança, prendem-se com interpretações fora de contexto e os alunos não estarem recetivos a pessoas exteriores e reagirem de “um modo incharacterístico”.

A escolha do amigo crítico deve ser deixada ao critério do professor, no entanto, apontam-se vantagens, desde ser um igual “suficientemente longe de casa”, de forma a evitar, segundo Hopkins (1986, como citado em Day, 2012, p. 106), a competição e comparações injustas, as ideias possam ser apresentadas sem quaisquer problemas e possam ser apropriadas pelo professor. Independentemente da escolha, a cooperação deve reger-se pelos seguintes elementos:

1. vontade de partilhar;
2. reconhecimento de que a cooperação envolve “revelação” e recetividade” ao *feedback*;
3. reconhecimento de que a revelação e o *feedback* implicam estar-se preparado para a mudança;
4. reconhecimento de que a mudança é por vezes ameaçadora e difícil (requer tempo, energia e novas capacidades) mas é gratificante;
5. reconhecimento de que as pessoas estão disponíveis para partilhar apenas dentro do seu limite (p. 107).

Atendendo ao facto de a colegialidade, a elaboração de contratos, os direitos e as amizades críticas serem elementos importantes nos esquemas de avaliação, Nisbet (1986, como citado em Day, 2012, pp. 107-108), aponta, sob forma de contributos, sete critérios, que, segundo o mesmo autor, podem ser utilizados como direitos:

- o primeiro: a importância de não prejudicar os processos de aprendizagem e de ensino, a moral e a confiança dos professores, as iniciativas e o empenho sincero e espontâneo dos profissionais;

- segundo: uma avaliação baseada na justiça individualizada, através da confiança e da disponibilidade de debater os aspetos que vão ser analisados;

- terceiro: ter em conta o trabalho global; não se podem ignorar as atividades que são difíceis de avaliar num momento único e imediato;

- quarto: as conclusões finais devem mostrar uma avaliação a longo prazo; todo o processo tem de possuir uma base racional e sólida, de forma a transmitir confiança aos professores;

- quinto: o processo de avaliação deve ser aberto, os passos e os procedimentos deverão ser explicados e compreendidos, incluindo as fontes e a forma de tomada de decisões;

- sexto: o processo deve ser entendido como um processo de mudanças;

- sétimo: o processo de avaliação deve ser praticável, nunca incómodo, complexo, burocrático e inútil.

Estes critérios, embora possam ser suscetíveis de algumas contradições, podem, segundo o autor supracitado, constituir um ponto de partida para a discussão e viabilizar o que se pretende com a avaliação, ou seja, “contribuir para as melhorias educacionais dos alunos nas escolas” (p. 108).

O papel do diretor da escola é central no que se refere à mudança, “que mais não seja pela sua ação como facilitador ou pelo seu papel na definição de objetivos para a escola” (Huling-Austen et al., 1985, como citado em Day, 2012, p. 109).

A esta figura estão associados três estilos facilitadores de mudança: *iniciadores*, *gestores* e *respondentes*. Os *iniciadores*, que provocam a mudança eficaz e criativa, são preferíveis aos *respondentes*, que sublinham a possibilidade da participação ativa, ou aos *gestores*, que se limitam a aplicar as ordens exteriores.

Numa avaliação assumidamente participativa, colaborativa e assente no *modelo de processo*, o diretor deve acionar os direitos dos professores, a saber:

- à consulta nas fases de elaboração, supervisão e análise da avaliação;

- à total recolha de dados;

- a um tempo para a avaliação dos colegas e com os colegas;

- ao recurso de formação e de desenvolvimento adequados aos resultados da avaliação do desenvolvimento profissional;

- a uma apreciação equitativa das suas opiniões em confronto com as opiniões dos restantes intervenientes na avaliação;

- ao controlo do processo de avaliação;

Desenvolvimento Profissional do Professor

- ao tempo e ao apoio necessários para a formação e implementação da autoavaliação e da avaliação efetuadas pelos colegas;
- ao acesso a amigos críticos da sua escolha (Day, 2012, pp. 110-111).

De forma a consolidar estes direitos, é importante que os diretores efetuem os *contratos de avaliação*, que devem ter como base os seguintes princípios: a negociação entre todos os atores envolvidos; a clareza, para todas as partes envolvidas, em relação às implicações de processo; o estabelecimento de uma espécie de compromisso (oral ou escrito) e, sempre que necessário, a revisão à medida que as partes progredem ou evoluem (p.111).

Salienta-se ainda o facto de os avaliados terem o direito de emitir opiniões sobre o avaliador, independentemente da sua função ou posição.

Perrenoud (2012) e Simões (2013) reforçam a importância da avaliação formativa, sendo esta que “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 2012, p.173). No âmbito das práticas em sala de aula, Simões (2013) considera, no âmbito da avaliação interna, que na ADD faz

(...) todo o sentido que se desenvolvam iniciativas de autoavaliação, através da cooperação voluntária entre os docentes, destinadas a estudar e a analisar processos, do foro didático ou mais pedagógico, e que contribuam para um melhor conhecimento situado e correspondente a melhorias (p. 5).

A contrastar com o que foi acima mencionado, Justino (2010), tendo já ocupado o cargo de Ministro da Educação em 2002-2004, refere que, em Portugal, até há pouco tempo não havia nenhum sistema que nos permitisse avaliar o desempenho dos docentes, a sua qualidade profissional, “o valor do seu contributo para a concretização da missão central da escola” (p. 81). Segundo o mesmo autor, o défice de avaliação do desempenho docente é claramente uma das causas do défice da qualidade da educação em Portugal, em especial do ensino público. Ainda o mesmo, destituindo a vertente formativa da avaliação, justificar a sua perspetiva da seguinte forma:

O facto de uma grande parte dos candidatos a professores provir de estabelecimentos públicos do ensino superior não apaga o facto de esses estabelecimentos disporem de autonomia científica e pedagógica, o mesmo se aplicando aos estabelecimentos de ensino privado que formam professores.

A qualidade dos seus formandos nunca foi certificada (p.81).

Sobre a *avaliação do desempenho do docente*, importa também perceber, através da seleção de alguns excertos, como o Ministério da Educação e Ciência, no Decreto-Lei n.º 41/2012, 21 de fevereiro, atualmente, a concebe e determina:

[Objetivos:] (...) melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. (...)

[Critérios:] (...) a avaliação do desempenho docente incide sobre três grandes dimensões: *i*) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; *ii*) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e *iii*) a formação contínua e o desenvolvimento profissional. (...)

[Momentos:] (...) Os resultados da avaliação passam, por seu turno, a ser expressos em ciclos de avaliação alargados, correspondentes à duração dos diferentes escalões da carreira docente.

[Tipos:] (...) uma avaliação interna e uma avaliação externa. (...)

[Avaliadores internos:] (...) Os avaliadores internos são seleccionados segundo o princípio da hierarquização. Têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o director, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado. O Coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional». (...)

[Avaliadores externos] (...) a responsabilidade da avaliação na dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de *Excelente*, é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica do avaliado, detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado. (...)

[Referencial:] (...) adopta-se um sistema de referência que tem por base os objectivos e metas do projecto educativo da escola, bem como um conjunto de parâmetros definidos a nível nacional pelo Ministério da Educação e Ciência.

[Menções:] (*Insuficiente, Regular, Bom, Muito bom e Excelente*).

[Efeitos na Carreira:] (...) procede-se a uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a uma bonificação no ritmo de progressão na carreira e a um prémio de desempenho (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro).

Este documento reflete a concentração de poderes na autoridade tutelar da educação, no que se refere às políticas, neste caso, avaliativas, e também demonstra a forma como

agrega as “realidades educativas” num todo indiferenciado. No documento proveniente do Ministério da Educação, cujo título é “Considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores”, em 2008, evidencia a preocupação de atuar em função de resultados internacionais (TMSS, PISA), por exemplo, realça que “(...) a ausência de resultados satisfatórios dos alunos portugueses quando o seu nível de competência é confrontado com os outros jovens do mesmo nível etário em avaliações internacionais (...)” (Peralta & Rodrigues, 2008, p.1). O mesmo documento refere que na “(...) procura de melhores resultados para a escola a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento fundamental (...)” (p. 2) ou os “desafios que se colocam aos sistemas educativos em toda a União Europeia, são, no essencial, semelhantes (...)” e “a implementação de sistemas de avaliação do desempenho do professor insere-se na procura de soluções” (p. 10) ou mesmo “(...) os desempenhos individuais são avaliados em comparação com dados que lhe são externos, estabelecidos por normativos legais, comuns a todos os professores e escolas (...)” (p.11). Desta forma, pressupõe que a avaliação seja um fim ou uma solução e a iniciativa das competências coletivas que constituem as escolas são remetidas para um segundo plano.

Por fim, com um entendimento crítico e clarificado pelo estudo de alguns pressupostos teóricos expostos pelas Ciências da Educação, podemos concluir que o Decreto-Lei n.º 41/2012, 21 de fevereiro, que circunscreve ou delimita todos os procedimentos na Avaliação do Desempenho do Docente, contraria, em parte, a essência da avaliação entendida, numa dinâmica colaborativa, como um processo intrínseco ao desenvolvimento, à construção e ao enriquecimento mútuo.

Conclusão

Ao investimento permanente que se faz, no sentido de crescer profissionalmente, subjaz o entusiasmo de se *ser professor*. Por conseguinte, a vontade de ampliar os conhecimentos, no âmbito do exercício desta atividade, de forma a torná-la mais eficaz e qualificada, alicerçou, desde sempre, a construção do presente trabalho. Contudo, como é visível, a estrutura vai ao encontro de um prévio conhecimento académico, logo, também, de um implícito interesse, mais concretamente, na área de história. Por isso, a primeira parte – “A Pedagogia ao longo dos tempos” – evidencia essa perspetiva.

Desde a antiguidade até à contemporaneidade, a pedagogia além de perpetuar e transmitir saberes/conhecimentos e de preservar a herança cultural, sempre foi considerada um aspeto fulcral e decisivo no processo de mutação das sociedades. Os avanços (em alguns momentos, retrocessos) das sociedades ditam, em larga medida, a própria conceção do professor. Atrever-nos-emos afirmar mesmo que o professor é o “produto” das exigências das sociedades, daí os constantes e, naturalmente, infundáveis questionamentos e reajustamentos da sua função.

À medida que se aflora os vários arquétipos de educação, impreterivelmente, emergem vultos proeminentes do panorama cultural/político nacional. Eça de Queiroz, por exemplo, refletiu, na eminente obra *Os Maias*, os dilemas que comporta a adoção de determinados ideários educativos. Estes são representados, por um lado, pela personagem de Carlos da Maia, com uma educação assente no empirismo inglês, professado por John Locke; por outro lado, pelas personagens de Pedro da Maia e Eusebiozinho, moldados por uma educação portuguesa tradicionalista, cuja aceção tem por base os preceitos católicos, e tendo como prática pedagógica o latim, a fuga ao contacto direto com a natureza e com as realidades práticas da vida. Escusado será dizer que todas estas personagens pertenciam a uma classe social elevada. Curiosamente, o resultado infrutífero dos dois modelos educativos referidos, ainda hoje, induz a sucessivos questionamentos sobre as variáveis que, direta e indiretamente, condicionam todo processo de ensino e aprendizagem e que, por sua vez, ditam o futuro de cada indivíduo.

O exemplo supramencionado, embora do âmbito da literatura, particulariza e retrata bem a sociedade oitocentista portuguesa e é pertinente por considerarmos importante

conhecer como, paulatinamente, se desenhou e legitimou uma instituição (a ilustrar este posicionamento, o autor francês Proust (1871-1922) refere que “uma sociedade sem história é incapaz de projeto”. No entanto, o mesmo exemplo torna-se ainda mais pertinente se o compararmos com o contexto educacional atual e constatamos os diversos contrastes. Hoje, o ensino abrange todos os cidadãos, não atinge só um número restrito de pessoas, está ao alcance de todos, pode proporcionar melhores das condições de vida e, por vezes, a ascensão em termos sociais, económicos e culturais. Portanto, é neste contexto complexo que o docente exerce a sua atividade que assume cada vez mais protagonismo e responsabilidades.

Em 1948, A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, um dos documentos que marca um dos maiores avanços da humanidade até então, no artigo 26.º, ao determinar que “(...) toda a pessoa tem direito à educação (...)” e que a “(...) educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (...)” consigna, desde logo, na docência a aplicação e a preservação desse mesmo direito. Portanto, o acesso à escolaridade, que dantes abrangia apenas um pequeno grupo da elite social, passou a fazer parte de uma das exigências essenciais de todos que constituem as sociedades desenvolvidas. Consequentemente, a necessidade de formar mais professores foi inevitável. No entanto, hoje, questiona-se, também inevitavelmente, se os modelos pedagógicos acompanharam ou acompanham essas mudanças e se respondem com qualidade e eficácia aos novos padrões sociais. Em contrapartida, outro aspeto, desenvolvido pelo autor Gatto (2003), parece-nos pertinente e que é subjacente, em parte, à escola onde hoje o professor desempenha as suas funções:

A educação em massa não produz uma sociedade justa porque a sua prática diária é uma prática de competição fraudulenta, supressão e intimidação. As escolas que permitimos que se criassem não conseguem ensinar os valores não materiais, os valores que dão significado à vida de toda a gente, rica ou pobre, porque a estrutura da escolaridade se apoia numa tapeçaria bizantina de recompensa e ameaça (pp. 73-74).

A emergência de uma nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento é o reflexo das mudanças céleres da sociedade atual e, por conseguinte, das teorias educacionais e pedagógicas. A ideia tradicional do professor somente com os seus alunos na sala de aula, suscetível às próprias deformações e insuficiências advindas de práticas pedagógicas continuadas e isoladas, tem-se traduzido num dos principais obstáculos na concretização dos objetivos estipulados pelas políticas educativas, que vão no sentido de promover o sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar precoce e o melhoramento da qualidade das aprendizagens – sustentadas na qualidade do desempenho do professor.

Preconizar mudanças no mundo educacional prende-se, essencialmente, com um forte investimento a nível da formação inicial e contínua dos docentes. Os conhecimentos que estes adquiriram ao longo da sua formação inicial revelam-se insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo-se, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas.

O ensino como uma *atividade de equipa* é uma das vias com mais fundamentos, segundo os autores Cadima, Gregório e Niza (1995):

Estamos convencidos de que a melhor forma de sustentação de uma formação é a que decorre da entreajuda na profissão. É por isso que temos privilegiado as formas de cooperação formativa entre pares profissionais. Acontece, porém, que entre os professores se tem instalado um prolongado desânimo que não favorece a construção autónoma da profissão (p. 295).

É neste contexto de apoio e de interajuda, que este estudo, focado nos processos indutores do crescimento profissional e de aperfeiçoamento do desempenho dos professores, aborda a Supervisão na formação reflexiva e a Avaliação de Desempenho do Docente.

Releva-se o facto do presente estudo, baseado em perspetivas teóricas dos diversos especialistas, ter apontado caminhos possíveis que se podem tomar no âmbito do trabalho colaborativo e no propósito formativo, onde a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho assumem as suas reais finalidades: o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a aquisição (novas/diferentes) posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos. Ou seja, segundo Simões (2013),

(...) faz todo sentido que se desenvolvam iniciativas de autoavaliação, através da cooperação voluntária entre docentes, destinadas a estudar e analisar processos, do foro mais didático ou pedagógico, e que contribuam para um melhor conhecimento situado e correspondente a melhorias (p. 51).

Por fim, é importante, mais uma vez, salientar que a formação do professor é um investimento social de primeira necessidade e que é muitas vezes descurado e até travado por políticas que criam muita instabilidade e desânimo na classe. Cury (2012), embora de forma fictícia, ilustra bem, através d'“A História da grande torre” (pp. 159-167), a perigosa direção que uma sociedade pode tomar ao não valorizar os seus “mestres” na construção de um mundo melhor. Esta narrativa, inicialmente distópica, num tempo não muito distante do nosso, demonstra as repercussões que a humanidade teve quando não dignificou o papel dos professores e fez com que estes desistissem da sua atividade. Só quando as misérias sociais se

tornaram insuportáveis é que, nesta situação extrema, se apercebeu como estes profissionais são “os alicerces das profissões e o sustentáculo do que é mais lúcido e inteligente em nós” (p.165).

Referências Bibliográficas

Abrantes, M. M. & Lalanda, M. C. (2013). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma Relação para o Desenvolvimento*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1992). Continuar a Formar-se, Renovar e Inovar. A Formação Contínua de Professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 35, 24-35.

Alarcão, I. (2013a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2013b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp. 173-189). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2013). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

André, J. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.

André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, Identidades e Mestiçagem: o Diálogo Intercultural nas Ideias, na Política, nas Artes e na Religião*. Coimbra: Palimage.

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C. & Roussel, M. P. (2013). *Dicionário de Pedagogia* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Aristóteles (2000). *Tratado da Política* (2.^a edição). Mem Martins: Europa América.

Azcue, J. (2012). *A Escola onde se Aprende*. Cascais: Princípia Editora.

Azevedo, F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Coleção Universidade – Metodologias de Ensino. Editora Plural. Porto: Porto Editora.

Cadima, A., Gregório, C. & Niza, S. (1995). Um Processo de Formação em Contexto. In Afonso, N., Amante, M. J., Amaro, G. & Palma, J. *Formação Contínua em Contextos de Trabalho* (Vol. 8, n.º 3, pp. 295-306). Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

Castilho, S. (2011). *O Ensino Passado a Limpo – um Sistema de Ensino para Portugal e para os Portugueses*. Porto: Porto Editora.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1998). *Carta Magna*. Lisboa: Centro de Informação Científica e Técnica – MTS

Cristo, A. (2003). *Escolas para o Século XXI. Liberdade e Autonomia na Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cristo, A. (2012). Autonomia e Diversidade nas Escolas. In *As Novas Escolas* (pp. 91-107). Coleção: Questões-Chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cury, A. (2012). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - como Formar Jovens Felizes e Inteligentes* (3.ª edição). Lisboa: Pergaminho.

Damião, H. (2010). A (In)Dispensabilidade de Ensinar. In *O Valor de Educar, o Valor de Instruir* (pp. 77-97). Coleção Questões-Chaves da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Santos.

Day, C. (2012). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoas (Orgs.) *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas* (pp.95-112). Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel do Professor* (2.ª edição). Lisboa: Ed. Presença.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (2012). *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas* (pp.7-13). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª edição). Porto: Porto Editora.

Desenvolvimento Profissional do Professor

Ferreira, F. I. & Formosinho, J. (2009). Concepções de Professor. Diversificação, Avaliação e Carreira Docente. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, pp. 19-36). Porto: Porto Editora.

Flórido, J. (2006). *Reencontrar Agostinho da Silva, o Poeta e o Poema* (3.^a edição). Lisboa: Zéfiro.

Gal, R. (1979). *História da Educação*. Lisboa: Editorial Veja.

Garin, E. (1972). *O Renascimento, História de uma Revolução Cultural*. Porto: Editora Telos.

Gasparin, J. L. (2009). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (4.^a ed. rev. e ampl. Coleção Educação Contemporânea). Campinas – SP: Autores Associados.

Gatto, J. (2003). *Compreender a Escola de Hoje*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.

Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.

Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Leal, S. (2012). *O Português no Ensino Secundário. Transformações, Tensões e Dinâmicas de Apropriação e Recontextualização Curricular*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a Diferença, na Aprendizagem dos Alunos, na Realização Escolar dos Alunos, no Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena: Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.

Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Editora.

Martins, C. F. (2013, 1 setembro). Quando a Escola Deixar de Ser uma Fábrica de Alunos. In *Revista 2*, 21-24. Consultado em 01/09/2013 de <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Mautner, T.(Dir.) (2010). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.

Mialaret, G., & Vial, J. (1985). *História Mundial da Educação I*. Coleção: Biblioteca da Educação. Porto: Rés-Editora.

Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morus, T. (1994). *A Utopia*. Lisboa: Guimarães Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos Professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp. 221-284). Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Peixoto, J. L. (2011, 13 de outubro). Os Professores. In *Visão*.

Peralta, H. & Rodrigues, A. (2008, 26 fevereiro). *Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Perrenoud, P. (2012). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoas (Orgs.) *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.

Platão (2003). *Fédon* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

Ribeiro, C. (1997). *Estudo do Processo de Aprendizagem: Duas Perspectivas*. Revista *Máthesis*, 6, 353-367.

Ribeiro, C. P. (2005). *Práticas de Ensino e Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Coimbra.

Roterdão, E. (1993). *Elogio da Loucura*. Lisboa: Guimarães Editores.

Ruivo, J. (2011, 28 de março). E Vale a Pena Ser Professor? In *Educare.pt* [Online]. Consultado em 24/09/2014 de <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12636&langid=1>

Desenvolvimento Profissional do Professor

Savater, F. (2010). O Valor de Educar. In *O Valor de Educar, o Valor de Instruir* (pp. 7-42). Coleção Questões-Chaves da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Santos.

Simões, G. (2013). *Autoavaliação da Escola – Uma Proposta de Emancipação*. Coimbra: Lápis de Memórias.

Stenhouse, L. A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational.

Tucker, P. & Stonge, J. (2007). *A Avaliação dos Professores e os Resultados dos Alunos*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F. (1994). Alunos Autónomos e Professores Reflexivos. In J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação* (pp.333-339). Aveiro: Edições CIDInE.

Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap – Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do About It*. New York: Basic Books.

Anexos

formação

Certificado

Rede Portuguesa de Museus

Helena Maria Pereira Gaspar,

frequentou o curso de "INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS DE CONSERVAÇÃO PREVENTIVA E EDUCAÇÃO EM MUSEUS", realizado no Porto Santo de 25 a 28 de Outubro de 2004, com a duração de 24 horas, promovido pelo Instituto Português de Museus/Rede Portuguesa de Museus e pela Direcção Regional dos Assuntos Culturais da Madeira

Rede Portuguesa de Museus
A Coordenadora

Clara Camacho

(Clara Camacho)

O Director Regional de Cultura

(Ricardo Vellozo)

MC

MINISTÉRIO DA CULTURA

IM

Instituto Português de Museus

DRAC

Direcção Regional dos Assuntos Culturais

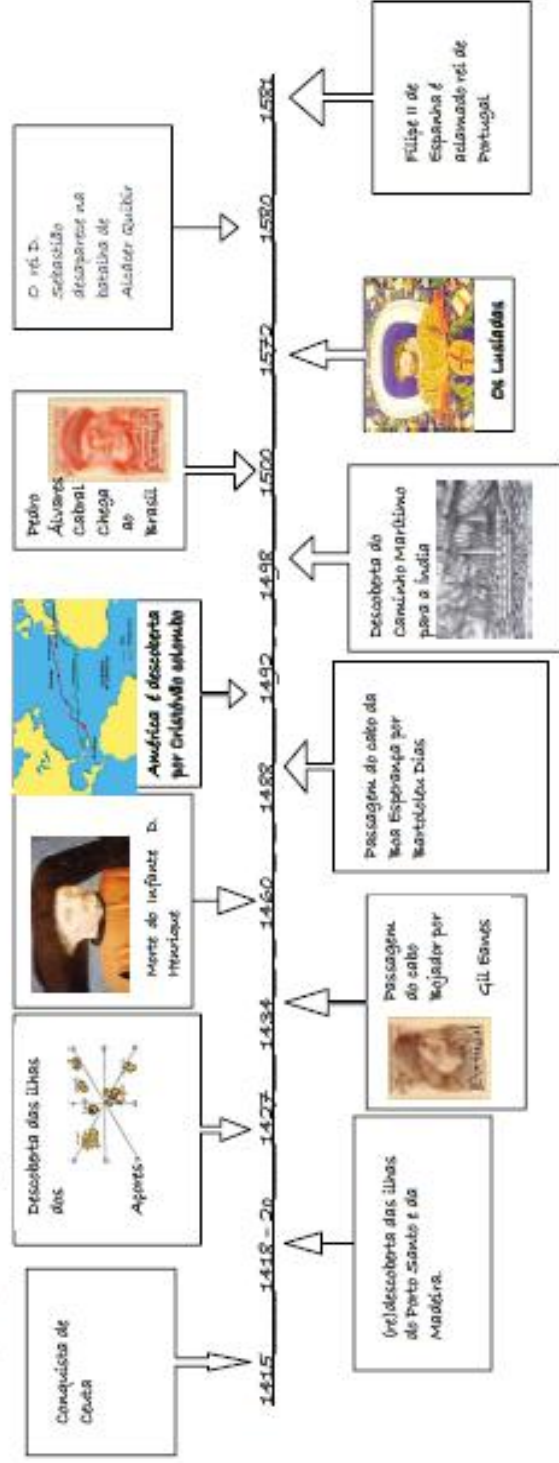
A Casa Colombo, Museu de Porto, tem um vasto conteúdo informativo que testemunha a importância do Espirito português para o conhecimento de terras, mares e povos.

Com a Exposição iniciou-se uma nova época na História...

OBSERVA E REALIZA AS SEQUENTES TAREFAS:

1ª SALA: Expansão Portuguesa

Completa o friso Cronológico:



Casa  **Colombo**
Museu de Porto Santo

Bilhete de Identidade

De

Cidadão Nacional

*

Carte d' identité

De

Citoyen National

*

Identity Card

Of

National Citizen

Indicador Direito
(Indicateur Droit – righth fore Finger)

Assinatura do portador (signature du titulaire – Signature of Bearer)

Nome (nom/name): _____

Pais (parents): _____

Nacionalidade (nacionalité / nationality): _____

Feitos importantes (faits importants/important facts): _____

Data de nascimento (Né le/date of birth): _____

Estado Civil (État civil/marital status): _____



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Sandro Carneiro

www.museucolombo-porthisarao.com
casacolombo@netmail.pt
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:291983405 Fax:291983940



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Simone

www.museucolombo-porthisarao.com
casacolombo@netmail.pt
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:291983405 Fax:291983940



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens

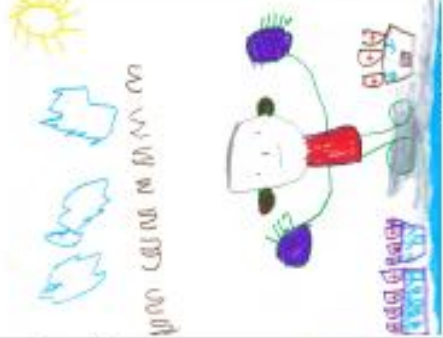


Luis Rodrigues

www.museucolombo-porthisarao.com
casacolombo@netmail.pt
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:291983405 Fax:291983940



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Filipe Melero

www.museucolombo-porthisarao.com
casacolombo@netmail.pt
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:291983405 Fax:291983940



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



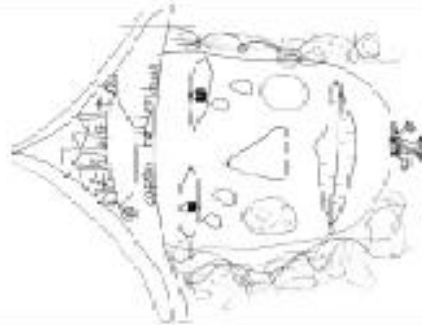
Caroline Parridge
29-04-2006

www.museucolombo-porthisarao.com
casacolombo@netmail.pt
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:291983405 Fax:291983940



Museu de Porto Santo

Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Vague

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@netmadsara.com

Tv da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel.201903405 Fax.201903440



Museu de Porto Santo

Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Alcivar, Adriano

Luiza

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@netmadsara.com

Tv da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel.201903405 Fax.201903440



Museu de Porto Santo

Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Doug Conrad

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@netmadsara.com

Tv da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel.201903405 Fax.201903440



Museu de Porto Santo

Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Edward Hilberg

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@netmadsara.com

Tv da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel.201903405 Fax.201903440



Museu de Porto Santo

Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



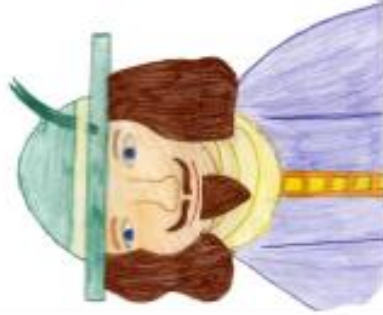
M.C. Partridge

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@netmadsara.com

Tv da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel.201903405 Fax.201903440



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Ana Serrão

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@nadmadeira.com
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:201983405 Fax:201983840



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Andreia Lopes

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@nadmadeira.com
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:201983405 Fax:201983840



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Filipe Jesus

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@nadmadeira.com
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:201983405 Fax:201983840



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Tânia Silva

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@nadmadeira.com
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:201983405 Fax:201983840



Dia Internacional dos Museus
18 de Maio de 2006
Os Museus e os Jovens



Andreia Silva

www.museucolombo-portosanto.com
casacolombo@nadmadeira.com
Tv. da Sacristia nº 2 e 4 9400-171 Porto Santo
Tel:201983405 Fax:201983840



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO - CENTRO DA ÁREA EDUCATIVA DE VISEU
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Grão Vasco - Viseu

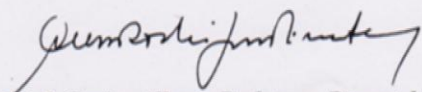
Certifico que esta cópia/fotocópia foi
extraída de original que lhe confere.
Esc. Básica e Secundária Prof. D. Francisco de Freitas Branco
Porto Santuário, de Viseu, de 2005.
Chefe do Departamento de

DECLARAÇÃO

----- **CARLOS ALBERTO RODRIGUES PIMENTEL**, *Presidente do Conselho Executivo* da Escola Básica do 2º. e 3º. Ciclos de Grão-Vasco - Viseu, declaro que **HELENA MARIA PEREIRA GASPAR** portadora do Bilhete de Identidade n.º.10655031 de 26.03.97 do Arquivo de Identificação de Lisboa, foi colocado nesta Escola no Ano Escolar de 1998/99 para realizar o **Estágio Pedagógico** do Ramo de Formação Educacional da Licenciatura em **Português - História** da Universidade Católica Portuguesa (Polo de Viseu) tendo feito a Prática Pedagógica (Profissionalização) no **Grupo 8º-A - 3º Ciclo**. -----

----- Consta dos documentos arquivados.-----
----- Por ser verdade passo a presente declaração que vai por mim assinada e autenticada com o selo branco de que faço uso.-----
----- Escola Básica do 2º. e 3º. Ciclos Grão-Vasco - Viseu, em 25 de Janeiro de 2000. -----

O PRESIDENTE DO CONSELHO DIRECTIVO


(Lic.º. Carlos Alberto Rodrigues Pimentel)

Avaliação Intercalar
Ponderação Curricular (1 de Janeiro de 2010 a 31 de Dezembro de 2010)
Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18/08

AVALIAÇÃO FINAL: 8,7 **Muito Bom**
Quantitativa

Identificação			
Nome:	HELENA MARIA PEREIRA GASPAR		
Estabelecimento/serviço:	Escola Básica e Secundária do Carmo		
Natureza do vínculo 1	Quadro de Zona Pedagógica	Grupo de Recrutamento	300

1. Habilitações profissionais/académicas [HP/A] - registe no espaço a nota correspondente à habilitação profissional/grau académico do docente.		
Grau	Valoração	Nota
Doutoramento	<input type="radio"/> 10	7,5
Mestrado	<input type="radio"/> 8	
Licenciatura	<input checked="" type="radio"/> 7,5	
Bacharelato	<input type="radio"/> 7	
Outra	<input type="radio"/> 6,5	

2. Formação Profissional [FP] - Referente às acções de formação (são consideradas, em função do seu contributo para a melhoria do desempenho profissional, todas as acções de formação contínua acreditadas e ou validadas, independentemente do ano da sua realização).		
Duração	Valoração	Nota
Acções de formação acreditadas ou validadas pela DRE com duração superior a 38 h	<input checked="" type="radio"/> 10	10,0
Acções de formação acreditadas ou validadas pela DRE com duração entre 32 e 38 h	<input type="radio"/> 8	
Acções de formação acreditadas ou validadas pela DRE com duração entre 25 e 31 h	<input type="radio"/> 7,5	
Acções de formação acreditadas ou validadas pela DRE com duração inferior a 25 h	<input type="radio"/> 7	
Outra situação	<input type="radio"/> 6,5	

3. Exercício dos cargos de Presidente do Conselho Pedagógico/Presidente do Conselho da Comunidade Educativa [PCP/PCCE] (0,2 pontos por ano de mandato compreendido entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010, com um mínimo de 6 meses) 2		
Identificação dos anos	Valoração	Nota
ano de 2010	<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 0,2	0,0

4. Exercício dos cargos de administração e gestão [CAG] - conselho executivo, comissão instaladora, director e adjuntos nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, director nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e director e subdirector dos estabelecimentos de infância (1 ponto por ano de mandato compreendido entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010, com valoração proporcional nos casos em que não se atinja 1 ano completo)		
Identificação dos anos	Valoração	Nota
ano de 2010	<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1	0

5. Exercício de cargos nas estruturas de gestão intermédia [GEGI] (0,1 ponto por ano de mandato compreendido entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010, com um mínimo de 6 meses de mandato cumprido) 3		
Identificação dos anos	Valoração	Nota
ano de 2010	<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 0,1	0,0

6. Autoria de manuais, programas escolares, livros e artigos em revistas da especialidade da área científica ou em Ciências da Educação [AM] (0,4 pontos por cada manual/programa escolar/livro/artigo) 4		
Identificação dos anos	Valoração	Nota
ano de 2010	<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 0,4	0,0

7. Exercício de cargos de reconhecido interesse público ou de relevante interesse social, designadamente avarcas e deputados, a tempo inteiro, comissão protecção das crianças e jovens em risco, a tempo inteiro, e dirigentes sindicais [CIP] (1 ponto por ano de mandato compreendido entre 1 de Janeiro e 31 de Dezembro de 2010, com valoração proporcional nos casos em que não se atinja 1 ano completo)		
Identificação dos anos	Valoração	Nota
ano de 2010	<input checked="" type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1	0

CLASSIFICAÇÃO FINAL	
Quantitativa $PC = (HP/A + FP) + 2 + (PCP/PCCE + CAG + CEGI + AM + CIP)$ 5	
Qualitativa (Excelente - 9 a 10; Muito Bom - 8 a 8,9; Bom - 6,5 a 7,9; Regular - 5 a 6,4; Insuficiente - 1 a 4,9)	

Entidade competente | 6 |  15/11/2010

Tomai conhecimento, _____ / / _____





RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO
(Artigo 19º do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro)

IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE: Helena Maria Pereira Gaspar	
DEPARTAMENTO: Línguas	GRUPO DE RECRUTAMENTO: 300
SITUAÇÃO PROFISSIONAL: QZP	PERÍODO DE AVALIAÇÃO: 2012/2013

Prática letiva

No ano letivo de 2012/2013, na Escola Secundária Alves Martins, foi atribuído, à docente, o seguinte horário (completo):

- **Ensino diurno: português - duas turmas do décimo ano; linguagem e comunicação – CNO (Centro de Novas Oportunidades);**
- **Ensino noturno: português – apoio aos alunos do décimo e décimo primeiro; português – ensino recorrente, 12.º ano e cultura, língua e comunicação – EFA8 (educação e formação de adultos).**

Dada a complexidade e a abrangência implicadas no processo ensino/aprendizagem, serão referidos os tópicos considerados essenciais.

Relativamente ao trabalho desenvolvido, ao longo do ano, surgiu sempre a oportunidade de levar à prática sugestões pedagógicas adquiridas e praticadas nos anos anteriores, ensaiando novos modelos de ensino, ao mesmo tempo que eram proporcionadas aos alunos a oportunidade de assistir e participar em aulas um pouco diferentes do habitual.

Tendo em conta a importância de educar também para a sensibilidade e cultura estética, musical, etc., a docente recorreu, muitas vezes, à utilização de música, pintura e projecção de filmes na sala de aula. Dando aos alunos a oportunidade de mostrarem e justificarem as suas próprias preferências nestas áreas, aumenta a sua motivação e receptividade para a aprendizagem de conteúdos e “skills” linguísticos essenciais, sobretudo ao nível da compreensão e comunicação oral e escrita. Em alguns casos excecionais de reforço (solicitado por alguns alunos), por exemplo, realizou-se uma espécie de debate livre ou conversação sobre variados assuntos relacionados com os conteúdos do programa.

De uma forma geral, de acordo com os programas, tentou ir ao encontro dos conteúdos nucleares da língua materna: compreensão e produção oral e escrita, tendo sempre em conta que não podem ser tratados como unidades estanques.

Assim, surgiram aulas tão diferenciadas como de leitura apenas para fruição. Leituras acompanhadas de pontos de reflexão pertinentes, ou ainda a “leitura” de outro tipo de textos como: desenho, fotografia, música, etc. O mesmo aconteceu com a escrita que podia apresentar-se na sua forma mais lúdica, ou mais “séria”, onde os alunos devem construir os mais variados enunciados, obedecendo a estruturas e regras. Desta forma, foram concretizados os objetivos gerais dos programas: desenvolv pensamento e acelerar aquisições linguísticas.

É de acrescentar que alguns problemas de desinteresse e de indisciplina colocaram um desafio que foi respondido, muitas vezes, através da tradicional “palavrinha” de motivação, do elogio de um trabalho realizado e através de outros tipos de incentivos, que traduz quase sempre numa melhoria de resultados práticos, tanto para o aluno, como para o professor.

No que respeita à planificação das aulas, não foi encarado como um processo fechado, já que as

aulas extrapolam para fora dos planos. Não raramente, se verificou que uma preocupação excessiva em cumprir uma planificação deixava escapar reflexões absolutamente essenciais não previstas, mas que emergiam de intervenções ou perguntas inesperadas.

Quanto à atitude do professor, é de referir que existe sempre a urgência de renovar os seus conhecimentos, a necessidade de aliar o bom humor com a seriedade, de forma a tornar as aulas agradáveis, e a premência em não esquecer que os alunos devem participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, embora nunca isolados.

De seguida, será referido o cumprimento de programas curricular que, obviamente, norteiam toda a atividade letiva.

No que concerne à disciplina de **português**, os objetivos imediatos prendem-se com as competências da comunicação: ouvir/ler, falar/escrever. Relativamente ao conhecimento explícito da língua, pretende-se que o aluno realize uma reflexão linguística, a partir de situações de uso, em atividades de expressão. Simultaneamente procura-se incrementar a leitura e a reflexão crítica dos textos, como base para a aquisição de vocabulário associado aos vários temas e posterior reutilização dessas mesmas aquisições, seja registo oral ou escrito. A par deste tipo de exploração, sobretudo linguística, os textos/obras (nos vários registos: narrativa, lírica, texto dramático) é também um objeto de estudo dos valores essenciais da civilização e cultura, essencialmente portuguesas, mas simultaneamente universais.

Na **linguagem e comunicação** – CNO (Centro de Novas Oportunidades) -, a docente estabeleceu, de forma aberta, dinâmica e construtiva um ambiente de trabalho, a seu ver, bastante positivo. No decorrer dos trabalhos, houve uma constante preocupação no que respeita à competência comunicativa (quer escrita quer oral) e verificou-se interesse pela pesquisa e pela troca de saberes.

Na **cultura, língua e comunicação** – EFA8 (educação e formação de adultos)-, destacou-se toda a multidimensionalidade do ato comunicativo. Foram criados diversos contextos de aprendizagem que geraram várias práticas discursivas e textuais, proporcionando, assim, o estudo, a abordagem e a organização dos diferentes registos comunicativos.

Atividades promovidas

- “Conto pela tolerância”- evento organizado e promovido pela coordenadora da biblioteca da escola, a Dr.ª Vanessa Proença e pelas docentes do 10.º ano de Português. Nesta atividade, a docente promoveu e valorizou a participação dos alunos. Consequentemente e de forma muito positiva, quatro alunos participaram e, posteriormente, quiseram ler os respetivos contos aos seus colegas de turma.

- “Viagem ao Porto” – nesta atividade dinamizada pelo grupo disciplinar de geografia, a docente acompanhou os seus alunos do 10.º ano e, através da articulação dinâmica das diversas “facetas” do conhecimento, foi possível desenvolver um trabalho específico da disciplina de português – a redação do relatório da visita de estudo ao Porto.

Análise dos resultados obtidos

- De uma forma global, os alunos revelaram interesse em superar as dificuldades demonstradas, no entanto, também é de referir a importante colaboração dos professores dos conselhos de turmas na resolução de alguns problemas que surgiram. O aproveitamento dos alunos foi positivo.

- O facto da direção da escola revelar-se presente, disponível e sensível no que respeita à resolução dos problemas que possam afetar o bom funcionamento da comunidade educativa, proporcionou um importante apoio no prosseguimento e desenvolvimento do trabalho da docente.

Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo

- A docente compareceu às reuniões do grupo disciplinar e de níveis (T.E.). Neste ponto, salientou-se o indiscutível profissionalismo da delegada de grupo, a Dr.^a Helena Leitão; de níveis (10.º e 12.º anos), a Dr.^a Natividade Reis e a Dr.^a Teresa Lopes que de forma aberta, dinâmica e construtiva contribuíram para o bom desempenho da docente.

- No português do ensino recorrente, na cultura, língua e comunicação (CLC) – EFA8 e na linguagem e comunicação (LC) – CNO a docente tentou ir sempre ao encontro dos objetivos estabelecidos e, com a colaboração, disponibilidade, experiência e indiscutível profissionalismo da Dr.^a Cidália Gomes, o desempenho foi progressivo.

- A relação que a docente estabeleceu com os elementos que constituem a comunidade educativa baseou-se no respeito, no apoio e, acima de tudo, no reconhecimento, isso refletiu-se, ao longo de ano, na eficácia e no bom funcionamento de todos os serviços.

Formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa

- Ação de formação: “Colóquio de educação para o empreendedorismo”- VISprof - Centro de formação da associação de escolas de Viseu.

- Mestranda – “Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação do Docente”, na Universidade Católica.

- Crescente esforço e investimento, bem como um constante repensar e reanalisar de estratégias que levem ao sucesso do processo do ensino.

*Relativamente ao ano 2011/2012 - (Ponderação Curricular (1 de janeiro a 31 de dezembro de 2011) Artigo 9.º de Decreto Legislativo Regional n. 20/2012/M de 2.º/08 de Decreto Legislativo Regional n.º17/2010/ M. de 18/08):

- Avaliação extraordinária – Muito bom (8,5)

