

MARIA MANUELA DE SOUSA PINTO RIBEIRO MAIA

**O PAPEL DA REFLEXÃO E DA AUTOFORMAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO PROFESSOR DE FILOSOFIA:
SIMPLIFICAR O COMPLEXO**

Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Nilza Henriques dos Santos

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2012**

JÚRI

PRESIDENTE: Prof.^a Ana Paula Silva

ARGUENTE: Prof. Cassiano Reimão

VOGAL: Prof.^a Nilza dos Santos

Data de apresentação: 04 de janeiro de 2013

*Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que antes nunca tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...*

(Alberto Caeiro)

Ao meu Carlos

Esta dedicatória tem hoje um sentido inverso: é do teu Carlos em homenagem a ti, Nela.

A não se ter realizado a publicação em papel, programada na altura da defesa pública, após o teu desaparecimento físico (em 06.09.2015) prometi a mim mesmo que iria disponibilizar o texto a quem estiver interessado.

Sei que por profunda modéstia nunca tomarias esta iniciativa. Mas até pelo exemplo de trabalho – que tantos colegas mais novos admiraram – é justo que outros possam ser incentivados.

Do teu Carlos

Agradecimentos

Na realização deste trabalho está também o percurso de quem acredita no caminho que escolheu. Um caminho que teve obstáculos, mas também contou com o privilégio de encontrar amarras de segurança e esteios de incentivo. Com esses apoios, almejei objetivos; e alcançando as metas, sinto que o dever foi sendo cumprido.

Por isso agradeço a todos os que me lançaram desafios e alimentaram sonhos. Aos meus alunos, a quem espero ter ajudado a desenvolver como pessoas. Aos amigos e colegas, esperando que descubram na profissão e na vida motivos para sorrir. Aos meus filhos e à minha nora, pela confiança e vontade de sonhar. Ao meu neto Henrique, que é a minha força, a esperança e a alegria sempre renovada que todos os dias me faz acreditar. Ao meu marido, um obrigado especial pela dedicação, empenho e cumplicidade. E, a título póstumo, aos meus padrinhos e aos meus pais.

E não podia deixar de lado a Engenheira Graziela Rodrigues, presidente do SNPL, que, com a sua preocupação na expansão dos ideais de qualidade da educação, estabeleceu o protocolo com a Escola Superior de Educação Almeida Garrett; e que com a amizade me incentivou.

A todos os docentes do curso, pela sabedoria, dedicação e amizade.

Finalmente, para quem me acompanhou mais de perto, dedicou muito do seu tempo familiar e motivou com elogios, o meu obrigado especial: à minha orientadora, Professora Nilza Henriques Santos.

Resumo

O papel da reflexão e da autoformação no desenvolvimento profissional do professor de filosofia: simplificar o complexo

Uma narrativa enquadrada em moldes teóricos de análise sobre o percurso profissional serve de base à justificação da importância da autoformação do professor. E permite identificar uma dupla questão na docência da filosofia no nível secundário: a necessidade de encontrar a definição de estratégias didáticas e pedagógicas para tornar simples o que aos alunos aparece como complexo; e também um projeto para desmistificar uma percepção escolar e social de dificuldade na abordagem dessa disciplina.

Para a consecução dessas estratégias aproveitam-se contributos dos tipos de supervisão clínica e colaborativa, das atitudes de liderança, das teorias da educação, da metodologia de projeto e mesmo da pedagogia de projeto.

Para além destes contributos, a fundamentação teórica inclui ainda a questão da ensinabilidade da filosofia, o conhecimento do seu percurso histórico em Portugal e dos objetivos propostos para esta disciplina e a definição dos contornos do perfil do professor de filosofia.

Das propostas de superação das dificuldades fazem parte a exemplificação de uma abordagem específica nas ‘aulas’ e um projeto, a realizar na ‘semana cultural’, destinado a toda a comunidade escolar. Este aproveita um meio ‘informal’ (a exibição do filme *Os Deuses Devem Estar Loucos*) de exploração de temáticas filosóficas enquadradas nos conteúdos programáticos, com o qual se pode comprovar a sua utilização pedagógica e a acessibilidade a toda a população escolar.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; autoformação; auto liderança; professor-aprendente.

Abstract

*The role of reflection on self-training and the professional development
of philosophy teachers: simplifying the complex*

A narrative framed in theoretical analysis on career paths serves as a guideline to justifying the teacher's need for self-training. And it allows identifying a double issue on teaching philosophy at high school level: the need to discover the definition of didactic strategies to simplify that which, to the students, seems complex; and also, a project to debunk an academic and social perception on the course's approachability.

To achieve these strategies, contributions from clinical and collaborative supervision, from leadership attitudes, from theories of education, from project methodology and even from teaching project are taken advantage of.

Besides these contributions, the theoretical grounding also includes the teachability of Philosophy, the knowledge of its historical background in Portugal and its proposed objectives, as well as the philosophy teacher's profile.

Proposals for overcoming difficulties include exemplifying a specific approach in 'classes' and a project to be held in the 'cultural week', aimed at the entire school. The latter takes advantage of an 'informal' medium for exploration of philosophical issues framed by the syllabus (the screening of the movie *The Gods Must Be Crazy*), with which one may prove its pedagogical use and accessibility to the entire school population.

Keywords: pedagogical supervision; self-training; teacher-learner; self-leadership.

Abreviaturas:

p. – página

pp. – páginas

Índice Geral

Índice	vii
Índice de figuras	ix
Introdução	1
Parte I – Autorreflexão biográfica e identificação do problema	5
A reflexão autobiográfica	6
1. Descrição reflexiva do Percurso Profissional	7
1.1. Da escolha da profissão à formação	7
1.1.1. Na esteira de outra narrativa	7
1.1.2. Diversidade da formação inicial	9
1.1.3. Uma opção com significado	10
1.2. O percurso profissional docente	12
1.2.1. Desafios iniciais	13
1.2.2. Os alunos: pessoas em desenvolvimento	14
1.2.3. De orientada a orientadora	15
1.3. O percurso profissional para-docente	17
1.4. Formação contínua e exigências de ‘carreira’	19
1.4.1. Autoformação	20
1.4.2. Exame de acesso ao oitavo escalão	22
1.5. Atividades de carácter social relevante	22
2. Situação-problema	24
2.1. Identificação e definição do problema	29
2.2. Justificação da escolha	30
3. Questões e objetivos de investigação	31
3.1. Questão de partida	33
3.2. Subquestões	34
3.3. Objetivo geral	34
3.4. Objetivos específicos	35
Parte II – Enquadramento teórico	37
A supervisão pedagógica e o perfil de supervisor do professor de filosofia ...	38
1. Dois breves olhares	40

1.1.1. Um modelo de futuro	42
1.2. A ensinabilidade da filosofia	43
1.2.1. Uma questão de direito	44
1.2.2. Uma questão de facto	50
1.2.3. Um pouco de história	51
1.3. Algumas condições do ensino/aprendizagem da filosofia	55
2. Modelos de supervisão e teorias da educação	59
2.1. Diferentes práxis de supervisão	60
2.1.1. Supervisão clínica	64
2.1.2. Supervisão colaborativa	66
2.2. Teorias contemporâneas da educação, aprendizagem e liderança	68
2.2.1. Teorias da educação	70
2.2.2. Teorias da aprendizagem	72
2.2.3. Tipos de liderança	75
3. O perfil do professor	77
3.1. Conceções de professor	79
3.2. O perfil do professor de filosofia	81
3.2.1. O perfil de supervisor do professor de filosofia	83
Parte III – Proposta de resolução do problema	86
Um projeto e uma reflexão	87
1. Metodologia	89
1.1. Na sala de aula	90
1.1.1. A metodologia de aprendizagem/abordagem dos conteúdos programáticos	91
1.1.2. A avaliação	93
1.1.3. Um exemplo de abordagem específica	95
1.2. De projeto	96
1.2.1. Caracterização do contexto	98
1.2.2. Plano de resolução	99
1.2.2.1. Áreas	100
1.2.2.2. Objetivos específicos	101

1.2.2.3. Ações a desenvolver	102
1.2.2.4. Espaços	103
1.2.2.5. Recursos	104
1.2.2.6. Calendarização	105
1.2.2.7. Avaliação.	106
Síntese reflexiva	108
Fontes de consulta	113
1. Bibliográficas.....	113
2. Webgrafia	117
Apêndices	121
Apêndice I – Notas várias	III
Apêndice II – Inquérito pós-visualização do filme <i>Os Deuses Devem Estar Loucos</i>	V
Anexos	VI
Anexo I – Objetivos do ensino da filosofia	VII
Anexo II – Sete hipóteses de organização pragmática do ensino da filosofia no secundário	VIII
Anexo III – Vícios Privados, Virtudes Públicas	IX
Anexo IV – Filme <i>Os Deuses Devem Estar Loucos</i>	XI

Índice de Figuras

Fig. 1 – <i>Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer</i>	65
Fig. 2 – <i>Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Cogan</i>	65
Fig. 3 – <i>Teorias contemporâneas de educação</i>	71
Fig. 4 – <i>Propostas e componentes de aprendizagem, segundo Lebrun</i>	75
Fig. 5 – <i>O triângulo pedagógico de Jean Houssaye e as componentes da aprendizagem de Lebrun</i>	77
Fig. 6 – <i>Síntese das características de um bom professor de filosofia</i>	83

Introdução

Toda a atividade humana exige e pressupõe uma reflexão que a oriente e lhe dê significado. A exigência de significação põe-se também sobre toda a ação humana, própria ou dos outros, mesmo que tenha sido originada por uma lógica não consciente ou puramente habitual. A exigência formativa da função docente e a especificidade fundamentadora da docência em filosofia ainda mais salientam a necessidade de sentido desta área de ação e de pedagogia.

Ser professor pode resultar de uma opção racional consciente, de uma influência inconsciente e até de uma decisão com origem essencialmente consciente, mas emocional. No entanto, não dispensa uma reflexão avaliadora do seu enquadramento racional, ontológico e social: enquadramento racional, porque se torna necessário fundamentar o seu sentido, avaliar as condições do exercício, situar num processo e perspetivar mudanças construtivas; enquadramento ontológico, porque ser professor implica uma referência constante à estrutura da personalidade que se sente fortalecida ou abalada com o sucesso da profissão num grau mais elevado do que o daqueles profissionais que não lidam com seres humanos mas com máquinas e porque ser professor depende desse equilíbrio ontológico feito à custa de satisfação pelo realizado e de necessidade de progressão axiológica, atualidade de informação científica e equilíbrio emocional, sentido de adaptação e necessidade de renovação cultural; e enquadramento social, porque não há isolamento no papel escolar, porque as repercussões do processo educativo são muito diversas e duradouras e porque, se a escola reflete o meio em que se insere, deve também servir de motor da dinâmica social e, sobretudo, do aperfeiçoamento pessoal.

Na especificidade da disciplina de filosofia, nomeadamente quanto ao seu conteúdo e quanto às expectativas que sobre ela se criam, fazer um trabalho de carácter académico e pedagógico é só um momento na atitude de reflexão e na perspetiva sobre os dilemas que todos os dias se colocam: porque os alunos progredem ou não nos programas, porque se revela ou não o seu sentido de consciencialização para a realidade de si próprios e circundante e porque se vislumbra ou não uma melhoria no sentido humano ou na realização da pluridimensionalidade da valorização humana. É evidente que estes dilemas não se colocam só dentro de uma sala de aula: o confronto entre os currículos oficiais e a axiologia que perpassa todo o currículo oculto na escola e fora dela são também fonte de preocupação do professor que é homem, do professor que é pedagogo e do professor que é membro de uma sociedade. Por isso, todos os dilemas que se colocam na especificidade do ensino da disciplina de filosofia e

na relação com o exterior à escola remetem para um questionar de toda a filosofia, que se repercute na sua abordagem disciplinar.

Este trabalho, no entanto, tem um alcance limitado. Não sendo um trabalho de antropologia, de teoria curricular ou de didática, destina-se a satisfazer alguns objetivos específicos, nomeadamente: contribuir para esbater alguns dilemas acima referidos, especialmente quanto ao aproveitamento da disciplina; sedimentar a confiança na correção da atuação passada, pela síntese de crenças e atitudes iguais; incentivar a experiência de novos modelos de atuação, pelo contacto com relatos desses modelos; revelar um sentido de autocrítica, capacidade de análise e de síntese sobre temas pedagógicos e didáticos; e concretizar o interesse pela problemática educativa. O enquadramento na problemática educativa centrar-se-á no papel que a reflexão sobre a prática docente e sobre as possibilidades de melhoria desempenham na orientação da autoformação. O paradigma metodológico da abordagem será a valorização das aprendizagens e dos conhecimentos experienciais realizados ao longo de um percurso profissional de trinta e oito anos de serviço docente. Usando o processo narrativo nesta abordagem do tema em destaque, construir-se-á uma resposta fundamentada à especificidade do ensino da filosofia ao nível secundário, onde a exigência de autoformação se torna mais evidente porque a especificidade do currículo e a atitude escolar anterior dos alunos – dificultada pela faixa etária com que iniciam o estudo – requerem que o professor de filosofia tenha de simplificar o complexo – para desencadear o processo de aprender a aprender filosofia.

Na linha das propostas de Shön, este trabalho de projeto destina-se a abordar as três componentes de análise sobre a profissão docente assim resumidas por Gomes e Casagrande (2002, s/p):

“Esses três processos descritos – ‘o conhecimento-na-ação’, ‘a reflexão-na-ação’ e a ‘reflexão sobre a reflexão-na-ação’ – constituem o ‘pensamento prático’ do profissional, com o qual enfrenta as situações ‘divergentes’ da prática. Esses processos não são independentes, mas, sim, completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional”.

Estes três processos serão abordados academicamente, neste trabalho, em três partes: a primeira, com enfoque especial na narrativa reflexiva autobiográfica e no que ela poderá desencadear de motivação e orientação para a autoformação e reorganização da prática futura; a segunda fará a fundamentação teórica do contexto autoformativo em geral e no domínio do

ensino da filosofia em especial. Aqui merecerão destaque os contributos da supervisão, da liderança, das teorias da aprendizagem e do perfil do professor. Procurar-se-á juntar à história e à didática desta disciplina o contributo dessas áreas para a consecução de três objetivos indispensáveis ao processo educativo: a melhoria do ensino, a eficácia das aprendizagens e a construção da autonomia e formação pessoal. A terceira parte, que se reveste de uma forma de projeto, tem como objetivo geral concretizar a temática central do trabalho, assumindo-se como estratégia de “simplificar o complexo” não só no ensino da filosofia aos alunos, mas também no modo como ela é encarada pela comunidade escolar.

Mas nem só a componente de formação pessoal é o grande objetivo deste trabalho: a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a melhoria do funcionamento e atitudes do grupo disciplinar e a melhoria das crenças e atitudes da escola também estão incluídas nas preocupações da autora. E, assim, a primeira parte traduz um esforço de revisão lúcida e diagnóstica da sua já longa atividade profissional, com vista à determinação dos parâmetros de autoformação. A segunda parte representa já um aprofundamento teórico que tem como alcance também o desenvolvimento profissional pessoal e o suporte histórico-conceitual dessa autoformação – de que o grupo disciplinar pode partilhar. Já a terceira parte pretende, com a proposta de resolução do problema detetado, alcançar os objetivos programáticos e formativos direcionados simultaneamente para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, o desenvolvimento profissional e pessoal da autora e dos colegas de grupo e o contributo para o desenvolvimento cultural, organizacional e formativo da comunidade escolar.

O projeto que constitui a terceira parte exemplifica a utilização de um meio aparentemente ‘neutro’ ou não formalmente considerado ‘texto filosófico’, mas que tem uma grande potencialidade de ser enquadrada e analisada sob a perspetiva filosófica, isto é, sob o ângulo de uma conceção de homem, de valoração da atividade humana e de procura de sentido para a própria existência. A partir do filme *Os Deuses Devem Estar Loucos*, são analisadas essas dimensões filosóficas, enquadradas numa visão de cultura e suas implicações. O uso deste material para sensibilizar a comunidade escolar em relação à acessibilidade e necessidade da perspetivação filosófica está na mesma lógica do uso da diversidade de fontes de apoio utilizada nas ‘aulas’ – e que aparece também exemplificada no corpo do texto da segunda parte. E todo este procedimento está na sequência da longa e comprovadamente eficaz prática letiva.

Para a realização deste trabalho foram seguidas as normas da Instituição de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovada em Conselho Técnico de 15 de fevereiro em 2012 e também as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (aplicáveis à dissertação de Mestrado), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (despacho 101/2009 de 26 de maio).

PARTE I
AUTORREFLEXÃO BIOGRÁFICA
E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A reflexão autobiográfica

*“Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
Mudo, mas não mudo muito”*

(F. Pessoa)

Pelo menos desde a década de 60 que a abordagem da análise da educação sob a forma de narração dos percursos educativos tem merecido uma importância crescente; e esta abordagem foca essencialmente a atitude do professor que reflete sobre a sua história profissional, a par mesmo da sua história de vida, com vista à melhoria das práticas e à eficácia do processo de aprendizagem dos alunos. Esta nova abordagem parece andar a par da necessidade de responder aos novos desafios do insucesso e da indisciplina, por exemplo; e ao mesmo tempo de incrementar a mudança de paradigma em que a escola se assuma como um espaço facilitador de aprendizagens, que se preocupe mais com ajudar a aprender do que com ensinar. Será o modelo de escola defendido por Nóvoa (2007): fornecedora de ferramentas mínimas que permitam aos jovens a participação na vida ativa, na sociedade do conhecimento. E será sobretudo o modelo de uma escola aprendente, onde cabe ao professor ensinar a aprender e aprender ensinando, e ao aluno aprender a aprender.

A abordagem narrativa pode não constituir um conhecimento científico, como nem pode avaliar nem ser avaliada pelo conhecimento científico (Ferreira-Alves, 2000, 37 e 42). Segundo o mesmo autor, na linha de expressão do pensamento de Lyotard, o conhecimento científico é impessoal, enquanto o saber narrativo é convivencial¹; é um saber mais amplo que o científico, que compreende “o saber fazer, o saber viver e o saber escutar” (Ferreira-Alves, 2000, 38). E no mesmo sentido vai a enunciação dos quatro pilares para uma educação do futuro propostos pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, que Roberto Carneiro (1997, 391-413) desenvolve aplicados a uma visão de cidadania e de cidade educadora: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” – a que não ficaria mal acrescentar um quinto (aprender a aprender) para justificar a necessidade de formação contínua e de perspetivação de uma escola em si mesma aprendente.

No ato da narrativa estará presente uma dimensão valorativa e não meramente descritiva – o que traduz a dinâmica da própria vida. É a narrativa de uma profissão que tem signifi-

¹ O autor fala em convivial, mas, seguindo a tradução da obra de Ivan Illich (1976), o sentido será de convivência – como equilíbrio, organização e dignidade pessoal e social face à técnica – e não de convívio, como relação festiva informal e afetiva.

cado interpessoal e que, por ser ‘profissão’ humana por excelência, não admite falhas: ela é exemplar em si e não só nas finalidades perseguidas; os resultados são de longa repercussão; e o seu mau desempenho tem consequências negativas imediatas e extensas: não só pode levar ao desânimo de ser homem, como implica não só o aluno, mas também os encarregados de educação e outros elementos sociais com que o educando se confronte. O professor trabalha com homens, para formar homens; e no trabalho da sua própria formação fundamenta e justifica a sua profissão. E como a narrativa remete sempre para algo denotativo (que são os conteúdos da educação), a dimensão educativa do homem tem de conjugar o modo da narrativa e o seu conteúdo – sendo que neste é indispensável a abertura ao possível, ou modo mais valioso de ser homem.

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. Da escolha da profissão à formação

Quando iniciei a minha carreira, em 1974/75, com ‘habilitação suficiente’, e quando passei a ter ‘habilitação própria’, em 1976/77, não tinha qualquer noção do que era cultura profissional, avaliação formativa, práticas interativas, autoformação, escola aprendente e de outros tantos conceitos e instrumentos pedagógicos que hoje me são familiares. O importante nesses primeiros tempos era “dar aulas” e assim dar cumprimento ao sonho que desde criança alimentava. Foi sobretudo a partir do ano da profissionalização (1979/80) que passei a compreender a dimensão social do ato educativo e a reconhecer a importância da autoformação e a perceber que não basta “dar aulas”, não chega dominar conhecimentos, mas é preciso ser-se também profissionalmente competente – o que implica ir construindo um saber que ultrapassa o conhecimento científico adquirido e que passa a contar com outros saberes que a experiência vai edificando e alicerçando, para um ato pedagógico mais seguro e mais adaptável a todas as situações que, por vezes, são complexas ou imprevisíveis. Da convicção inicial de “dar aulas”, passei à convicção da necessidade de exercer a minha profissão a partir da construção das minhas próprias competências, de modo a encontrar os caminhos que me pudessem conduzir à docência de excelência.

1.1.1. Na esteira de outra narrativa

Não é necessário fazer um grande esforço de memória para concluir que ser professora era um sonho de infância alimentado e marcado não só pela clara influência do modelo

da professora, então primária, que constituiu, sem dúvida, a imagem que desencadeou todo o processo identitário do sonho realizado sem grandes sobressaltos, sobretudo quando a família se assumiu como o motor e o pilar desse mesmo sonho. E aqui não posso deixar de recordar o papel do meu padrinho, que conseguiu, com o seu amor de pai, moldar na menina, na adolescente e na mulher que hoje sou o seu caráter, os seus valores, o seu modelo de ser homem que alicerçaram a minha trajetória pessoal e profissional. Enfim, as referências identitárias deixam marcas peculiares que o tempo não consegue apagar, e que se afirmam como essenciais em cada dia que corre, em cada barreira que se ultrapassa e em cada êxito alcançado ou sonho realizado.

É assim que sinto com esta narrativa autobiográfica uma forma de revisitar o passado e refletir no modo como esse passado é importante para as exigências do presente. É, como diz Saveli (2006, 100), “uma releitura que o adulto faz de um livro de narrativas lido há muito tempo...”, uma reconstrução da “fisionomia dos acontecimentos”.

Lembro, pois, como desde cedo (2^a, 3^a e 4^a classe) a professora me entregava a turma quando precisava de resolver questões pontuais e se ausentava da sala. Esse gesto de responsabilização não constituiu apenas emoção profunda, constituiu, sim, marca indelével com que se iniciou uma influência significativa de moldagem pessoal e profissional. Quando, já ia alta a noite, em criança o meu padrinho ‘exigia’ contas do meu trabalho diário – o que na altura era penoso – a mulher e profissional de hoje avalia-o como um momento de afeto, de preocupação e que assumo na minha capacidade de organização, na minha sensibilidade para os outros, na perseverança nas adversidades, na responsabilidade que me caracteriza no contexto presente.

E a menina foi crescendo e logo na 4^a classe precisou de fazer a primeira opção: o Liceu ou a Escola Técnica? Mas como o prosseguimento de estudos estava nos horizontes de quem me guiava, o Liceu era mais conveniente, e assim foi: o 5^o ano (agora 9^o) foi a primeira grande etapa; depois, a escolha de área. Matemática não! Então, as Letras e, destas, a então alínea *a*). Concluído este ciclo, a admissão à Universidade que fiz foi na faculdade de Letras da Universidade do Porto e na Católica. Fiquei na Católica, em Humanidades; mas, no final do quarto ano e por questões legais de reconhecimento do curso, voltei ao 2^o ano da Universidade do Porto, para o curso de Filosofia, que concluí. No entanto, o gosto pelas Literaturas, pelos clássicos, fez-me, anos mais tarde, voltar e concluir na Católica o Bacharelato, de quatro anos, que ficara inacabado por um semestre.

O casamento, o primeiro filho, o início da profissão constituíram outros tantos desafios, experiências que deram lugar à mulher. Desafios e experiências que muito contribuíram para a construção da profissional que hoje assumo ser. Sim, porque, como acrescenta Saveli (2006, 102), “a identidade é um espaço de construção constante, portanto marcado por provisoriedade em que a identidade se vai realçando aos poucos, através da busca de novos conhecimentos”.

E, na verdade, foi esse processo de busca de novos conhecimentos e de novos desafios que me fez, mais uma vez, optar pelo estágio profissional no então 10ºB grupo, em Carcavelos (longe de casa e da família, e só depois de concluída a licenciatura) e não em Braga ou Chaves (onde podia entrar com o bacharelato), porque queria ensinar Filosofia e não Língua Portuguesa e Estudo do Meio no Ciclo Preparatório. Esta opção foi, pois, reveladora das linhas de orientação da criança que aprendeu que nem sempre o caminho mais fácil é o mais autêntico ou o mais recomendável. Digamos que nesta abordagem inicial, que está na esteira de outra narrativa, está também todo um movimento de identificação com modelos, de negação de alguns valores, de assunção de outros, de sentidos existenciais, que podem ter sido conscientes ou não, mas que reconheço hoje terem assumido lugar significativo na memória e que contribuíram, por isso mesmo, para a construção do ‘sujeito-professor’ que me reconheço e que se sente identificado com a profissão que abraçou, profissão onde se vivenciam medos, angústias, dificuldades, mas também desejos que obrigaram e obrigam a buscas e a uma permanente construção de si e dos outros.

1.1.2. Diversidade da formação inicial

Continuando a revisitar o passado, com vista a dar sentido ao presente e até ao futuro, debruço-me agora na diversidade da formação inicial porque ela constitui, em si, um percurso significativo para os caminhos que fui precisando de desbravar no quotidiano docente.

Toda a formação humanista que adquiri na Universidade Católica, e até mesmo a formação artística (no Conservatório Regional de Braga, da Gulbenkian) que adquiri enquanto frequentei as Humanidades, vieram a fazer sentido e a revelarem-se de grande utilidade logo após a conclusão da minha profissionalização. E isto porque após a conclusão do estágio clássico, como então era chamado, fui colocada no Liceu de Chaves, onde sempre fui aluna. Entendi, então, e por uma chamada de atenção dos alunos, que era preciso fazer-me entender, que era preciso falar a linguagem deles e descer um pouco ao seu nível. Parecia-me tarefa

árdua, tanto mais que o que eu pretendia era que eles saíssem do nível deles. Mas o percurso entrecruzado das Humanidades Clássicas e de Filosofia fizeram-me descobrir o caminho que, a princípio, parecia ser estreito, mas se foi abrindo para a melhoria dos resultados e do sucesso do ensino-aprendizagem.

Já nessa altura, e mesmo sem ter conhecimento das teorias de Huberman ou Alarcão, eu comecei a entender que era preciso ter em linha de conta diferentes personalidades, diferentes trajetórias pessoais e culturais e a inflexibilidade deu lugar à autorreflexão; e daí à ação não demorou muito tempo. Já aí acreditei que mais importante do que ensinar teorias de grandes filósofos era fornecer aos alunos ferramentas capazes de lhes elevarem o nível de aprendizagens presentes e futuras. Já então reconheci o que Nóvoa agora defende – a escola como serviço –, reconheci a minha tarefa como um sacerdócio e, por isso, a minha preocupação passou a centrar-se mais no desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo neles pessoas a quem devem ser exigidos responsabilidades, mas também autonomia, lealdade e respeito, e que devem receber do professor respeito pelas diferenças, espírito de colaboração e partilha, integração plena nos trabalhos da sala de aula – que passaram a ser entendidos por todos como um esforço aprendente. Recordando essa altura, e agora depois de refrescar a memória, posso entender que a minha prática se orientava por aquilo que Nóvoa (2007, 18) defende hoje: “Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender”.

Da segunda parte deste trabalho de projeto constarão as metodologias seguidas no sentido de mostrar como foram ultrapassados os primeiros obstáculos da minha vida profissional e como essa metodologia contribuiu para uma nova forma de encarar a missão e que revela, desde logo, uma atitude de mudança que se iniciou com olhares retrospectivos constantes (de planificação, ação, observação/avaliação e reflexão) com vista a um olhar prospetivo e baseado numa consciencialização de alteração de paradigmas.

1.1.3. Uma opção com significado

Sem grandes rigores sociológicos, mas também sem grande margem para errar, pode dizer-se que no início da década de setenta do século XX a relação entre a oferta e a procura de emprego era inversa à atual: se com um dos ciclos do ensino secundário havia facilidade de colocação num emprego a gosto, com alguns anos de universidade as hipóteses de colocação e de perspetivas de carreira eram ainda muito mais amplas. De modo que era possível realizar o conceito romântico de profissão – como vocação ou disposição pessoal para colocar ao servi-

ço da sociedade os ‘dotes’ de que nos achamos portadores; ou como trabalho que fazemos com gosto. Encarada como ‘modo de vida’ a desenrolar-se por um tempo seguido e muito longo, a profissão merecia o investimento condizente com a ‘realização pessoal’. Sentindo-se ‘realizado’, e como que em troca pela ‘segurança’ e estabilidade emotiva, o profissional valorava social e mesmo eticamente a sua atividade, não encarando, na terminologia de Fernández e Alonso (1994, 21-22) atipicamente a profissão – o que significa: não a tomava como mera forma de ganhar dinheiro ou poder, que utilizaria noutra plano de satisfação pessoal para compensar a falha da mesma no trabalho.

Várias foram, portanto, as trajetórias que se me colocaram como possíveis quando ainda era aluna universitária. E de entre elas lembro a hipótese de poder ter assumido a direção do Centro de Emprego de Chaves. Mais uma vez a minha trajetória profissional foi influenciada pela coerência com os princípios que desde sempre me foram ministrados – o ideal já assumido e que deveria tomar, por isso, na trajetória a seguir e, como diz Descartes, na segunda máxima da sua moral², ‘não nos devemos guiar por fracas razões’ quando há um pensamento escolhido.

Digamos que a opção feita foi uma opção com significado.

E o significado é tanto mais rico quanto se afigura como a ligação à figura da professora primária que teve continuidade na figura do padrinho e que era como que o passar da representação das práticas docentes para a participação ativa na comunidade escolar – e agora, já como docente e com responsabilidades sociais, na terra e na escola que me viram crescer. Estes dois elementos constituem-se, assim, como trajetórias de fronteira para a minha opção pelo mundo da educação. Esta opção assume, portanto, significado por ser não só uma espécie de processo identitário, mas também um processo em que a minha alteridade se foi assumindo e se foi construindo a partir daqueles paradigmas. Justifica-se, assim, a renúncia ao apelo de outras orientações e trajetórias, pois a escolha e a identificação com a profissão superavam todas as outras solicitações; e, por isso, a minha opção teve o significado do meu sonho e a dimensão da minha alma e o alcance dos desejos de todos quantos passariam a estar à minha responsabilidade de transformar em heróis, mesmo que não aparecessem na televisão. Mas... alguns até aparecem.

² Em Apêndice I-1 transcreve-se a segunda máxima da moral cartesiana.

1.2. O percurso profissional docente

Nesta carreira já longa, olhando para o que ficou para trás e perspetivando o caminho que ainda faltará percorrer, ousou dizer que, apesar de já estarem afastados os primeiros anos de docência (que foram de confronto com a realidade da sala de aula e com a complexidade da prática pedagógica e da sua inserção administrativa), há a saudade, não dos receios iniciais e das incertezas, mas das vitórias e dos sucessos que se refletiam em elevados índices de satisfação profissional, no envolvimento e no comprometimento que contagiavam os alunos. Hoje, essa saudade transformou-se noutra satisfação: a de sentir que contribuí e contribuo para que haja alunos e professores instruídos, alunos e professores empreendedores, alunos e professores competentes e satisfeitos, assumindo ambos que as preocupações de uma escola aprendente se direcionam para o futuro do país – que depende do trabalho realizado na educação; e que essas mesmas preocupações se centram no futuro dos cidadãos – que depende do que fizerem os professores, do empenho e paixão que colocarem no ato pedagógico, que deve ser claro e sólido nos seus fundamentos.

O decurso da minha atividade profissional pode ser traduzido pelo modelo de ciclos da carreira profissional descrito por Huberman, embora com reservas pontuais. Esse modelo apresenta cinco fases e, se alguma das fases pode ligeiramente ser distendida ou encurtada, elas correspondem à perspetiva e à atitude presentes na minha carreira. De facto, à fase inicial de 2-3 anos de Huberman correspondeu a minha fase de *exploração* e procura de adaptação, de sobrevivência e descoberta, e que se situou nos primeiros 4 anos antes da profissionalização. À fase de *estabilização* de Huberman, até aos 6 anos, em que a profissão é assumida como compromisso pessoal e subjetivo, correspondeu a minha segunda fase, de estágio e agregação³ – uma fase de consolidação de técnicas, de consciência de classe e de sentimento de autonomia. A terceira fase, a que Huberman chama de *experimentação e diversificação*, que se situou entre os 7 e os 25 anos, também se caracterizou pela diversificação de estratégias, pela inovação nos materiais⁴, pela superação de modelos tradicionais de avaliação e por alguns aspetos e momentos de crítica ao sistema. Esta crítica acentua-se na fase a que Huberman chama de *questionamento*, que se situa entre os 25 e os 35 anos de carreira. E também comigo sucedeu experimentar uma sensação de confiança e de serenidade; mas não posso comprovar a caracterização do autor quando se refere à descida do nível de ambição pessoal e

³ Termo administrativo que designava, à época, a situação dos professores com estágio mas sem vínculo efetivo.

⁴ O material de apoio tanto constou de um conjunto de textos não organizado em livro, como chegou a ser outro livro que não o escolhido como livro adotado.

distanciamento afetivo, nem mesmo quando se refere ao desinvestimento na carreira. Na última fase, a que Huberman chama de *libertação progressiva*, existe de facto um tempo maior dedicado a interesses exteriores à escola, mas mantenho a disposição de contrariar o autor no que diz respeito ao afastamento em relação às ambições e ideais iniciais – com a prova evidente na frequência deste curso.

1.2.1. Desafios iniciais

Começo por citar Freitas e Galvão:

“No início da carreira docente, ... verificamos a fase de ‘exploração’, marcada por escolhas provisórias e pela experimentação de papéis, e a fase de ‘estabilização’ assinalada pelo compromisso e pela aquisição de papéis e responsabilidades de maior evolução e prestígio. A evolução de uma fase a outra só foi possível pelo facto de a fase de exploração ter sido bem sucedida” (2007, 230).

Partilho claramente desta opinião, tanto mais que entendo também a importância que o processo de formação ao longo da vida assume. É nesta linha de ideias que Oliveira-Formosinho (2002^a) se orienta ao considerar que o professor está obrigado a uma constante adaptação das metodologias, a uma adequação de saberes e a um contínuo reenquadramento da teoria e da prática de modo a uma permanente integração dos conhecimentos estruturados com os experienciais.

É assim que se entende o título deste parágrafo – desafios iniciais. Recordo que o início se assumiu desse modo primeiro porque havia já uma identidade com o ser professor e depois porque o sentimento de competência pedagógica era uma exigência e uma constatação. Daí surgiu o vínculo com a escola, com os alunos, com o ensino, com a aprendizagem que é impossível abandonar. E por este desafio passava também a necessidade de ser reconhecida como professora competente, compreensiva, empenhada, motivadora e estimuladora não só do saber como também dos valores humanos. Como eu costumava dizer aos meus alunos, “antes de ser polícia, sou professora”; e é nessa dimensão que sempre orientei a minha prática.

O estágio clássico, quando surgiu, serviu apenas para utilizar melhor as ferramentas teórico-metodológicas e para compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem. Esta etapa seguinte da minha vida profissional permitiu também a minha estabilização não só pessoal como familiar e profissional e ao mesmo tempo um ajustamento à prática docente enquanto processo enriquecido pelo saber, pela intuição, pela experiência e pela prática pedagógica.

Digamos que a sedução inicial se foi transformando ao longo do já longo caminho num também já longo saber profissional com uma trajetória em espiral e que constitui o meu desenvolvimento e identidade profissionais. Sempre assumi esta trajetória, e o desenvolvimento profissional não foi como uma espécie de estratégia de remediação, mas uma autoaprendizagem, uma postura de professora aprendente, cujo desejo se iniciou no primeiro dia de aulas e só terminará no final da carreira. O percurso até agora desenvolvido foi pautado pela reflexão, pela formação e pela colaboração, tal como ensina Schön (2000), de modo que a escola, e em especial o grupo disciplinar, sempre foi assumida como um espaço de partilha com os colegas, um espaço aberto à colaboração e à dinâmica do grupo.

Considero, pois, que o desafio inicial, apesar de todas as angústias que a burocracia impõe, que as orientações legais impõem, se está a cumprir com a certeza de que como professora me engrandeço quando me é permitido tornar grandes os pequenos homens que me são confiados.

1.2.2. Os alunos: pessoas em desenvolvimento

No processo ensino-aprendizagem, a tarefa do professor implica a existência de vínculos, de afetos; e a comunicação do professor tem, antes de tudo, de ser uma comunicação emocional e emocionada⁵. E não se trata de fingir pedagogicamente ignorância para obrigar o aluno a clarificar o pensamento, nem do mero processo de *feedback* com que Mialaret distingue a relação com o educador da que se (não) estabelece com a televisão ou com o polícia. Trata-se de ‘dar vida’ aos conteúdos para que eles se apresentem mais atraentes e referenciáveis à vida. É assim que encaro o papel do professor na sua relação com os alunos e foi assim que sempre o vi; e talvez por isso o que fica depois de um ano de trabalho é o prazer de ter cumprido a ‘missão’ e de ter contribuído todos os dias para que os alunos se tornassem pessoas e ultrapassassem as dificuldades que cada dia enfrentam.

Na verdade, as escolas por onde passei, e nomeadamente aquela a que me ligam também vínculos afetivos da minha existência enquanto aluna, sempre tiveram alunos oriundos de diferentes meios sociais, alguns com dificuldades; mas não foi por isso que deixaram de chegar longe e de terem levado o nome da escola pelo país e pelo mundo. E isso porque o

⁵ Era a minha primeira turma de 12º ano de Filosofia, do primeiro ano (1980/81) após o Propedêutico e no primeiro ano depois do meu estágio. Os conteúdos programáticos incluíam toda a história da filosofia e, naturalmente, cada autor era dado com a convicção como se de uma verdade absoluta se tratasse. No final da aula sobre Sartre, muito recatada e em particular, uma aluna apreensiva pergunta num tom de lamento: “mas a senhora não acredita mesmo em Deus?”.

corpo docente dessa escola assumiu na plenitude a responsabilidade do que é ensinar, assumiu vínculos afetivos com os alunos e estes sempre reconheceram nos professores a confiança e o direito de serem ensinados por eles. O que significa que, sempre que o professor consegue envolver os alunos, estabelecendo relações interpessoais com eles, propicia experiências afetivas e gera neles uma capacidade de autonomia e responsabilização. Conto-me entre esses professores e assumo a alegria de ter sempre feito um trabalho pautado pela paixão de ensinar, pela grandeza da dádiva ao outro, pela proximidade com ele, pelo envolvimento afetivo nos seus problemas, mas também pela consciência da minha responsabilidade que sempre assumi numa postura vertical, justa, coerente e rigorosa. A par do bem-querer aos alunos e da responsabilidade nas competências científicas e técnicas, assentará na qualidade da grandeza da dádiva a legitimidade da tarefa educativa do professor. Do equilíbrio entre essa proximidade e essa responsabilidade surgiu um vínculo cada vez mais forte e que ainda hoje, após muitos anos volvidos, se manifesta nos gestos e atitudes de antigos alunos que, agora adultos e com responsabilidades sociais, não se cansam de me dedicar carinho, manifestar respeito e assumir como modelo. É isto, pois, o que resta (e não é pouco!) de tudo o que o professor faz – é o vínculo emotivo, que o tempo não dilui e que continua a dar energia para iniciar cada ano um novo ano de trabalho docente.

Efetivamente, o trabalho docente distingue-se de todos os outros: ao professor cabe a nobre missão de ajudar a construir pessoas, de lhes orientar o seu desenvolvimento; e esse será tanto mais saudável quanto mais forte for a relação vincular com os modelos – e são estes que lhes permitirão adquirir novas formas de pensar e agir. É por isso que ao professor cabe uma difícil missão na sua interação pedagógica com o aluno: comunicar intenções, expressar crenças, apontar caminhos e valores, manifestar sentimentos, apelar e incentivar ao ser mais, ao mesmo tempo que debita conhecimentos científicos e controla aprendizagens. E a afetividade deve manifestar-se em cada passo, em cada intenção, para que o aluno saiba/sinta que as tarefas são adequadas às suas possibilidades, que são respeitadas as suas capacidades e dificuldades, que são aceites as suas diferenças e que são trabalhadas as suas inseguranças, ansiedades e medos, que podem influenciar negativamente as suas aprendizagens.

Quando o professor favorece (mais uma vez deixo o meu testemunho) as relações de proximidade com os alunos e sabe articulá-las com a autoridade e o saber, as aprendizagens são facilitadas. E é nesta linha que pensam Amado *et al.* (2009, 78), quando afirmam que deve orientar-se a prática docente para a via do “investimento nas condições de ensino,

incluindo condições afetivas favoráveis, para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes”.

Assumo, para concluir, que sempre foi esta a minha postura enquanto docente e que sempre me preocupei em transmitir aos meus alunos a tranquilidade e a segurança que são o caminho certo e seguro do sucesso e do desenvolvimento pessoal, pois, como diz Nilza Santos (2012), “se as competências são o rosto invisível de um desempenho complexo, os conhecimentos são a matriz geradora de competências”.

Cabe, por isso, aos professores – e isto é a conclusão da minha própria vivência – contagiar os alunos, pois também eles me contagiaram com a sua juventude, irreverência construtiva e dinamismo.

1.2.3. De orientada a orientadora

A minha segurança profissional consolidou-se a partir do ano em que o Ministério da Educação me seriou para a realização do estágio pedagógico, que teve lugar na Escola Secundária de Carcavelos, no ano letivo de 1979/80.

Esse passo da minha carreira surgiu como processo fundamental da transição de professora com habilitação própria para professora com habilitação profissional. Com ele consegui não só uma maior segurança na minha atuação como docente, mas também recolhi aspetos positivos para o desenvolvimento futuro da prática pedagógica. Foi, por assim dizer, o acrescento ao olhar romântico e ao saber académico do saber profissional e, por isso, um processo que me permitiu uma adaptação mais consciente à minha nova realidade, uma aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos para o que se pretende construir a partir deles: uma melhoria das competências, que significaram uma melhoria na relação com os meus alunos na prática quotidiana. Era como se o desafio inicial, construído com base no sonho de ser professora, se transformasse num novo desafio: ser professora de excelência – o que me obrigava a por de parte a rotina pedagógica e me exigia uma permanente criatividade não só na transmissão do saber como na interação de vivências.

Apesar de a relação com os meus colegas de grupo de estágio não ter sido excelente, os aspetos negativos desse ano serviram também para me fortalecer na adversidade e ensinaram-me que a prática futura deveria assentar em práticas dinâmicas de colaboração, não só interpares mas também com os alunos. Porque, como salientam Boavida e Ponte (2002, 8), “um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao pro-

blema em questão. Envolve, também, uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas”. E esta aprendizagem serviu também para a minha postura como professora orientadora da profissionalização em serviço (1984/85 e 1988/89-89/90). Aí preocupei-me sobretudo em compreender as necessidades dos colegas em profissionalização, ajudei-os a ultrapassá-las numa atitude de cooperação, mantendo um clima relacional positivo, de modo a favorecer o desenvolvimento dos trabalhos e a abrir caminhos para novas metodologias de abordagens pedagógicas que me pareciam relevantes para a sua prática futura, para a sua formação e para o seu desenvolvimento. Esta atuação de cariz supervisivo e modelo humanista, porque relacional e centrado na formação integral, foi apanágio no acompanhamento dos formandos. Foi este espírito e esta atuação que vi com agrado defendido por Alarcão e Tavares (1987, 148), quando valorizam a atuação comprometida e a interajuda para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A minha prática como orientadora preocupou-se, por isso, em transformar o perfil do orientador tradicional (inalcançável, distante e frio) numa postura de orientação e de intervenção na linha perspetivada por Vieira (2009, 213), uma prática cuja “dimensão ideológica da supervisão pedagógica como prática situada entre a produção e a transformação da ordem social implícita nos contextos de intervenção” seja uma realidade e onde não se pode perder de vista a crítica e a reflexão, pois, continuando a citar a mesma autora (2009, 214), “a prática deve ser permanentemente interrogada e revista, e em cuja (in)certeza residirá a sua força transformadora”.

1.3. O percurso profissional para-docente

Vários foram os cargos de gestão intermédia e atividades paraescolares que fui desempenhando, para além do exercício das minhas funções docentes.

Não pretendo fazer um levantamento exaustivo de tudo quanto fui desenvolvendo ao longo da carreira; preocupar-me-ei sobretudo com os resultados para os quais se dirigia a minha atuação e para o papel ativo e colaborativo com que desenvolvi essas funções.

Enquanto ‘delegada de grupo’, cargo que desempenhei durante nove anos, sempre entendi que a minha tarefa não se deveria confinar ao grupo, mas deveria abranger toda a comunidade escolar, não só pelo efeito imediato que poderia produzir nos alunos do secundário, mas sobretudo em todos aqueles que se preparavam para o virem a ser, enquanto alunos do terceiro ciclo. Era o impacto que as expectativas em relação às responsabilidades do momento e às novas do grupo disciplinar que me motivaram no sentido de mostrar à comuni-

dade a importância que um trabalho interativo pode assumir para o êxito das equipas multidisciplinares e, necessariamente, para o aproveitamento/desenvolvimento integral de todos os alunos. A minha preocupação sempre se orientou para a coordenação de grupo numa atitude de liderança, porquanto desenvolvi dinâmicas e articulações entre o meu grupo disciplinar e os restantes (promovi palestras de caráter transversal, dinamizei semanas culturais e dirigi o jornal escolar); preocupei-me com a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica (integração de alunos com necessidades educativas especiais e oriundos dos PALOPs); participei na definição de projetos de trabalho de estágio e na avaliação de aprendizagens dos diferentes grupos disciplinares (aprovação dos Planos Individuais de Trabalho dos professores da Profissionalização em Serviço e avaliação dos estagiários do ramo educacional), enquanto membro do Conselho Pedagógico; e na mesma qualidade contribuí com aportagens do grupo e com sugestões transversais para o Plano Educativo de Escola e para a definição de estratégias de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em suma, nunca me fechei a novos desafios e a novas exigências, quer no trabalho desenvolvido no grupo disciplinar (liderança nas planificações e na construção de material didático, sobretudo para integração e apoio aos colegas novos), quer no desenvolvido nas estruturas intermédias (no Conselho Pedagógico, nos Conselhos de Turma e Conselhos de Diretores de Turma), na escola (apoio ao Conselho Diretivo na elaboração de Horários, Turmas, Convencionais de Exames e conferência e revisão de livros de termos) e na abertura à comunidade (organização de exposições temáticas, palestras e sessões recreativas).

Apesar de não ter formação especializada na área de supervisão, talvez por intuição, valores existenciais e experiência vivencial, a minha preocupação sempre se centrou na promoção da colaboração entre todos os professores, no assumir de um trabalho de coordenação mobilizador das energias dos colegas para a concretização dos valores e da missão da escola, porque esta não pode passar pelas meras rotinas administrativas quotidianas, mas deve ir mais além: deve fomentar a ação interpares, a colegialidade e partilha na tomada de decisões, a integração de todos os membros, a promoção de igualdade de oportunidades. Esta dinâmica abriu as portas a uma mudança de atitude no grupo de trabalho e os elementos assumiram um compromisso mais explícito com a melhoria dos resultados e da imagem da escola (permiteme aqui salientar a preocupação de todos os colegas com o sucesso dos seus alunos, que era espelhado não só nas classificações finais como também nos resultados dos exames nacionais). Para esse sucesso contribuiu grandemente a partilha de experiências e materiais, o deba-

te sobre novas abordagens pedagógico-didáticas, sobretudo entre os colegas que em cada ano tinham afinidades nos conteúdos lecionados e a participação em atividades extracurriculares (como passeios de estudo e outras já referidas). Abro aqui um parêntesis para salientar a importância que estas atividades têm como complemento de outras aprendizagens e na conquista de novas competências; na promoção de mecanismos de articulação e de comunicação com toda a comunidade escolar; e no envolvimento de um maior número num maior número de oportunidades e experiências diversificadas e socializantes. Assim, a escola torna-se mais ativa, aprendente, uma escola que questiona mesmo o que parece óbvio.

Para concluir, sinto que não é difícil conjugar a liderança, porque partilhada, com a individualidade e o saber de cada um dos colegas. E nesse equilíbrio de atuação, vincadamente marcado pela abertura à participação dos outros, reforcei a minha imagem: os colegas passaram a reconhecer-me como profissional competente e aceitaram-me como líder (não com a conotação negativa de dirigente, mas de alguém que assume que a ação do outro tem de ser exercida em equipa e em diálogo, pois os objetivos do sucesso escolar e da realização pessoal são comuns). O exemplo mais claro desta abertura está na proposta feita aos colegas de grupo para que a passagem de testemunho de um delegado a outro acontecesse de modo rotativo e não por eleição formal, revelando confiança mútua e exigindo responsabilidade permanente, de modo a manter o nível a que o grupo habituou a escola. Considero, por isso, que no percurso profissional para-docente desenvolvi uma auto supervisão, conforme Alarcão e Tavares (1987, 148) enunciam: “a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e hétero supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”.

1.4. Formação contínua e exigências de ‘carreira’

Desde o início da minha atividade docente que entendi a formação contínua como uma necessidade de me adaptar às mudanças, de me atualizar perante a vertiginosa evolução do saber científico e da alteração constante dos conteúdos programáticos e das permanentes novidades e propostas de práticas pedagógicas. É assim que reconheço ter a formação contínua contribuído para o meu desenvolvimento social cultural, técnico e profissional, permitindo-me encarar de forma mais segura o desempenho de novas tarefas. Lembro, por exemplo, a forma como encarei a responsabilidade do Projeto Minerva (no longínquo ano de 1991!), por já ver nele uma conotação evolutiva, um novo instrumento que viria a revolucionar por com-

pleto as ferramentas da educação. Foi a consciência da necessidade de me aperfeiçoar constantemente de modo a responder às aspirações e exigências da profissão que me fizeram assumir em cada etapa do meu desenvolvimento profissional uma vontade de melhorar as minhas aptidões. É esta, aliás, a motivação que está na base deste novo desafio – o mestrado em supervisão pedagógica e formação de formadores.

É por isso que considero que a formação contínua não deve reduzir-se a um acumular de créditos que garantam a progressão na carreira, mas deve orientar-se para o desempenho e empenho que o docente põe na sua prática e que o leva a seleccionar a formação que supre necessidades, uma formação que articula a pesquisa, a inovação pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Digamos que a formação contínua não deve estar só ao serviço das exigências legais de carreira, mas deve aliar a qualidade à credibilidade, como alternativas capazes de uma real formação. Até porque, como diz Alarcão (1996, 18), “o processo formativo baseia-se na prática como fonte permanente de conhecimento, baseia-se na experimentação, e baseia-se na reflexão como instância integradora de competências”.

1.4.1. Autoformação

Partindo da ideia defendida por Alarcão de que a escola não detém o monopólio do saber, de que o professor não é o único transmissor do saber e de que o aluno também é fonte de informação, então estes pressupostos obrigam a que o professor se assuma como um ser aprendiz, capaz de desenvolver mecanismos de auto aprendizagem de modo a responsabilizar-se pelo seu contínuo desenvolvimento. Foi esta consciencialização que orientou a minha formação e autoformação, já que sempre tive presente a preocupação de que o que fizesse era para ajudar a desenvolver os alunos, a incutir-lhes também capacidade de um trabalho autónomo e colaborativo e um espírito crítico. A minha autoformação passou por uma recontextualização das minhas responsabilidades profissionais, cuja prática me ensinou a saber encarar as mudanças, a assumir uma atitude participativa, de autorreflexão e avaliação. É que o conceito de autoformação não pode nunca perder de vista a tríade professor, conhecimento e aluno: o professor que favorece o ensino, o aluno que concretiza a aprendizagem e o conhecimento como objeto dessa aprendizagem. Estas três dimensões são mais objetivas do que as duas vertentes em que Day (2001, 15-45) preconiza o enquadramento da formação do professor: ela não se faz nem se refere a um abstrato de seres e pessoas, mas, antes, está condicionada “pelas vidas pessoais” e pelas “políticas e contextos escolares”, isto é, a formação do pro-

fessor satisfaz os seus interesses pessoais e as necessidades da escola e da sociedade. Por outro lado, estas três dimensões concretizam a posição ideológica do mesmo autor, segundo a qual “os professores estão no centro do processo educativo”. Ao professor, como responsável neste processo, compete-lhe diversificar a formação de modo a permitir que o seu conhecimento se assuma como um processo em eterna construção. E como docente de filosofia mais acentuada se torna esta preocupação e mais evidente se torna o sentimento de ser a autoformação o instrumento do desenvolvimento docente por excelência. E García (1999) diz que essa perspectiva é não só possível como necessária:

“Os professores são, pois, sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação. Neste processo vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino.”
(p. 150)

Para exemplificar estas preocupações, diversas foram as vertentes eleitas de formação: desde a frequência de cursos de formação (para Diretores de Turma, sobre Aprendizagem Organizada, de Formação de Formadores, do Projeto Minerva, de Delegados de Grupo de Filosofia), à frequência de ações de formação (de Ética e Deontologia Profissional, no âmbito das competências TIC, sobre Património Cultural e Educação Ambiental), à promoção de ações de sensibilização (da área escola, racismo, jornadas de reflexão pedagógica, fóruns sobre educação relacionados com motivação de professores, indisciplina, *stress* e problemáticas da adolescência) e até à colaboração na tradução de algumas obras do âmbito sociológico e psicológico (de francês para português) – *Interminável Adolescência*, *As Leis da Imitação*, *Enciclopédia Sociológica Contemporânea* (em dois volumes).

Considero, pois, que este conjunto de dados constitui também um momento de autoformação porque me permitiu não só organizar as minhas experiências e sistematizar o meu pensamento e as minhas ideias, mas também reconstruí-los de forma reflexiva; e a partir desta auto análise compreendi o que foi a minha prática e a forma como esse passado pode constituir um instrumento pedagógico de valor significativo e ter efeitos prospetivos. A este propósito, deixo no ar a interrogação de Nóvoa (1992, 17): “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”.

1.4.2. Exame de acesso ao oitavo escalão

No âmbito do Decreto-Regulamentar 13/92, realizei em 1996 (já com a possibilidade legal de o não fazer, sem prejuízo) o Exame de Acesso ao 8º Escalão, que consistia na defesa do currículo profissional e na apresentação de um trabalho de natureza educacional que se orientasse para a área do docente. A defesa desse trabalho foi feita em provas públicas, perante um júri de três elementos, e habilitava-me à progressão do 7º para o 8º escalão da carreira docente. Lembro-me que nem todos os colegas se disponibilizaram para tal, mas eu sempre entendi a carreira como algo a que me devia entregar, mas também da qual haveria de receber não só a recompensa pecuniária, mas sobretudo a satisfação alcançada na ultrapassagem das metas profissionais. Apesar de ter obtido a menção de Satisfaz com grau de Bom com distinção, o que me preocupava naquele momento era, não nego, a progressão, mas sobretudo o reconhecimento que a avaliação do trabalho representava, trabalho que desenvolvi dentro e fora da escola, projetos que envolveram a escola e a comunidade, atividades realizadas como formanda e como formadora, cargos desempenhados, competências complementares que fui adquirindo e prestação de outros serviços relevantes à educação e ao ensino. Digamos que a ponderação do júri foi para mim como que o reconhecimento da minha dedicação de anos à atividade docente e a certificação da competência para poder continuar a desenvolver as dimensões profissional e ética, que se refletirão nos resultados e no progresso dos alunos, na melhoria das suas competências e no seu engrandecimento como pessoas. Estes são os aspetos para mim mais relevantes, sobretudo porque a crise de valores é um facto e sinto que cumpro a minha função quando, a par dos conteúdos, desenvolvo ‘um programa de educação cívica’ numa escola em permanente mutação.

1.5. Atividade de carácter social relevante

A relação entre a educação e a sociedade é uma realidade incontestável e, por isso, não pode haver um divórcio entre este binómio. A minha prática é o exemplo vivo de que se pode ser professor enquanto orientador do processo ensino-aprendizagem e garante de princípios e valores que o aluno aprende para facilitar a sua ligação à vida; mas também se pode ser professor enquanto representante de professores e dos seus interesses e anseios para que possam encontrar nas instituições que os representam a sustentação e o apoio para a sua atividade.

Em qualquer uma destas dimensões estão sempre à prova valores fundamentais da formação do professor como indivíduo: a solidariedade, o altruísmo, a cooperação e o cuidado com as relações interpessoais, que permitem colocar-me no lugar do outro, compreender os seus pontos de vista, as suas motivações, e interpretar o sentido das suas ações. Seguindo essa diretriz, considero que também me engrandece o trabalho que venho exercendo como dirigente sindical do SNPL – primeiro como Coordenadora Distrital e, a partir de 2010, como Coordenadora Regional do norte. Nestas funções sindicais não me considero uma sindicalista de rua, de manifestações anti governamentais, mas uma dirigente que colabora com a autarquia para a definição e organização da rede escolar, uma dirigente preocupada em implementar estratégias capazes de ajudarem os professores a enfrentarem os imensos desafios que se lhes colocam, uma dirigente ao serviço dos professores que represento e, por isso, preocupada em estabelecer um equilíbrio entre os interesses da instituição (a expansão da mensagem) e os interesses dos associados (ações concretas que valorizem o seu desenvolvimento pessoal e profissional). Digamos que, mantendo-me fiel ao ideal do SNPL, ao mesmo tempo que divulgo a mensagem, mantenho a tônica na exigência, no rigor, na coerência em relação aos princípios que construí ao longo do meu percurso profissional, no apoio direto aos colegas. Deste apoio resulta igualmente, de forma indireta, o benefício dos alunos, porque um professor motivado, sereno e empenhado na sua formação, comunica aos alunos o bem-estar e a empatia indispensáveis para o seu sucesso escolar e desenvolvimento pessoal.

Nesta medida, a minha primeira preocupação foi a aposta na formação e só depois na informação, no sentido de referência, mais do que no de pertença, na política de serviço, mais do que na de negociação coletiva. E esta forma de estar na atividade sindical tem resultado no alargamento da base de apoio, pois os colegas não nos veem como empresa mas como instituição apostada nas competências e preocupada com a forma como vão enfrentando as mudanças que a escola vai ditando. Salientarei, por isso, dois aspetos que me parecem mais significativos: a dinamização e a formação de formadores.

O primeiro, ou seja, a forma como se dá a conhecer a instituição, e que é de particular interesse, deixou de ser um processo de ‘mentalização’ e foi substituído pelo convite à participação em sessões de interesse para a formação integral dos professores. Aqui cabem organização de fóruns, com tema aglutinador (Pensar a Educação) e onde se abordam as preocupações sentidas com os alunos e as culturas juvenis, o *stress* dos professores, problemáticas da adolescência, conflitos de valores e motivação de professores; cabem dinamização de

encontros no âmbito da educação, e onde houve mesmo a preocupação de publicar os textos-base das comunicações, cujas apresentações são da minha autoria: *Educação e Cultura*, em 2000; *Educação e Cidadania*, em 2002; e *Valores para a Educação*, em 2004.

No segundo dos aspetos a salientar, ou seja, no plano da formação de formadores, faço parte do Conselho Pedagógico da Formação Contínua de Professores do Centro de Formação Luís António Verney, tendo sido responsável por selecionar formadores, sugerir temas para ações a desenvolver (quer de carácter transversal, quer específico) e implementar essas ações no terreno.

Também o meu comportamento como professora sindicalista se pauta pela preocupação de incutir nos colegas uma aprendizagem ativa, uma avaliação formativa e construtora de projetos, de modo que cada um possa fazer a sua autoformação numa lógica que se aprende durante toda a vida, cabendo a cada um ultrapassar metas fáceis, pois essas impedem-nos de sonhar e de realizar utopias pedagógicas – só possíveis se soubermos acompanhar a eterna reconstrução da profissão docente. O que eu defendo como mensageira do SNPL é muito simples: incutir nos colegas uma cultura profissional aberta à formação permanente. E este projeto do Protocolo com a Escola Superior de Educação Almeida Garrett é disso exemplo, até porque o professor de hoje não pode ser igual ao de ontem e é também diferente do de amanhã, pois só assim conseguirá responder a todos os desafios e expectativas que o mundo em permanente mudança exige da educação.

2. Situação-problema

“... a supervisão deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários”

(Alarcão, 2002)

A situação de conflito e de insegurança que caracteriza o nosso século (e já grande parte do anterior) remete para a escola um esforço acrescido de modo que a todos possam ser dadas oportunidades para desenvolverem as suas capacidades e, deste modo, se sentirem igualmente aptos para encarar a vida futura de forma plena, integrando-se nas várias dimensões da sociedade: económica, social, cultural, ...

Se assim não for, é posta em causa a verdadeira missão da escola e à angústia dos alunos junta-se a dos pais e até a dos próprios professores, que sentem que a sua profissão não tem sentido. Daqui surge a necessidade de encontrar instrumentos que sejam capazes de valorizar os processos de ensino-aprendizagem e referenciais particulares que assumam uma lógica reguladora assente na autorregulação do docente, no trabalho colaborativo e na preocupação central (desses referenciais): o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. É aqui que entra a necessidade de desenvolver a auto supervisão. Esta visão dá uma outra perspetiva da escola orientada para o conceito de professor como ator, que assume novas funções e novos desafios: por um lado, a preocupação com o fundamento certo para a resolução dos seus problemas de trabalho; e, por outro, o docente que também necessita de formação e que é um eterno aprendiz (não só teórico-conceitualmente, mas também da aprendizagem vivencial e contextualizada).

Se a formação contínua tem sentido em todas as profissões, a sua exigência é especial na profissão docente; e se esta é indispensável em qualquer tempo ou época, muito mais premente será nos tempos em que a mudança é acelerada, em que o imediatismo do sucesso é critério de procura e de bondade da tarefa e em que o gosto pelo trabalho não é favorecido nem pelos padrões ético-morais nem pelas oportunidades de aplicação profissional dos saberes.

A atualização docente e a melhoria dos processos de ensino não são condição suficiente para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos; mas podem considerar-se condições indispensáveis destes (tanto no mediato aplicado aos alunos, como no imediato aplicado aos professores). Por outro lado, as exigências antes apontadas à escola atual (e a conseqüente complexificação da sua estrutura), a diversidade da população escolar (e o enquadramento em contextos de democracia das relações sociais e profissionais e das perspetivas sobre sentido e futuro existenciais) e, ainda, a inevitável aplicação de critérios de eficácia e de avaliação (cujo sentido ético é o da atenção à promoção efetiva da população escolar menos pré-favorecida) implicam uma visão do papel do professor muito para além da docência. E não só pelo dinamismo profissional de hoje, mas também pela amplitude das exigências da tarefa educativa, a função do professor tem de ser integrada no todo da organização e no aproveitamento das diversas sinergias formativas da escola.

A minha prática passará, então, a valorizar muito mais a ação conjunta, o projeto coletivo, a partilha e a autocrítica, com vista a uma única meta: mudança dos contextos de

aprendizagem; pois, como referem Alarcão e Tavares,

“o objeto da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (cit. Soares, s/d,6).

Na resolução da minha questão assumi a necessidade de me socorrer de dois modelos de supervisão: o modelo clínico, que me permitiu diagnosticar o problema, discutir com os alunos e com os colegas estratégias de superação (com caráter cíclico e multifacetado), num processo de *feedback* sistemático e que remete para a avaliação do ensino-aprendizagem, assumindo esta um sentido de valorização; e a supervisão colaborativa, que vem na sequência da primeira e que alicerça as relações interpessoais, consolida o sentimento de partilha e de entajuda com vista à melhoria e promoção da descoberta e da reflexão.

A este propósito convém lembrar que Alarcão e Tavares (1987, 18) entendem por supervisão clínica o “processo em que uma pessoa experiente e bem informada orienta o aluno no desenvolvimento humano, educacional e profissional, uma atitude de monitorização sistemática de prática sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. A supervisão visa o desenvolvimento de competências do aluno e deve promover neste uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do ensino, de modo a que os alunos atinjam a excelência.

E aqui sobressai a ideia hoje corrente da supervisão com cariz pedagógico e não escolar, uma vez que se centra no apoio ao professor, enquanto planificador, coordenador, controlador e avaliador do processo ensino-aprendizagem. É o modelo que toma a sala de aula como um espaço de estudo, onde a observação, o diagnóstico e a experimentação são os motores de ajuda na solução dos problemas detetados. A supervisão clínica assume, assim, uma dimensão prático-reflexiva e, por isso, formativa na construção do conhecimento profissional que deve ser cumulativo e colaboracionista. Isto porque a supervisão clínica defende que o saber se constrói por meio da análise prático-reflexiva e numa perspetiva de desenvolvimento apoiado em contexto de trabalho. Há, por isso, uma preocupação em suprimir-se a tradicional dicotomia teoria/prática, e substituí-la pela valorização da reflexão sobre a prática e para a prática, tendo sempre em vista a eficácia do ensino. Em termos práticos, a supervisão clínica resulta numa análise incisiva dos seguintes aspetos: o que o professor tem intenção de fazer (o que se espelha no plano), o que o professor realmente faz e

o que os alunos aprendem. Este percurso permite um *feedback* constante que pode ser aproveitado para salientar os aspetos positivos dos resultados, como motivação aos alunos e para diminuição das interações negativas. Este movimento cíclico sistemático que vai do planejar ao observar, até ao analisar criticamente, faz deste modelo um caminho seguro para o aperfeiçoamento das competências do ensino e das correções das práticas pedagógicas e é, por isso, o que melhor se adapta aos desafios do mundo contemporâneo em permanente mudança e que exige, por isso, práticas revistas e aperfeiçoadas. Este modelo possibilita o crescimento pessoal do professor a partir do diálogo crítico e reflexivo e do seu desenvolvimento profissional porquanto contribui para a melhoria da função docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos nas suas aprendizagens.

Por se tratar de um método concebido para melhorar o desempenho do professor na sala de aula e não descurar as aprendizagens dos alunos, na Parte II retomarei esta temática, pondo em evidência o que dela pude e posso aproveitar.

No que se refere à supervisão colaborativa, é de salientar o seu papel mediador no processo de desenvolvimento e na mudança de paradigma educacional e do crescimento do professor enquanto agente dessa mudança. Como refere Alarcão (2002),

“a supervisão, de uma perspectiva construtivista-desenvolvimental, inclui ainda estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação. O professor, enquanto supervisor, não se encontra, por isso, afastado da aprendizagem, mas faz parte do processo. E neste sentido, há uma crescente preocupação na promoção de práticas inovadoras que se orientem para que se encontre na diversidade o caminho mais certo para a mudança sem sobressaltos.”
(p.102)

E esta mudança só pode ocorrer sem constrangimentos se se apoiar no processo colaborativo e na implicação dos pares. Pois, como acentua a mesma autora,

“a ênfase renovada numa mudança em direção a uma colaboração plena, com agentes interessados no processo de supervisão reflete-se, simultaneamente, nos programas e literatura relativos à supervisão de pares (...) e na tomada de decisões contextualizadas envolvendo professores e pais (...) com base nos princípios operacionais promovidos pelos defensores da supervisão clínica” (Alarcão, 2002,140).

Esta reflexão leva-me ao reforço do que sempre defendi, experienciei e testei: as práticas colaborativa e clínica assumem-se como bases sólidas de um ensino eficaz, como

motivação segura dos agentes de ensino na melhoria do desenvolvimento profissional e no sucesso das aprendizagens. O enfoque sistemático do envolvimento de todos os interessados no processo possibilita a ultrapassagem dos problemas, permite testar/avaliar a criatividade e as estratégias usadas na mudança, sendo possível obter uma resposta mais eficaz às necessidades do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma aposta na prática, nas responsabilidades partilhadas, que pode fazer a diferença nos resultados.

Ao estabelecer uma relação de colegialidade, a supervisão colaborativa privilegia a interação comunicativa, ajuda ao desenvolvimento da autonomia, à avaliação das práticas, à partilha de experiências, promovendo a segurança, a corresponsabilização e o relacionamento horizontal. O professor assume uma postura mais forte, o que resulta numa mais-valia para o alicerçar do conhecimento e para que a sala de aula, em particular, e a escola, em geral, se assumam como espaços de reflexão, de diálogo construtivo, que abrem caminhos para a melhoria das relações e que, por arrastamento, possibilitam novas abordagens e o afastamento das práticas rotineiras. Esta proposta supervisiva, marcada pela colegialidade e pela responsabilidade coletiva, é um modelo construtivo de encontrar alternativas de atuação em que o saber fazer se associa ao saber ser e em que a individualidade se projeta na coletividade, onde o nós cria a dinâmica e a força para a transformação e desenvolvimento profissional dos professores e engrandecimento e autonomia dos alunos. Tal como considera Vieira (2006), o professor deve fomentar o

“prazer da supervisão como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes.” (pp. 8-9)

E no seguimento deste pensamento Vieira aponta cinco aspetos a ter em conta na perspetiva colaborativa da atuação do professor: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Desta forma, a prática docente transforma-se numa atividade de equipa e de consensos com vista a uma mudança das condições de aprendizagem e das relações na escola e na sala de aula. Isto não quer dizer que o clima seja de unanimismo, mas sim de uma colaboração alicerçada na confiança e sobretudo na convergência. Tal como Caetano (2004, 138) refere, a propósito da participação dos intervenientes do processo educativo em contextos de ação, “a ética subjacente à própria investigação-acção é “recriada” numa ética pedagógica participativa e democrática, embora ganhando contornos muito próprios e diferenciados pelos

diferentes professores, nos diferentes contextos”. E acrescenta, no seguimento desta ideia, que

“a oscilação entre a divergência e a convergência, que em todos os casos se verificou (apesar de nem todos os professores serem sensíveis a ela e de haver diferenças entre situações, quanto aos momentos, graus e tipos de divergências ocorridas), terá contribuído para que os desafios acabassem por se aceitar num quadro de conflito sociocognitivo, não pondo em causa os indivíduos enquanto totalidades, mas algumas das suas ideias ou acções” (Caetano, 2004,139).

Este clima de coautoria interpares facilita, por isso, uma interdependência com os alunos, marcado pela flexibilidade e pela interação de sentidos convergentes e divergentes. A aposta neste modelo cria um ambiente afetivo incentivador e propício às mudanças e gerador de valores de equidade e cooperação.

2.1. Identificação e definição do problema

É tendo em conta esta preocupação para melhorar respostas a questões levantadas e para antecipar soluções de possíveis conflitos que surge um repensar de práticas pedagógicas e de atitudes organizacionais capazes de melhorarem o meu desempenho profissional e, conseqüentemente, melhorarem as aprendizagens dos alunos. A especificidade do ensino da filosofia faz acrescer ao conjunto das dificuldades que se colocam noutras disciplinas o carácter ‘abstrato’ e não ‘técnico’ dos conteúdos com que se pretende realizar os objetivos de destreza de raciocínio, sentido crítico, capacidade de reflexão e procura autónoma de significação vital. Todos os fatores que dificultam a atenção, a concentração e o gosto pelo trabalho de compreensão são aqui potenciados não só pela idade dos alunos, mas também porque os instrumentos de acesso a essa compreensão ainda estão a ser desenvolvidos noutras disciplinas, como a língua portuguesa e a história. Paralelamente, a uma linguagem rigorosa cientificamente é necessário juntar a demonstração do interesse prático (entenda-se: vital) da disciplina; e para uma análise reflexiva das situações vitais, aparentemente muito simples, é necessário utilizar conceitos formalmente corretos e materialmente ajustados. E, finalmente, sobre tudo isto pairam duas grandes metas, balizas ou finalidades: o sucesso escolar e a formação pessoal dos alunos. Daqui surge a primeira e principal questão deste trabalho: **de que modo a supervisão e a autoformação podem contribuir para o desenvolvimento do professor de filosofia, com vista a poder simplificar o que é complexo?** Em simultâneo, pelas funções desempenhadas, pela longa experiência profissional e pela responsabilidade da

própria docência, a questão desdobra-se para o conjunto da escola através dos colegas: será que posso alargar aos meus colegas de grupo esta minha preocupação? Uma preocupação que passa, como refere Caetano (2004,108), pela convicção de que “uma perspectiva construtiva de transformação da acção e operacionalização de valores, enquadrada num projecto pessoal de longa data, parecem constituir importantes elementos de interacção complexa, num processo de desenvolvimento profissional”.

2.2. Justificação da escolha

A escolha deste tema tem a ver com a necessidade sempre sentida em encontrar um caminho que me permitisse atingir dois grandes objetivos: primeiro, uma motivação dos alunos para uma disciplina marcada pela complexidade da linguagem, pela especificidade e amplitude do seu objeto e pelo esforço crítico e reflexivo a que obriga; e, em segundo lugar, alcançar o desafio inicial – o sucesso dos alunos, e de todos os alunos!

Para a certeza de alcançar os objetivos a que me propunha e proponho, é necessário começar por alterar os vínculos professor-aluno, professor-comunidade docente, professor-escola. Isto porque é crença que resulta da experiência que há necessariamente relação de causalidade entre as atitudes do professor como líder e os resultados das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, da escola. Para a certeza do sucesso das aprendizagens está uma outra crença: a de que os fatores sociofamiliares, económicos e culturais podem ser condicionantes, mas não são determinantes para esse sucesso escolar e para que a todos seja dada a possibilidade de desenvolver as capacidades e aberta a possibilidade de integração plena na vida ativa. Neste sentido, partilho da tese defendida por Bolívar (2012), quando afirma que

“a responsabilidade de assegurar uma boa educação para todos, numa conjuntura que amplia as diferenças e dualiza a sociedade, exige um espaço social e moral sustentáveis ao longo do tempo, com objetivos que promovam uma aprendizagem vasta e profunda para todos os cidadãos. No fundo, trata-se de saber como garantir a toda a população a escolaridade obrigatória como direito e como condição de cidadania, aquele conjunto de competências básicas que possibilitam, sem risco de exclusão, a integração e participação ativa na vida pública.” (p. 126)

A atuação do professor como líder assume nestas preocupações lugar de destaque e é centrada numa outra preocupação: não se devem desvalorizar os contextos quer internos (valores, socialização, ...), quer externos (política educativa, organização reguladora, ...), até porque a prática docente não pode ser exercida no vazio. E neste aspeto assumem papel

particular as estratégias de ensino mais oportunas porque mais eficazes. Neste jogo entre o currículo, as atividades e os meios é que a sala de aula se modifica e nela se encontra o caminho mais certo para que as práticas pedagógicas se sobreponham, muitas vezes, à ‘sabedoria’ dos responsáveis pelos currículos. Foi este entendimento que me permitiu uma certa inovação/adaptabilidade para que os alunos se sentissem motivados ao desafio proposto no primeiro dia de aulas: “– Vamos tentar simplificar o complexo!”. E para isso é necessário que todos se preparem para a mudança, que começa no teatro das operações – a sala de aula – e, como diz Bolívar (2012),

“é melhor concentrarmo-nos na melhoria das habilidades e conhecimentos dos professores de modo a poderem obter uma incidência direta no modo de ensinar e dos alunos aprenderem. O caminho para a possibilidade está aberto: pensar que a melhoria é possível se assim desejarmos.” (p. 202)

E a experiência legítima a crença inicial: assumo que as práticas desenvolvidas na sala de aula no ensino da filosofia se repercutiram no grupo restrito (disciplinar) e no grupo alargado (escola) e que se justificam no empenhamento/envolvimento e participação de toda a comunidade escolar nas atividades propostas e aproveitadas pelos colegas de grupo em particular e pela escola em geral. Deste modo, a escola partilha da mesma experiência: a filosofia pode ser compreendida a partir de situações quotidianas singelas, experiências artísticas ou até reflexões elaboradas. Especificamente em relação ao grupo disciplinar, esta prática rompeu com os maus hábitos de obstáculo à abertura e de resistência à partilha. Mas trata-se, como afirma Caetano (2004, 145) de “Uma continuidade e uma ruptura pelas quais indivíduos e colectivo se transformam”, uma vez que o que se pretende não é a anulação da individualidade, mas que a diferenciação seja fator de enriquecimento do grupo – do grupo disciplinar, do grupo turma e do grupo escola.

3. Questões e objetivos de investigação

“Em cada educando há uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado, que é necessário libertar. Esta é a primeira tarefa urgente da educação e libertar é, neste sentido, conhecer, descobrir o ignorado”

(M. Montessori)

A minha preocupação neste estudo centra-se na fundamentação do problema já

colocado de tentar simplificar o que o ensino da filosofia tem de complexo, a partir de um contexto de supervisão e autoformação; e na justificação da extensão aos colegas desse objetivo. Tal como acontece em relação à aprendizagem no contexto da desigualdade entre professor e aluno, também na formação interpares é importante a dimensão colaborativa com efeitos estruturais. Falando de uma abordagem edipiana da relação entre avaliação e formação, diz Sá-Chaves (2011, 180), no seu primeiro princípio fundamentador⁶, que “se parece evidente que ninguém forma ninguém se o alguém em formação, ele próprio, não se implicar activamente no processo, também parece ser evidente que ninguém, por muito elevado que seja o seu grau de implicação, possa formar-se sozinho”. Paralelamente, surge a necessidade de fundamentar os métodos e os instrumentos desenvolvidos para dinamizar e concretizar essa tarefa – que também se deve repercutir no modo global de encarar a disciplina no contexto curricular e escolar. A conjugação destas duas componentes destina-se a fazer chegar também aos alunos, em particular, e à escola, em geral, a fórmula mágica ‘aprender a aprender’. E sendo o objetivo da filosofia o cultivo da excelência da reflexão, é preciso começar pela aprendizagem básica para que depois os alunos aprendam que a organização do pensamento os irá conduzir a um pensamento de excelência, que lhes favorecerá o desempenho nas restantes disciplinas e permitirá um buscar de respostas, um aprender a julgar e a avaliar, uma reflexão crítica e uma argumentação sempre necessária nas pequenas e grandes decisões. O sentido vital de que falava no ponto anterior encontra aqui mais uma vez o seu fundamento: se a filosofia ensina a pensar criticamente, então possibilita a abertura a um pensamento próprio, original e responsável. Por isso, o primeiro passo para o êxito da resolução do problema já identificado anteriormente é circunscrevê-lo, defini-lo cuidadosamente e ajustá-lo aos objetivos da investigação porque, se for bem colocado, será bem resolvido. E essa resolução será tanto mais segura quanto mais a procura de solução for conseguida num processo contínuo de questionamento em cada etapa.

Assim sendo, este projeto de investigação procurará responder à questão já enunciada; e a estratégia a seguir para lhe responder consistirá na elaboração de uma espécie

⁶ Para além deste princípio de “auto-implicação do formando”, a autora apresenta ainda dois outros princípios, com aplicação especial não só no âmbito da importância da visão da formação como processo mas também no da importância da implicação de todos os responsáveis escolares. Esses princípios são, respetivamente, o do “inacabamento” e o do “efeito multiplicador da diversidade”. O primeiro diz: “se admitirmos a possibilidade de construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação”; e o segundo realça a vertente da dimensão interpessoal como complemento indispensável da dimensão intrapessoal.

de paradigma que suporte o ensino/aprendizagem da filosofia e que seja capaz de se afirmar como prática pedagógica considerada bem sucedida e que, por isso, se possa perspetivar não só como garante do meu desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional dos meus colegas, mas também do desenvolvimento integral daqueles a quem se destina, os alunos. É que não podemos esquecer que o professor deve ter simultaneamente uma postura pedagógica e humana de compromisso com aquilo que ensina, pois, afirma Freire (1979),

“a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada a sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.” (p. 17)

3.1. Questão de partida

Uma boa questão deve ser precisa, clara e unívoca, ter exequibilidade e pertinência. A questão aqui proposta assenta no realismo de quem observou, detetou dificuldades e teve necessidade de intervir para ultrapassar o problema diagnosticado e assenta na adequação dos recursos pessoais aos materiais, porquanto se encontrou um normativo capaz de dar resposta e prever o sucesso das aprendizagens, depois constatado nos resultados. Além disso, esta questão está orientada para a compreensão do problema e não para o julgamento dos destinatários. E, por isso, daqui resulta a sua pertinência na medida em que o que se pretendia foi alcançado e os meios foram os mais eficazes e direcionados para o entendimento e superação do problema diagnosticado.

De qualquer forma, a reflexão contínua do professor em relação aos seus próprios posicionamentos metodológicos não pode ser descuidada quer quando coloca questões, quer quando analisa as respostas dos alunos. Deve ter um carácter dinâmico, o que significa que compete ao professor uma atenção redobrada para a que a reformulação aconteça sempre que sejam necessárias alternativas. Esta atenção aos sinais que possam indiciar lacunas e a procura de superação das mesmas está no fundamento da supervisão clínica.

Com base nesse espírito de superação de carências e dificuldades, que Caetano (2004, 123) refere relevantes para “encontrar caminhos que conciliem os polos em tensão e que usufruam de algumas das potencialidades de cada um, numa perspectiva de pluralismo metodológico” e, mais ainda, na convicção da necessidade de promover a inovação e a melhoria, é colocada a questão-chave deste trabalho de projeto: **sabendo que a disciplina de**

filosofia é complexa, de que modo a reflexão e autoformação, mediadas pela supervisão, podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de filosofia, com vista a poder simplificar o que é complexo?

3.2. Subquestões

Uma vez centralizado o objeto de estudo deste trabalho, e depois de ter assumido o problema, é possível especificar mais algumas subquestões, que permitirão não só alargar a compreensão e definir a metodologia da questão de partida, como também solidificar essa compreensão a partir de outras dimensões mais específicas que se assumem como pertinentes e capazes de identificarem problemas, consolidarem aprendizagens e conduzirem aos resultados esperados. Podemos formular essas subquestões nos moldes seguintes:

1. Que práticas reflexivas estratégias de autoformação contribuem para o desenvolvimento profissional do professor de filosofia, levando-o a simplificar a mensagem?
2. Que modelos de supervisão induzem práticas colaborativas e de auto supervisão?
3. Como desenvolver uma prática colaborativa, a partir da ensinabilidade da filosofia, que contribua para o bem estar docente e fomenta a cultura de excelência na escola?
4. A ensinabilidade da filosofia em turmas de população heterogénea é potenciada pela reflexão e pela autoformação do professor?
5. Que tipos de liderança e modelos de construção da autoridade se ajustam mais a uma disciplina intrinsecamente crítica?

3.3. Objetivo geral

É preciso que o professor tenha sempre presente as metas que pretende atingir e mantenha clara a ideia de que o conhecimento é um ciclo que não se fecha e que os conteúdos estão sempre inacabados. Daqui resulta necessariamente a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é uma aventura, uma ambição e uma comunicação em que se devem pensar os destinos para que se escolham caminhos e se acompanhem as mudanças. É por isso que em cada passo nos devemos questionar sobre o que queremos atingir, pois só assim

fundamentamos a nossa ação, de modo a que os destinatários das nossas metas percebam que o nosso objetivo fundamental não termina nos conteúdos académicos, mas vai muito mais além do que os manuais e do que as orientações programáticas sugerem. Daí que as expectativas ultrapassem muitas vezes as fronteiras do que se objetivou e se pretendam alcançar outras metas que comprometam o professor com as suas funções essenciais: um ‘fazedor’ de homens, um transmissor de valores, um ser comprometido com a compreensão do mundo de forma responsável. Estas funções constituem-se como exigências sobre o próprio docente, estendem-se à interpessoalidade dos pares e repercutem-se de modo imediato sobre os alunos e de modo mediato sobre o conjunto da escola.

Partindo destes pressupostos, que enquadram o âmbito do trabalho a desenvolver, e considerando a sua aplicação na especificidade da disciplina de filosofia, pode definir-se o objetivo geral deste trabalho de projeto com a seguinte formulação: ***relacionar a reflexão e a autoformação, assentes numa supervisão aplicada em contexto de prática colaborativa, com o desenvolvimento profissional do professor de filosofia, no intuito de simplificar o que é complexo.***

3.4. Objetivos específicos

Na sequência da narrativa reflexiva caracterizadora da atitude e da prática docente, este projeto deverá responder à necessidade de formação pessoal, desenvolvimento profissional e sentido de bem-estar, isto é, às componentes de formação científico-pedagógica, excelência profissional e autorrealização. Por outro lado, pela exigência organizacional e institucional e pelas convicções de trabalho colaborativo, devem ser procuradas respostas para as exigências que o desenvolvimento da melhoria do sistema educativo impõe. E, em terceiro lugar, tomando como exigência primeira desse sistema a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também se incluem nos objetivos essas preocupações.

Serão, por isso, quatro as grandes preocupações a orientar a determinação dos objetivos específicos deste trabalho: a autoformação, a cultura colaborativa, a da docência e a da liderança. Esses objetivos podem ser assim enunciados:

1. Identificar práticas reflexivas e estratégias de autoformação que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor de filosofia, levando-o a simplificar a mensagem.

2. Conhecer os modelos de supervisão que conduzem ao desenvolvimento de práticas colaborativas e à auto supervisão.
3. Desenvolver uma prática colaborativa, a partir da ensinabilidade da filosofia, que contribua para o bem estar docente e fomente a cultura de excelência na escola.
4. Avaliar o papel da reflexão e da autoformação para potenciar a ensinabilidade da filosofia em turmas de população heterogénea.
5. Selecionar tipos de liderança e modelos de construção de autoridade mais ajustados a uma disciplina intrinsecamente crítica.

PARTE II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A supervisão pedagógica e o perfil de supervisor do professor de filosofia

Se deres um peixe a um homem, alimentá-lo-ás por um dia. Mas, se o ensinares a pescar, alimentá-lo-ás para a vida inteira
(Confúcio)

O objetivo mais valorizável da pedagogia (ou o mais geral da educação) é a condução dos alunos (ou dos educandos) para a excelência na assimilação de conteúdos e na aprendizagem de mecanismos de aplicação desses conteúdos; e para a excelência na criação de estruturas de inovação (técnica, científica, cultural, pessoal, etc.). No mínimo, o objetivo do ensino e da educação é a solução de problemas colocados na aquisição desses resultados e no reequilíbrio da própria pessoa do aluno, em particular, ou do educando, em geral.

Poderíamos dizer que a supervisão pedagógica será um instrumento psicopedagógico ao dispor desses dois objetivos de excelência ou de remediação. Se a dimensão clínica pode responder mais ao segundo, a supervisão colaborativa não se contenta com o remediar e aponta para a excelência.

Interessa utilizar os avanços dos estudos nesta área para estender à formação dos pares e à pedagogia e à didática disciplinar os métodos e as convicções incentivados pela supervisão a partir da sua primitiva tarefa formativa de formadores.

Ao mesmo tempo, nem a educação nem o ensino se fazem no vazio. Ao caracterizar o ‘professor técnico’, e na perspetiva do papel da afetividade na educação, Estrela (2010, 11-12) diz: “A valorização das competências técnicas ligadas ao saber ensinar (muitas vezes em detrimento dos conteúdos de ensino, o que se nos afigura um terrível erro, pois as capacidades não se exercem no vazio) define uma nova identidade profissional . . .”. E, por isso, a componente das competências pedagógico-didáticas e dos saberes científicos é inseparável da função docente – componente da função educativa do professor.

Neste âmbito, ensinar filosofia acaba por ser uma tarefa que implica o desenvolvimento pessoal e a criação de métodos para detetar a realidade, os problemas concretos e a criação de estratégias de ação para o professor de filosofia, que deve centrar a sua dinâmica numa atitude integradora, capaz de permitir ao aluno entrar num caminho transformador e gerador de autonomia. É assim que o docente de filosofia assume estratégias supervisivas, porquanto se preocupa com a socialização do saber, com a sistematização das

práticas pedagógicas, com a troca de experiências, com arranjar soluções para uma docência de compromisso com o aluno e com a escola. Em suma, se o docente de filosofia se assumir simultaneamente como um educador e um especialista capaz de articular o projeto pedagógico e construir a síntese de múltiplas determinações para obter um ensino de qualidade, então ele é também um supervisor, não só da sua própria prática, mas também da comunidade escolar. E se o professor de filosofia é também um docente preocupado com a reflexão (refletir é voltar atrás, repensar), é por isso um docente preocupado com o reconsiderar dos dados disponíveis, com a busca incessante do significado do real⁷, com o exame atento e com uma análise cuidada, então ele está próximo do perfil do supervisor.

Digamos que a ensinabilidade da filosofia exige uma abordagem holística, ou seja, exige que o professor se assuma como um mediador que aprende com o aluno (para além da condição primordial de ‘aprendente’ para ser melhor ‘ensinador’), o estimula com o exemplo e práticas coerentes e age em função dele – é o que dialoga com as diferenças, para complementar o saber e lançar pontes capazes de unir fronteiras transdisciplinares e abrir-se à mudança. Esta postura, como referem Azenha e Marquezan (2000), exige que o professor possua algumas características:

“inclusividade (nada é insignificante), espaço interior (meditativo, reflexivo, deve livrar-se do excesso, das verdades absolutas, esvaziar-se, caminhar livremente, estar aberto para a vida), flexibilidade, plena atenção, humor, talento, paciência, humildade, responsabilidade, compromisso e respeito.” (s/p)

A ensinabilidade da filosofia assume-se, assim, como uma espécie de laboratório vivo, facilitador de conhecimentos, de troca de experiências, gestão descentralizada, aprendizagem partilhada – uma verdadeira reflexão-ação, cuja linha mestra é a compreensão integral dos fenómenos, que deve assentar numa “coexistência dialógica” (Caetano, 2004, 130) em que a reflexão e a análise são o alimento da escola aprendente e do professor como um ser de relações.

Nos conteúdos a seguir abordados tem-se em conta esta dimensão de conhecimento ou saber disciplinar; e procurar-se-á enquadrar esses saberes em contextos didáticos, pedagógicos e supervisivos. Por isso, a fundamentar a questão da ensinabilidade da filosofia e

⁷ Neste ponto de partida não está a recusa de duas outras dimensões perseguidas pela filosofia: a de outros significados e mesmo a de outra realidade possível. A ‘totalidade do real’ com que Piaget define o objeto da filosofia engloba essa dimensão de possibilidade.

o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida pela autora deste projeto, aparecerão conteúdos como: modelos de professor, teorias contemporâneas de educação, modelos de supervisão e tipos de liderança.

1. Dois breves olhares

O esforço de aplicação de atitudes e técnicas de supervisão, destinadas à formação inicial e à formação contínua, ao contexto mais restrito da sala de aula obriga a ter em conta esse percurso histórico relativamente curto mas importante. Por outro lado, essa aplicação a um domínio tão específico como o da filosofia requer também que se enquadre a abordagem desta disciplina na análise crítica da sua própria possibilidade ou fundamento pedagógico-didático.

Os ‘olhares’ que se seguem não têm como intenção fazer uma história exaustiva da supervisão ou da filosofia, constituída por uma longa e rigorosa cronologia. Este olhar retrospectivo destina-se a perceber como é que o decurso destes dois domínios, e o saber e experiência acumulados, poderão contribuir para a compreensão das relações e a indicação de caminhos de eficácia formativa.

1.1. A história da supervisão

Foi lenta a aceitação do modelo supervisivo em contexto escolar. Alarcão e Tavares colocam mesmo a dificuldade de implementação quando, em 1987, publicaram a primeira edição do seu livro *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Esta fraca adesão deveu-se sobretudo ao desconhecimento do conceito e até às dúvidas que se poderiam colocar quanto à adaptação de uma prática empresarial ao contexto escolar. Refere Alarcão que os medos se deviam sobretudo a conotações negativas ligadas à forma e ao poder que a imagem do supervisor assumia na prática pedagógica. Além disso, a própria falta de formação específica era também um entrave à sua disseminação, pelo que a supervisão só começou a ver-se reconhecida quando os investigadores se começaram a interessar por estes domínios e a supervisão passou a ocupar lugar de destaque, para além das muitas áreas profissionais, também na educação.

E de um momento inicial, em que a supervisão se ligava apenas à formação inicial de professores, a supervisão foi acompanhando as mudanças, os contextos sociais e políticos, e é

hoje vista como caminho facilitador do espírito de uma escola aprendente, uma vez que o supervisor deve “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades aprendentes no interior da escola” (Alarcão, 2002, 232). E é assim que demonstra que o supervisor deve manter na escola de hoje uma função macroscópica que englobe não só o desenvolvimento profissional dos docentes como também a aprendizagem dos alunos. A ação do supervisor passou a alargar-se à colaboração em projetos de desenvolvimento, ao apoio na resolução de problemas, à presença construtiva nos processos de avaliação; à formação e integração dos novos professores e à monitorização dos resultados das escolas.

Em suma, a supervisão deixou de estar ligada a funções inspetivas e passou a centrar mais a sua atenção/vocação em funções ligadas à formação e ao desenvolvimento profissional: a sua preocupação transferiu-se do individual para o grupo e orientou-se para a linha da escola como comunidade aprendente, de uma escola a caminho da responsabilidade, da autonomia, de uma escola com lideranças fortes. E assim se concretizam os seus objetivos fundamentais: por um lado, o desenvolvimento da escola como organização; e, por outro, o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários, assumindo que os seus conhecimentos assentam em pressupostos holísticos de investigação-ação. O supervisor assume, por isso, um papel relevante na escola, tanto mais que a sua área de intervenção exige não só mobilização de conhecimentos, mas também competências e atitudes colaborativas – condição e suporte indispensáveis do paradigma da mudança. A título de curiosidade, transcreve-se a evolução do conceito de supervisão apresentado pelos mesmos autores. Em 1987, a definição de supervisão era “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (cit. Alarcão, 2009, 120). Em 2003, o conceito de supervisão apresentado na segunda edição da mesma obra antes referida indicava que a supervisão é “o processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo os novos agentes” (Alarcão, 2009, 154).

Esta evolução do conceito alarga-se à escola, ao desenvolvimento profissional de todos os profissionais, sob uma orientação colaborativa. A mesma Alarcão (2009, 120) acrescenta que no século XXI a supervisão deverá ter duas características: “uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com

visão” – aspetos que estão ligados ao trabalho colaborativo, à partilha e à prática reflexiva, com vista a uma melhoria do ensino-aprendizagem. Chegando aos professores, atingem-se os alunos e, conseqüentemente, a qualidade da educação. E conclui:

“o supervisor não é aquele que faz nem aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (Alarcão, 2009, 120).

1.1.1. Um modelo de futuro

Com as mudanças rápidas e transformações imprevisíveis, torna-se cada vez mais urgente conceber a supervisão não como um modelo pré definido mas como um modelo em construção, tantos são os desafios que se apresentam à escola e à educação. Tal como concebe Oliveira-Formosinho (2002, 81), “a supervisão como campo de estudo e como prática deverá acompanhar e desenvolver-se em harmonia com o caráter em mutação do ensino”. Este pressuposto acompanha os desafios atuais da escola: por um lado, porque a escola já não é só um espaço físico fixo; é também o que está para além dos seus limites porque os alunos adquirem conhecimentos na escola, mas também na comunidade exterior, incluindo nas novas tecnologias e têm por isso, acesso a um vasto leque de ferramentas que lhes favorecem a aprendizagem; e até os professores concebem as suas aprendizagens não de forma independente, mas partilhada, o que os transforma em “fornecedores de recursos, gestores e facilitadores das aprendizagens dos alunos, mais do que transmissores do ensino” (Oliveira-Formosinho, 2002, 81).

Assim sendo, torna-se cada vez mais claro que os professores têm de ser supervisores, uma vez que “são responsáveis pela observação dos alunos, pela análise dos dados relativos ao desempenho dos alunos e por lhes fornecer *feedback*, tanto quanto o supervisor, hoje em dia, facilita a aprendizagem dos professores (Oliveira-Formosinho, 2002, 82). É por isso que o futuro da supervisão passa mais pelo enfoque nas aprendizagens do que no ensino, mais pela facilitação do desenvolvimento do que pela avaliação, preocupa-se mais com a reflexão do que com os saberes construídos, está mais orientada para os estímulos facilitadores do desenvolvimento (andragogia⁸ – teoria sobre como os adultos aprendem) e para a defesa da aprendizagem ao longo da vida, com vista à construção da autonomia e da

⁸ Este é o termo usado por Oliveira-Formosinho. Com ele a autora pretende significar a necessidade de educação permanente do homem. Em Apêndice I-2, são apresentadas algumas observações sobre o termo.

responsabilidade. E o futuro da supervisão passará também por novos contextos organizacionais e do próprio sistema, fatores que estão na base da facilitação da partilha, da interação colegial – pressupostos de uma conceção colaborativa. E Oliveira-Formosinho (2002) enumera uma série de premissas caracterizadoras da futura cultura supervisiva:

- “• A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.
- As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, se autodirigirem e se auto supervisionarem quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.
- Os aprendizes adultos têm a suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças.
- Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual essas pessoas trabalham.
- As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.” (pp. 83-84)

Este novo perfil de supervisão fornece uma nova designação para o supervisor: professor como supervisor, auto supervisor – líder facilitador de comunidades aprendentes.

1.2. A ensinabilidade da filosofia

O termo ensinabilidade é preferido em relação ao termo pedagogicidade. Nesta reflexão trata-se essencialmente de abordar a questão da filosofia como uma disciplina do ensino secundário e, por isso, de um conjunto formado por conteúdos, linguagem, didática e avaliação semelhante ao que acontece nas outras disciplinas.

Dir-se-á que não existe semelhança ou que a semelhança é total. Pois a reflexão que se segue procurará de algum modo coligir algumas informações que expressam uma visão de compromisso: por um lado, a singularidade da disciplina de filosofia em relação a outras disciplinas; e, por outro, a sua comunidade disciplinar. E isto porque não se pode negar a diferença de conteúdos e objetivos da disciplina de filosofia, bem como o apoio que ela pode dar quanto ao rigor de linguagem e capacidade de análise e de síntese; mas também se reconhece que a visão crítica e pessoal da realidade, a conceção de vida e o sentido da relação humana se desenvolvem em todas as relações pedagógicas de todas as outras disciplinas – apesar da filosofia ser a disciplina do sentido e do fundamento, por excelência (Boavida, 1996, 95).

1.2.1. Uma questão de direito

Quando se aborda a questão da ensinabilidade da filosofia é quase inevitável referir a opinião de Kant. Ela enche os professores de filosofia de um certo auto elogio e explica, em parte, um tipo de aula expositiva (porque os professores se consideram naturalmente filósofos!); mas também justifica muitas vezes toda a dispersão mais ou menos ocasional e improvisada que não traduz senão uma disposição ou convicção sectária do professor.

Parece sistemático o esquecimento da posição de Hegel. Seria interessante pensar que o objetivo de Hegel para a filosofia é muito mais amplo do que o de Kant, porque este parece contentar-se com uma metafísica do conhecer e do agir e Hegel procura o significado sistemático de toda a realidade e conhecimento, elevando a filosofia à forma de revelação do espírito absoluto ou da totalidade. Mas quanto ao ensino ou acesso à filosofia, Kant apresenta logo a meta final: filosofar; e Hegel contenta-se num primeiro momento com a resposta a uma necessidade de entendimento (compreender alguns momentos da história da filosofia) e só posteriormente, e a partir desta compreensão, a razão chegará a filosofar. Na informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765/1766, Kant dizia que o aluno “não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo” (cit. Mec, 1988, 174). E daqui se reduzir o seu pensamento à ideia de que se ensina filosofia filosofando. Talvez se dissesse antes que o professor não ensina filosofia, mas que, filosofando, levará o aluno a aprender a filosofar. De algum modo, haverá razão para distinguir ensinar e aprender porque, na prática, estes dois conjuntos de atitudes e métodos não coincidem nem na origem, nem na disposição dos intervenientes, nem no método utilizado, nem nas faculdades exigidas, nem sequer nos resultados. No entanto, a atitude de Kant é perfeitamente justificável comparativamente ao que se passa na interpretação de um texto poético, outra obra de arte qualquer ou até na sutileza de uma argumentação: é vendo fazer e fazendo que se desenvolve o gosto estético e até a inteligência aberta.

Ao contrário de Kant, Hegel, que prezava mais a filosofia do que a pedagogia e que só era professor por circunstância ou necessidade⁹, considerava que a filosofia devia ser ensi-

⁹ Hegel considerava que ser pedagogo foi “a condição que lhe foi necessário suportar na sua existência” (Bourgeois, 1978, 12). Nem a preocupação de Hegel foi o ensino da filosofia, nem as referências pedagógicas de Hegel ultrapassam os discursos de circunstância derivados dos cargos que ocupava, nem, ainda, identificava filosofia e pedagogia. Hegel era essencialmente um filósofo.

nada como conteúdo histórico, captável pelo entendimento, ao nível do secundário. A filosofia só poderá ser entendida na medida em que é ensinável e ensinar filosofia será permitir que ela vá surgindo no espírito do educando (Bourgeois, 1978, 58). Com este ensino, a razão tornar-se-á filosofante e acederá à filosofia (Bourgeois, 1978, 58 e 59-62). A grande objeção que Kant colocaria ao procedimento hegeliano estará na ilusão que o “saber” uma história da filosofia daria mesmo a quem, pela idade, não poderia chegar à formação de conceitos e se deverá limitar à experiência e ao entendimento¹⁰; mas haverá uma outra objeção de carácter epistemológico: não existirá uma filosofia que se possa dizer feita ou acabada, mas um filosofar.

A referência a estes dois vultos da história da filosofia poderá simbolizar o primeiro dos grandes dilemas que se levantam acerca da ensinabilidade ou não da filosofia. Poderá até parecer descabido ir à procura de novas apertações quanto ao tema. Mas mesmo um velho tema filosófico merece uma resposta atualizada e, por isso, é legítimo procurar uma nova resposta, sobretudo quando ela aponta para um compromisso dentro dos dilemas que se encontram neste domínio.

Parecem muito interessantes as referências a outros dilemas que podem pelo menos clarificar o anterior. Em resposta à pergunta “fazer filosofia: como e onde?”, Gonçalves (1995) justifica assim o aprender filosofia:

“... a filosofia é uma tarefa que se aprende, devido particularmente à dimensão do seu conteúdo. Sem deixar de mobilizar todo o ser do homem e de traduzir uma das mais significativas manifestações deste, ela é, exactamente por esse motivo, uma actividade racional, reflexiva, não simples espontaneidade, donde lhe advém a possibilidade de fazer algo de novo, de aprender a fazer e também de aprender o conteúdo desse fazer. O projecto do mundo elabora-se a partir do conhecimento de outros projetos.” (p. 91)

Mas ao mesmo tempo o autor adverte para a componente de atitude e formação, reconhecendo que, na vertente escolar, a aprendizagem da filosofia pressupõe o ensinar; contudo, não sendo a filosofia algo transmitido fielmente, o seu ensino esbate-se de sentido. Se a filosofia for só atitude e meio de formação, o conteúdo (e ensino) não interessam tanto; mas se a filosofia for um fazer e, por isso, transmissão, o ensino ganha importância (Gonçalves, 1995, 92).

¹⁰ Kant e Hegel consideram o mesmo problema de origem: a idade dos alunos no secundário para a sua iniciação à filosofia. A solução kantiana é começar pela experiência, passar ao entendimento e chegar aos conceitos. A solução hegeliana está em fazer-se entender pelo aluno a quem a filosofia se dirige e com conteúdos adaptados, isto é, com conteúdos históricos – com os quais os alunos chegarão a ‘filosofar’.

E daí passa a distinguir mestre e docente. Mestre e docente são diferentes. Mestre tem sentido em filosofia, mas não pode eclipsar o conteúdo:

“o papel do mestre deve ser mesmo entendido em função desse conteúdo. Mas ele não é algo definido pelo mestre e entregue ao discípulo, tudo efectuado com escrupulosa fidelidade. O mundo do mestre excede-o e é precisamente esse excedente que vai interpelar o discípulo, a fim de este o desenvolver no seu impulso para mais. O mestre transmite um conteúdo, mas indicando-o, insinuando-o, apontando a direcção dos seus vectores” (Gonçalves, 1995, 93).

Na obra *Filosofia do Ser e do Ensinar*, de João Boavida (1991), podem-se encontrar alguns desses dilemas. Por exemplo, ou definimos objetivos sobre conteúdos, e temos de recorrer à história e os problemas perdem atualidade e interesse; ou pegamos na atualidade dos problemas e o seu enquadramento abstrato desmotiva o aluno. Outro exemplo: nas ciências, o conteúdo apresenta-se como possível de utilização; na filosofia, o próprio conteúdo pode ser questionado e a utilidade não se apresenta imediatamente evidente. E no caso específico da filosofia o mesmo autor encontra três grandes dilemas: o do ensino eclético e o da dúvida constante; o da imparcialidade, que é honesta, mas sacrifica o filosofar; e o do filosofar e da rentabilidade programática (Boavida, 1991, 49-55). No fundo, a grande questão que se coloca para este autor é a da procura de uma didática da filosofia que responda a um duplo objetivo: tornar os problemas sentidos pelos alunos – porque é nos problemas que se coloca a condição original da filosofia; e resolvê-los de modo racional – porque a especificidade da resposta filosófica está na razão e não noutra vertente de solução (Boavida, 1993, 357). Esta ideia permite explicar todo o ciclo filosófico, que o mesmo autor enuncia do seguinte modo:

“Antes do problema está a pessoa que o sente ou pode vir a sentir, em volta do problema está a circunstância que os envolve e condiciona, e depois do problema estão ainda as suas consequências, ou seja, outros problemas, repetindo-se o ciclo indefinidamente” (Boavida, 1993, 362).

E este ciclo deve manter-se também claro dentro da aula de filosofia e na influência posterior e exterior à escola – o que não deixa de ser outro dilema que se coloca ao professor de filosofia de modo mais agudo do que noutra disciplina, pelo carácter globalmente implicativo daquela na orientação da existência humana.

A afirmação anterior da especificidade filosófica remete para duas novas questões relacionadas com o direito de ensinar filosofia: a primeira refere-se ao carácter comprometedor

dos conteúdos desta disciplina, que não são humanamente neutros ou indiferentes; a segunda tem a ver com uma implicação do objetivo e do método com a própria natureza da disciplina:

“... o problema dos objectivos em filosofia vai muito mais fundo do que nas outras disciplinas porque questiona, não só os objectivos com que se ensina a filosofia, mas a própria natureza do que se ensina, uma vez que o problema do ensinável em filosofia coloca verdadeiramente o problema da natureza da filosofia. E, portanto, do que é legítimo obter com ela” (Boavida, 1991, 49).

Não vamos aqui defender o papel da disciplina de filosofia em detrimento ou simplesmente em concorrência com outras disciplinas porque isso levar-nos-ia para uma defesa de ideologias ditas positivistas ou humanistas; vamos, antes, abordar a ensinabilidade da filosofia na perspectiva da natureza da disciplina conjugada com a intenção pedagógica. No mesmo autor antes citado, encontramos um compromisso de resposta para a relação entre pedagogia e filosofia, que também justifica ao mesmo tempo atitudes extremas defendidas por outros autores quanto à dependência da filosofia e da pedagogia e quanto à ensinabilidade ou não daquela. João Boavida resume a posição do problema de modo aparentemente simples:

“a filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que supõe uma relação eu-outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica. Por outras palavras, há uma base pedagógica na filosofia do mesmo modo que há uma vocação filosófica na pedagogia” (Boavida, 1993, 353).

Por outras palavras, poderemos dizer que a filosofia tem uma pedagogia contida em si mesma, sobretudo se reconhecermos que não podemos abandonar a atitude socrática de diálogo e procura; e que, por outro lado, também toda a pedagogia é filosófica porque apresenta uma concepção de homem e de sociedade, reconhece modelos, hierarquiza valores, etc. As dimensões dialógica e teleológica das duas torna-as muito dependentes, embora, segundo o mesmo autor, a dimensão teleológica dê vantagens à filosofia (Boavida, 1993, 353)¹¹. A colaboração da filosofia e da pedagogia permite que, pelo lado da pedagogia, “ao problematizar, para o iniciando em filosofia, o problema, o pedagogo repõe as condições originais da filosofia” (Boavida, 1993, 357); e, pelo lado da filosofia, esta tem de ser verdadeiramente

¹¹ Sem aprofundar este tema do sentido teleológico da filosofia, será, no entanto, interessante notar que um dos nossos grandes professores e estudiosos da filosofia, José Marinho (1904-1975), defina a filosofia em torno deste conceito enquadrado existencialmente: “Por mais dotado que um homem seja em bens de saúde e de fortuna, por mais feliz, há sempre um vazio no seu ser se lhe falta a ciência de si e de tudo quanto para além dele lhe importa aprender e conceber para dar sentido ao que realmente é ou é chamado a ser. O princípio de toda a filosofia e de toda a ciência, de Deus, dos homens ou da Natureza, radica aí” (Marinho, 1971^a, 16-17).

filosófica tornando-se capaz de problematizar, de criar condições para o seu desperto nos outros e, sobretudo, referindo-se à pessoa. Continua assim o raciocínio do autor, após a citação anterior:

“... se é certo que a filosofia segrega a sua própria pedagogia, esta impõe que a filosofia obedeça à sua vocação pedagógica mais profunda. E qual é essa vocação? Que a filosofia seja verdadeiramente filosófica. E para que isto aconteça ela tem que ser pedagógica. Ou de outra maneira: a filosofia só produz a sua própria pedagogia quando é verdadeiramente filosófica; e para ser verdadeiramente filosófica ela tem de ser, antes, pedagógica, isto é, tem que criar condições para que os factores que a condicionam e que, à partida, a deixam ser, ou não (filosófica), possam actuar em termos pedagógicos” (Boavida, 1993, 361).

Em termos diferentes, Gonçalves (1995, 31) realça a importância da filosofia como conteúdo formativo: “A filosofia não é susceptível de ser reduzida a vazias fórmulas linguísticas, até porque estas remetem sempre para o horizonte do real, na intenção de promover a progressiva manifestação deste”. Assim como se associa a filosofia à linguagem, também se deve associar a outras atividades humanas. “É privilegiado, a este respeito, o fazer do trabalho e da arte, o qual muito pode esclarecer a tarefa da filosofia e arraigar a ideia dela como um fazer. A filosofia é trabalho e arte, mas esta afirmação não dá jus à sua recíproca, visto nem todo o trabalho e nem toda a arte poderem ser considerados produções filosóficas”. E porquê? Resumindo Gonçalves (1995, 35-36), primeiro, porque filosofar é otimizar sentido; segundo, porque a linguagem e a filosofia é que valoram e transfiguram o trabalho e a arte; terceiro, porque considerar a filosofia como trabalho é considerar relevante a atividade filosófica, isto é, considerar esta como conatural ao homem; e, quarto, porque o quotidiano faz parte do âmbito do horizonte filosófico: “ao filósofo pertence transformar também a razão do quotidiano” (Gonçalves, 1995, 36). E o mesmo autor expressa esse distintivo do filosofar na pedagogia da filosofia: é importante a pedagogia da filosofia, mas como filosofia. “Não é a filosofia uma acção radicalmente pedagógica? É e continuará a sê-lo, não como pedagogia, mas como filosofia...”. E isto porque: a filosofia transforma o homem (como ser no mundo e não como psicológico) e o real; faz passar o homem do saber ao ético; e serve-se dos textos, mas remete para além deles (Gonçalves, 1995, 94-95).

A legitimidade de direito parece receber, portanto, uma resposta afirmativa, embora condicionada. Afirmativa porque a filosofia está intrinsecamente vocacionada para a resolução da problematicidade fundamental da existência humana que, por ser social, tem necessidade de uma orientação dialógica; condicionada, porque o interesse da pessoa é ponto de par-

tida para a relação filosófica e porque uma filosofia de mero exercício retórico-dialético não tem sentido. Diz Liepman (1988, 183-201, especialmente, 184-187) que teria sido esse o erro dos sofistas, que procuravam mais aplicar a filosofia do que praticá-la. Sócrates tê-la-ia, pelo contrário, praticado no sentido pessoal e relacional, no sentido da verdade em detrimento do saber. A constância da recorrência ao modelo e intenção socráticos não é mera tautologia de argumentação. Nalguns casos, é vincado o dilema maior da filosofia (e do seu ensino, em especial): o ‘saber desinteressado’ de Sócrates ou o saber pragmaticamente político de Platão? Gallo *et al.* (2003) resumem bem este dilema – que talvez pudéssemos chamar antes o duplo ideal da crítica para o possível e do pragmático para o existente. Respondendo à pergunta “para quê o ensino da filosofia?”, os autores expressam-se assim (*sic*):

“Em Platão, o ensino da Filosofia destinava-se a procurar o Bem transcendente que os governantes deviam instaurar na *polis*. Como a Filosofia ensinava quem aprendia e que estes que aprendiam governavam, ela era ao mesmo tempo pedagogia. Para Montaigne, devia ensinar-se filosofia aos mais pequenos para formar pessoas mais inteligentes, o que correspondia a uma formação humanista para a autonomia e o não servilismo e timidez. Para Kant, tratava-se de exercitar a razão na observação e investigação de princípios universais” (Gallo *et al.*, 2003, 34-35).

E, de uma forma aparentemente desconcertante, relacionam assim a filosofia e o seu ensino:

“Se o ensino da filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência do pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença, as outras bases da ordem, suas outras possibilidades, seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devires” (Gallo *et al.*, 2003, 47).

Daí que o modelo tenha de ser o regresso às perguntas de Sócrates e não seguir a opção pela via de Platão, que foi a preferida ao longo da história.

Perspetivada a questão por parte dos ‘filósofos da educação’, ela poderia ser resumida como faz Cabanas (1988, 319-322) sobre a própria filosofia da educação. Diz o autor que esta tem andado perdida entre as abordagens dos pedagogos e as dos filósofos. Mas aos pedagogos faltam-lhes conhecimentos filosóficos e aos filósofos faltam-lhes conhecimentos pedagógicos; e, por isso, é imprescindível desenvolver um estudo específico que conjugue estes dois domínios. Embora reconhecendo que toda a pedagogia pressupõe uma filosofia e que toda a filosofia é coroada por uma pedagogia, torna-se necessário abordar de modo explícito

este domínio de reflexão e de fundamentação da educação. Sabemos que em Filosofia as concordâncias ou consensos são o que menos probabilidades tem de acontecer. Mas também sabemos que na radicalidade da análise é que se podem encontrar os mais profundos pontos de congregação de esforços para uma finalidade considerada digna ou dignificadora.

1.2.2. Uma questão de facto

No âmbito deste trabalho não está o desenvolvimento de uma argumentação sobre a existência ou não da disciplina de filosofia no secundário¹². Essa seria uma reflexão sobre antropologia, política educativa, teoria curricular ou simplesmente didática. E haveria necessariamente três conjuntos de razões que levariam a poder deduzir-se a orientação de um professor de filosofia quanto a essa argumentação: razões de coerência profissional, fundamentos pedagógicos e até axiológicos; razões de formação académica; e razões que a seguir se resumem e que têm a ver com os objetivos e conteúdos concretos da disciplina.

Mas para além de qualquer posição sobre o valor, a legitimidade, etc., da disciplina, existe uma razão irrefutável: ela é um facto nos nossos currículos do secundário. Não quer dizer que não dependa também dos professores de filosofia, convencidos do valor da disciplina, a sua manutenção como disciplina: será pela validade revelada pela sua existência que ela poderá defender-se não só como disciplina mas também como atividade reconhecida. Liepman reconhece que o peso mundial dos filósofos não é comparável ao das profissões em que o dinheiro se manifesta; mas também acredita que “como educadores, temos uma pesada responsabilidade na irracionalidade da população mundial” (Liepman, 1988, 189).

A propósito da não obrigatoriedade dos exames de filosofia no 11º ano, a partir de 2011/2012, e já da anterior não inclusão da mesma como obrigatória na área de Humanidades, alguns autores desenvolveram uma argumentação em favor da disciplina. Embora menos profundas do que a já antes referida por Gonçalves, não deixam de ter sentido três razões apontadas por Murcho (2007):

“– a filosofia é uma área do conhecimento central para quaisquer áreas, e não apenas para as humanidades (...). A filosofia é central não apenas para estudantes de humanidades, mas também para estudantes de artes e de ciências.

¹² Muito menos será objeto de análise a “filosofia para crianças”, que já tem merecido honras de tema de trabalhos académicos (veja-se: *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação*, da mestre Denise Maria Domingues de Lima, apresentada em 11.03.2005 na Universidade do Minho).

- eliminar a filosofia do currículo não é sinónimo de a eliminar da vida cultural nacional. Há muitos países em que ela não existe no secundário (EUA, Reino Unido e Alemanha) e o seu nível cultural não é menor. Mas num país com deficiência de cultura crítica, a filosofia no secundário pode favorecer esse sentido de crítica e participação cívica informada. O exemplo do livre arbítrio tratado nos valores éticos pode estender-se à resolução de questões e problemas que se colocam a todos como cidadãos. A filosofia ensina a pensar quando o pensamento é arriscado e quando não há respostas previamente dadas ou quando essas respostas não são suficientes – para não pensar que são incorrectas ou injustas ou danosas para um futuro humano mais digno.
- a racionalização dos recursos significa que, se a filosofia desaparecer, perdem-se muitos recursos humanos bem habilitados e preparados pedagogicamente e cria-se uma insatisfação e falta de aproveitamento noutras áreas ou actividades em que nem os professores se sentirão bem nem a área em que sejam colocados será de interesse tão significativo.” (s/p)

Outro autor (Fontes, 2011^a), seguindo ideias de Vicente (1988), acrescenta a estas justificações a resposta à dificuldade de a filosofia ser acessível a alunos que frequentam uma escola de massas e que, por isso, não terão tanta disponibilidade cultural como os de uma escola mais seletiva. E responde que a filosofia será “indispensável para a formação de qualquer cidadão”. Ao mesmo tempo, nesse mesmo contexto escolar, a filosofia contribuiria para não “nivelar por baixo todos os conteúdos de ensino”, e para “não se retirar dos currículos as matérias que exijam um maior trabalho intelectual”.

1.2.3. Um pouco de história

Sabemos que a esfera do que é não legítima a esfera do que deve ser. Na questão da disciplina de filosofia nem sequer a história ou a prática poderiam ser invocadas para justificar a sua existência. De facto, nem todos os países têm filosofia no seu ensino secundário (Cabral, 1980, 249) e mesmo em Portugal, com uma tradição grande no ensino da filosofia, o consenso sobre esta questão não foi lei. Por razões ideológicas, o positivismo não a defendia; por razões económicas, a carga horária distribuída variava muito; e por razões pragmáticas também se chegou a votar a abolição da disciplina¹³. Segundo Fey, o relatório de Marnoco e Sousa, a partir de um inquérito de 1902, concluiu pela abolição do ensino da filosofia no

¹³ Na década de 70 do século XX, a manutenção da disciplina deveu-se ao capitão de abril Victor Alves, enquanto Ministro da Educação, talvez pela consciência que a sua formação académica na área lhe despertou.

secundário. A alternativa era um ensino moral¹⁴ e cívico distribuído pelas outras disciplinas. Em 1904, os professores votaram a abolição; e na reforma de 1905 as horas letivas passaram de quatro para duas (Fey, 1978, 289-290). No entanto, o resumo apresentado por Fey sobre *O Ensino da Filosofia em Portugal* é já suficientemente ilustrativo quanto à existência real e ao peso desse ensino. E de entre os professores ainda se pode destacar aqueles que atingiram uma nomeada razoável pela investigação e produção filosóficas, como foi o caso de Leonardo Coimbra; ou aqueles que se dedicaram à pedagogia e didática da mesma, como aconteceu com José Marinho. Outros dedicaram-se também a uma análise filosófico-literária do problema da universalidade ou nacionalidade da filosofia, sobre o que Gama Caeiro transcreve: “a filosofia realiza-se no devir, na diversidade dos particularismos humanos, sociais, culturais, linguísticos, de uma comunidade” (cit. Gama Caeiro, 1988, 69); e a propósito do que também Delfim Santos se pronunciou nestes termos: “a problemática filosófica não tem pátria; é alimento da situação interrogativa do homem; a sistemática filosófica não só tem pátria mas também dono e é conjunto de respostas que só ao dono, ou aos seus pares, pode servir” (cit. Gama Caeiro, 1988, 71).

A partir de muitos autores se podem retirar elementos de história do ensino da filosofia em Portugal. Em Fontes (2011^a) e Murcho (2007) pode encontrar-se um resumo breve, mas significativo, desse percurso. Em quase todas as fontes consultadas sobre o ensino ou a didática da filosofia, surgem três constatações: a primeira diz respeito ao facto de se pressupor sempre, ou quase sempre, que se trata da questão ao nível do ensino secundário ou do preparatório para a universidade; a segunda é a distinção entre a referência a uma grande tradição de ensino e um diminuto contributo para uma produção filosófica portuguesa; e a terceira concerne ao conteúdo dos estudos sobre o tema, que são geralmente de ordem teórica sobre a temática da relação entre filosofia e pedagogia: legitimidade de ensinar filosofia, fundamentos de uma didática da filosofia, razões para a sua presença num currículo do ensino secundário, propostas de itens programáticos ou sugestões de metodologia – e estas sempre de âmbito genérico, muitas vezes associadas aos objetivos formativos que se postulam para a mesma disciplina.

¹⁴ É interessante recordar que, na perspetiva positivista (como a representada por José Augusto Coelho) e na que virá a ser seguida na Primeira República, a educação moral tinha uma componente essencialmente de aprendizagem de hábitos de higiene e saúde, incluindo a necessidade de lavar as mãos e tomar banho, mas também o modo de usar a roupa e o arejamento dos compartimentos da casa, ou a diversificação de alimentos.

Podemos pressupor que a presença de algumas figuras portuguesas importantes no panorama do pensamento europeu da alta Idade Média, do Renascimento ou da baixa Idade Moderna, bem como o contributo de instituições lusas para o panorama do ensino humanístico mundial, teve origem numa razoável extensão do ensino da filosofia no nível secundário. O caso mais notório será o do contributo, nos finais do século XVI, dos frades agostinhos portugueses para a elaboração da *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus (Ferreira Gomes, 1991), modelo de instrução que só termina oficialmente já perto dos finais do século XX.

Mas há outros marcos significativos do interesse e da importância do ensino da filosofia em Portugal, não só pela presença de cursos e alterações introduzidas, mas também porque em muitos momentos esta área de instrução foi nitidamente utilizada como instrumento de formação ou mesmo mentalização. Dentro das Artes Liberais, já em 1290 os Estudos Gerais de Lisboa tinham a exigência do estudo da Lógica. E quando D. Diniz transfere, em 1309, a Universidade de Lisboa para Coimbra já existem doutores em Dialética. A exigência de Filosofia Natural e Moral também é posta por D. Henrique quando no século XV faz regressar a Universidade a Lisboa. Nos finais do século XVIII, com a criação da Faculdade de Filosofia, em Coimbra, constata-se a necessidade de uma grande preparação anterior dos alunos para esse nível de estudos e, então, o que antes era a Filosofia Racional e Moral, com uma vasta área de conteúdos diversos atribuídos, passou de um ano para três, por constatação da prática a que os professores (de novo membros de ordens religiosas¹⁵) chegaram. O interesse com conotações ideológicas especifica-se a seguir, mas o facto da manutenção ou do aumento dos temas e da carga horária atribuída pode ver-se também com o Marquês de Pombal e pela existência de facto da lecionação da disciplina; e de modo mais ou menos tácito mantém-se a sua presença, mesmo sem grandes alterações, como aconteceu com as reformas de Passos Manuel, em 1826, (embora haja autores que lhe atribuem objetivos ideológicos de liberalismo) e de Costa Cabral, em 1844, e que perduraria quase até ao fim do século XIX. E neste caso, já não seria o regime a tentar usar a disciplina, mas os próprios professores que procuravam, através de diversos compêndios, estar a par das correntes de pensamento que se iam desenvolvendo especialmente pela Europa.

¹⁵ Há análises de muito interesse feitas sobre este tema por professores da época. Em Apêndice I-3 resume-se o enquadramento da crítica de Bento José de Sousa Farinha.

No pós-25 de Abril, a disciplina mantém-se, embora com estatuto diferente. Durante alguns anos continua um ano de psicologia e outro de filosofia; depois separa-se a psicologia e a filosofia passa para dois anos, divisão que deve ser irreversível. Neste modelo, uma avaliação científica, metodológica, didática e ideológica pode levar-nos a afirmar que o melhor programa era o que juntava parte da história da filosofia e os valores, no 10º ano; e elementos de epistemologia, a origem da filosofia moderna e a origem da ciência moderna, no 11º.

A par destas mudanças de conteúdos, ocorrem mudanças de ‘valoração’ da disciplina na avaliação do percurso escolar dos alunos: até 1995/1996, havia exames no 11º ano para todos os alunos e no 12º para os alunos de humanidades (3º curso); estes exames de 12º ano mantinham-se desde o propedêutico (1977/1978) e do 12º ano (1980/1981). Posteriormente, o 12º ano passou a opcional e há exame no 11º; neste mesmo ano de 2004, o exame de 12º é extinto, deixando de ser prova de ingresso na Universidade. A partir de 2010/2011, terminará também o exame de 11º ano. Se bem que se possa dizer que o exame de 11º ano para todos, em vez de exame só no 12º para alunos de um curso, possa dar maior relevo à disciplina, o certo é que o fim dos exames e a dispersão de conteúdos demasiado genéricos (10º e 11º anos) e demasiado restritos (12º ano) não auguram muito bom futuro quanto à relevância ou mesmo permanência da disciplina de filosofia nos currículos do ensino secundário.

Ao nível da importância atribuída, podem apresentar-se, pela negativa, a acusação do Marquês de Pombal quanto ao ensino teórico do Colégio das Artes; mas que não foi beneficentemente ultrapassado pelos conteúdos e qualidades do Colégio dos Nobres. Mas pode apresentar-se, pela positiva, a tarefa atribuída ao mesmo colégio no que concerne à filosofia: a substituta, a Retórica, teria de abordar questões de lógica, metafísica, ontologia, história da filosofia e moral, isto é, tinha de desenvolver-se em torno da filosofia, embora não se lhe desse o nome simples de filosofia. Na reforma de 1894/95¹⁶, no programa de filosofia, de Jayme Moniz e Adolfo Coelho, nota-se uma preocupação ideológica de reagir contra o avanço do positivismo, que vinha associado ao avanço dos ideais republicanos. Talvez a mesma razão ideológica, agora dominada pelo republicanismo e reagindo contra a orientação de Jayme Moniz, explique a proposta de Marnoco e Sousa, em 1902, para que a filosofia fosse ‘dispersa’ pelas outras disciplinas; ou a votação de 1904 dos professores do Liceu para acabarem com a disciplina; ou ainda a reforma de 1905, que faz do ensino da filosofia o modo de veicu-

¹⁶ Esta reforma do tempo de João Franco é, na estrutura de anos, a mesma que durou até ao ano propedêutico de 1975, e à consequente passagem deste a 12º ano, em 1980/1981 – e que volta a ser reposta com a não obrigatoriedade de exame no 12º ano.

lar a ideologia comteana, tratando essencialmente do ensino das ciências. Claro que a partir de 1926 houve novas alterações de feição: em 1931 a metafísica reentra; em 1934 procura-se um espírito eclético; mas em 1936 os ideais do Estádio Novo estão mais presentes; e em 1940 até o livro de apoio passará a livro único. A partir de meados do século XX (1948) a psicologia perde peso em favor dos temas mais específicos da filosofia, mas também a filosofia passa de quatro para duas horas semanais. E na reforma Veiga Simão este panorama e orientação também não se alteram muito.

1.3. Algumas condições do ensino/aprendizagem da filosofia

A afirmação histórica da filosofia e até a sua vocação pedagógica não resolvem os problemas práticos do seu ensino. Já sabemos que os conteúdos são muitas vezes fórmulas históricas, mas que o que se pretende é o filosofar; e que partimos desses saberes já possuídos, mas queremos ultrapassar a mera fenomenologia (Cabral, 1980, 254 e 256, respetivamente; e Boavida, 1991, 423). Já sabemos que, mais do que noutra, a aula de filosofia é real e utópica: real pelo tempo, tradição, preconceito, país, etc., em que se insere; e utópica porque os temas de que se trata parece superarem essas circunstâncias, parece serem eternos e comuns a todos os homens (Marinho, 1971^b, 14). Já sabemos, segundo o mesmo José Marinho, que “... o professor de filosofia tem de ensinar filosofia na convicção de que a filosofia se ensina e na plenitude da convicção contrária: de que ela não se ensina nem pode ensinar-se” (Marinho, 1971^a, 14). A ideia é esta: se a filosofia se não ensinasse, também não haveria mais nada que se ensinasse; mas também se ela fosse toda ensinável, ficaria reduzida a esse ensino.

E a questão que de facto se põe é simples: trata-se de perspetivar corretamente o ensino da filosofia. Há outros autores que defendem um incremento da didática da filosofia, mas por razões mais positivistas ou pragmáticas: todas as outras disciplinas desenvolveram a sua didática e o ensino da filosofia em massa e não em elite justifica perfeitamente esse esforço – que aparece muitas vezes como uma cedência dos filósofos aos pedagogos (Vicente, 1994, 399).

Debrucemo-nos um pouco mais sobre algumas perspetivas dessa didática porque, mesmo admitindo que “a filosofia talvez seja a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia” (Boavida, 1993, 351), pelas razões antes referidas, isso não garante uma perspetiva correta do seu ensino.

Pondo de lado preocupações de natureza fundamental – mas que são comuns a todas as disciplinas, trata-se agora de abordar algumas questões específicas a que a didática da filosofia deve responder.

Boavida considera serem quatro as perguntas fundamentais a colocar sobre o ensino da filosofia: o que queremos ensinar ou o que é filosofia; como ensinar; para que ensinamos ou queremos que aprendam; e a quem queremos ensinar (Boavida, 1993, 363-381). As respostas parecem situar-se num misto de utopia e realidade, como se disse anteriormente. E, então, ensina-se uma certa filosofia ou uma perspectiva, ou alguns produtos, ou uma filosofia feita, e com isso pretendemos satisfazer alguma curiosidade e criar capacidades para resolver outras questões e até de outro modo; ensina-se procurando definir bem um problema, situando um problema e a resposta que lhe foi e for dada numa circunstância, perspectivando um problema num passado e num futuro e referindo-o sempre à pessoa; ensina-se para atingir alguns objetivos, que o autor resume no quadro reproduzido no Anexo I.

E, finalmente, inicia-se o ensino da filosofia na adolescência¹⁷ porque, para além de todas as capacidades que os investigadores de psicologia do desenvolvimento reconhecem aos adolescentes, estes apresentam uma perplexidade perante os problemas¹⁸ que dispõe a uma procura de resolução, mesmo por razões emocionais. Não quer isto dizer que não tenham surgido experiências interessantes com crianças, como as realizadas por Liepman (1988, 183-201), e que Platão não preconizasse a idade dos trinta anos para filosofar ou que Hegel não tivesse achado melhor a entrada dos alunos na filosofia propriamente dita depois do secundário (Cabral, 1980, 251-252).

Em resumo: teremos um problema que não é neutro, que será meio e fim de ensino e que será abordado com uma metodologia de apoio e desenvolvimento reflexivo para satisfazer, pelo menos temporariamente, as pessoas do aluno e do professor. E este, sobretudo, tem de estar convencido de que algo de filosofia se pode ensinar, para o poder fazer; e ao mesmo tempo tem de estar convencido de que a filosofia não se ensina, para não deixar de o fazer

¹⁷ Há muitos e desenvolvidos estudos, bem como experiências, no domínio do que esses autores chamam ‘filosofia para crianças’. São exemplos a nota 15 e vários projetos integrados em ‘universidade para crianças’, entre outros. Mas será muito difícil aceitar uma correspondência em problematização e tentativa de resposta entre essas experiências e o que se passa com adolescentes e, sobretudo, jovens adultos.

¹⁸ Boavida apresenta algumas dessas características salientadas especialmente por alguns autores. Por exemplo: a capacidade crítica, a introspeção, o sentido da observação e o desenvolvimento do sentimento moral, a autonomia moral, o gosto pelas análises rigorosas e encadeamento lógico e a argumentação implacável. E é por isso que não é necessário nem tem sentido fazer da filosofia uma memorização de teorias passadas nem uma reflexão sobre soluções passadas, como diz o mesmo autor (Boavida, 1993, 379-380).

(Marinho, 1971^a, 14). Qual seja esse problema... será ainda outra questão. Sabendo que as questões de filosofia são ontológicas e não meramente pedagógicas (Boavida, 1993, 382)¹⁹, e sabendo também o que de ou da filosofia se pode ensinar, Boavida levanta algumas hipóteses de organização pragmática do ensino da filosofia no secundário, e que vão desde um resumo da história da filosofia por cronologia e autores até à “iniciação filosófica pela progressiva apropriação da sua problemática específica e das suas estruturas disciplinares, a partir dos problemas vividos pelos alunos (Boavida, 1993, 392)²⁰.

Não chega, na análise da relação desta tríade, considerá-la uma identidade, considerar que a pedagogia compreende os outros dois termos ou que a filosofia fundamenta tudo. Há autores a defenderem a primazia da filosofia porque da definição de sentido resultará a condição do homem; outros consideram que da condução real resulta um sentido antropológico; outros consideram possível didatizar todos os conteúdos. Diz Boavida (1996, 93) que os primeiros investem contra a pedagogia porque consideram que “a filosofia tem em si a sua própria pedagogia”; os segundos não reconhecem à filosofia uma pedagogia específica e inviabilizam uma didática também específica. Ora, “a filosofia deverá ser a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia, mas é preciso compreender como e porquê. A sua especificidade exige uma didática adequada, e esta exige uma abordagem que tem que passar pela filosofia” (Boavida, 1996, 93). Isto é,

“os problemas do *que* ensinar e do *como* ensinar (estão) em interdependência. . . Mas este simples objetivo é, em Filosofia, apesar da sua aparente simplicidade, muito complexo. Em primeiro lugar, porque é – sempre foi – problemático o que seja a filosofia. Se sobre o objeto da filosofia se estabelece controvérsia (veja-se a multiplicidade de definições que dela se podem dar), como se pode pretender que seja simples o modo de a ensinar? Em segundo lugar, porque definir um objetivo de ensino e de aprendizagem para a Filosofia, e estabelecer um método, condiciona imediatamente a filosofia que daí resultar e, portanto, o tipo de formação filosófica dos alunos. Finalmente, a questão não se limita ao que ensinar e ao modo como fazê-lo mas estende-se também a outras perguntas a que é preciso dar resposta, como: a quem vou ensinar a Filosofia? E para quê a ensino? Estas perguntas interferem com as anteriores e todas, em conjunto, condicionam radicalmente o problema do ensino-aprendizagem da Filosofia.” (Boavida, 1996, 99-100).

¹⁹ E umas e outras têm sempre implicações e dependências antropológicas.

²⁰ Em Anexo II aparece um resumo das sete hipóteses de organização pragmática do ensino da filosofia no secundário, segundo este autor.

A lista de fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem da filosofia apresentaria duas características essenciais: seria enorme e pouco deferiria da apresentada para outras disciplinas. Seria enorme porque teria de incluir fatores individuais referentes ao aluno e ao professor; teria de incluir fatores sociais referentes não só ao apreço dado e atribuído à disciplina mas também aos tidos pela aprendizagem e ensino para a introdução na sociedade e no mundo do trabalho; e teria de incluir fatores de ordem material, que vão desde o meio pedagógico e disponibilidade de suportes didáticos até às condições de deslocação física e acompanhamento emocional familiar. Mas essa lista também seria diferente pela especificidade da disciplina e porque ela pode apresentar-se como propedêutica de resposta a muitas questões levantadas pelos próprios alunos em função da sua idade e pelos docentes em função dos seus dilemas existenciais. O já citado Fontes (2011^b) apresenta um resumo do reconhecimento das dificuldades ou “obstáculos” que, no entanto, se colocam ao ensino da filosofia. Serão sete: a dificuldade do professor em procurar o saber para ele; a recusa ideológica dos professores em encarar a filosofia como ensinável, reservando-a só para o plano da investigação; a dificuldade em reconhecer e em fazer a “didatização do trabalho filosófico”, contrapondo a isto a dimensão filosófica inata do professor, que, filosofando, serviria de modelo aos alunos; a falta de consenso sobre as finalidades e objetivos do ensino da filosofia; “a predominância de uma lógica de ensino sobre uma lógica de aprendizagem”; e a dificuldade dos professores em encontrarem materiais de mediação didática para facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos cuja compreensão se torna indispensável para a reorganização mental e aplicação vital.

Sem a mínima intenção de exaustividade, apresentam-se a seguir três referências a condições de sucesso no ensino-aprendizagem da filosofia, em relação à diversidade dos seus objetivos também antes enunciados. Estas três referências têm carácter muito distinto – o que prova por si mesmo a vastidão de um tema deste género, mesmo que não se entrasse por temáticas de psicopedagogia como a autoridade, a disciplina, tipos de liderança, teorias da aprendizagem, metodologias de ensino-aprendizagem, etc.

Numa referência à constituição do eu ideal do adolescente, António Simões aborda a questão dos **fatores e dos meios educativos**. Nos fatores, salienta a família (com a referência à autoridade, clima afetivo, *status* sócio económico, composição e estrutura do *status*), a escola, o grupo dos companheiros, a Igreja e a comunidade nacional. Nos meios, surgem a leitura, os meios de comunicação social, o conhecimento de si, o exemplo dos outros e o empenho pessoal (Simões, 1975, 88-102). A propósito da abordagem de **modelos na relação pedagó-**

gica, João Boavida apresenta cinco características que se exigem ao professor: competência no saber, metodologia e clareza na exposição, austeridade e exigência na disciplina, justiça na avaliação e moderação na imaginação (Boavida, 1986, 338). Finalmente, a propósito **do ideal de uma metodologia socrática** nas aulas de filosofia e do apoio em textos dos próprios filósofos, Octávio Quintela apresenta duas dificuldades essenciais: o curto espaço de tempo disponível e a necessidade de os alunos estarem “previamente munidos de um indispensável suporte de conhecimentos e, ao mesmo tempo, habilitados com alguma capacidade e interesse pela leitura dos textos” (Quintela, 1978, 18), continuando o autor a afirmar ainda que o estudo de um texto implica o seu enquadramento na obra e na época e uma situação ideológica em relação aos precursores e até aos desenvolvimentos posteriores. Ora, é objeto constante de conversa e preocupação entre os docentes a perda de hábitos de leitura por parte dos alunos, em detrimento de outros meios de informação.

2. Modelos de supervisão e teorias de educação

*“... dificilmente alguém ensina algo a alguém,;
mas as pessoas aprendem nas relações com os
seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo”*
(Paulo Freire)

A educação é por si mesma um facto e uma necessidade; mas pode ser também objeto de estudo para lhe determinar finalidades, meios, métodos, conteúdos, etc. No tocante à abordagem do processo educativo escolar, ela também pode ser feita sob diversos ângulos, quer de carácter objetivo (o da organização, o dos currículos, o dos agentes e destinatários do ensino, o da relação entre sistema escolar e sistema produtivo, o da origem social da sua população), quer de carácter mais subjetivo (formação profissional, realização e satisfação pessoal, sucesso, ...).

Dependendo de uma conceção de homem e procurando realizar também um ideal de homem, a educação escolar desenvolve-se segundo modelos que procuram ao mesmo tempo satisfazer uma necessidade de eficácia do sistema de ensino e enquadrar um conjunto de técnicas e saberes considerados mais adequados à finalidade estabelecida. A história da educação mostra-nos diversas conceções e métodos. Centrando o processo educativo no indivíduo ou na sociedade, nos conteúdos ou nas metodologias, encarando-o no curto ou no médio e longo prazo, teremos teorias educativas diferentes. A diversidade dessas teorias é

enorme, tendo aparecido algumas delas mais por reação a procedimentos e limitações impostos do que como resultado de comprovada eficácia científica. De qualquer modo, podemos afirmar que a preocupação com a melhoria das relações entre os profissionais e a sua formação e a relação entre formandos e formadores com vista ao sucesso escolar e à formação de autonomia de aprendizagem marcam o percurso da história da educação.

Na atualidade, não só é importante ter em conta o contributo dessas teorias, mas também o de novas orientações formativas para responder à diversidade de problemas com que a escola se depara. A temática da supervisão não dispensa, por isso, um olhar sobre as propostas das teorias da educação.

2.1. Diferentes práxis de supervisão

Falar de modelos em supervisão significa falar em abordagens possíveis capazes de explicarem a realidade da supervisão no que diz respeito aos sistemas, estratégias, meios e requisitos de que cada um desses cenários se socorre para responder às exigências e necessidades de quem intervém no processo. Digamos que cada uma dessas abordagens permite abrir as portas para o caminho que se quer seguir e de acordo com os objetivos que se querem alcançar – o desenvolvimento humano, educacional e profissional, através de monitorizações, reflexões e experimentações. O modelo em supervisão constitui-se, então, como uma estrutura que ajuda a operacionalizar a teoria e é uma abordagem que deve ter em conta a envolvimento e os paradigmas sócio culturais, sem perder de vista as fases evolutivas da carreira docente. Segundo Alarcão e Tavares (2003, 17),

“a estes cenários, mais virtuais que reais, subjazem diferentes conceções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.” (p. 17)

A estes cenários correspondem, segundo os mesmos autores (2003, 16-43), nove práticas – de imitação artesanal, de aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínica, psicopedagógica, pessoalista, reflexiva, ecológica e dialógica –, a que acrescentam um outro cenário possível: aquele em que se conjugam a supervisão, a aprendizagem e o desenvolvimento, na perspetiva de uma conceção de supervisão assim destacada:

“o acto de supervisionar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor estagiário inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis” (Alarcão e Tavares, 2003, 47).

O modelo de imitação artesanal, representado por Vigotsky e Papert, defende que a imitação e a demonstração são a melhor forma de aprender e, por isso, o futuro profissional é colocado junto do mestre mais experiente para aprender imitando. Na base desta proposta está a crença na imutabilidade do saber e a confiança na autoridade do mestre.

O cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, inspirado nas propostas de John Dewey, ultrapassa o modelo artesanal na medida em que não procura valorizar a imitação da prática do orientador pelos formandos, mas a interiorização dos processos de relação estabelecidos entre o professor e o aluno. Este é o modelo muito seguido na formação inicial de hoje, porquanto os formandos são progressivamente inseridos na responsabilidade docente, a partir de simples observação e sem um rigor supervisivo que impeça a sua criatividade e o espírito de autocrítica.

A abordagem behaviorista, representada por Houston e Howsam e na sequência de toda a teoria behaviorista de aprendizagem, de base empirista, apoia-se na tese comportamentalista, que defende que o comportamento humano é resultado de estímulos exteriores ao sujeito, como o meio e a cultura, e, por isso, a questão fundamental passa pela determinação de objetivos operacionais. Seguindo o modelo skinneriano, pressupõe-se que a aquisição de competências resulta do condicionamento por esses estímulos, ordenados operacionalmente. É convicção destes dois autores que a consecução dos objetivos se pode fazer de modo gradual, de acordo com o ritmo de cada um e respeitando ao mesmo tempo a responsabilidade e a individualização.

O modelo clínico, iniciado por Cogan e Goldhammer e desenvolvido por Sergiovanni e Starratt, defende a parceria entre o professor e o supervisor: é um modelo baseado na cooperação e capaz de fornecer linhas de orientação para a prática. É um modelo de compromisso com o crescimento e com o conhecimento alargado. A sua principal meta é o aperfeiçoamento da prática docente, uma vez que visa transformar a melhoria da docência num processo cíclico. Este modelo será mais desenvolvido no decurso deste trabalho.

O cenário psicopedagógico acrescenta aos três momentos do modelo clínico (planificar, interagir e avaliar) a dimensão de criação de estruturas de adaptação dos

professores, de modo a que eles aprendam a aprender. A incidência deste modelo, proposto por Stones, está no ensino, sendo a supervisão uma forma de ensinar. E, em consequência, esta abordagem serve-se da constatação de que os professores e os alunos têm estruturas psicopedagógicas que utilizam com o objetivo de desenvolverem a capacidade de ensinar e de aprender. Tomada como forma de ensino, a supervisão fará do professor um aprendente, de cujo aumento de capacidade de ensinar aproveitará a aprendizagem dos alunos.

O modelo pessoalista ou desenvolvimentista, de Glickman, defende que o desenvolvimento psicológico do professor deve centrar-se na maturidade das suas conceções pessoais (crenças, valores, interesses, necessidades) e nas experiências de formação que favoreçam a reflexão. Este modelo concebe a supervisão como a conexão entre o desenvolvimento individual e o profissional. Esta dupla vertente do desenvolvimento pessoal determina o perfil dos futuros profissionais. Ao contrário da visão behaviorista, este modelo assenta numa perspetiva cognitivista da aprendizagem, em que as expectativas funcionam como condicionantes da mesma.

A abordagem reflexiva, defendida por Schön, combina a ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação, apoiando-se numa reflexão dialogante e numa metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando. O professor não é encarado, por isso, apenas como um técnico, porque ele detém um saber prático que pode ser teorizado e, refletindo, o professor é um prático-reflexivo. O supervisor/professor definido por Schön é o que encoraja a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Este modelo conduz a uma educação para a liberdade, porque acredita na capacidade do professor para aprender a partir da sua experiência e refletindo sobre as suas próprias ações.

No **cenário ecológico**, de Bronfenbrenner, tomam-se em consideração dinâmicas sociais resultantes da interação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio. Acentua-se assim a ideia de que não é possível isolar os contextos (familiares, atividades, papéis, relações interpessoais) no processo educativo, pois estes micro sistemas da cultura envolvente interagem e formam redes estruturais mais complexas (meso e macro sistemas) que são marcantes na determinação dos objetivos, conteúdos e finalidades do processo de desenvolvimento. Conjuga-se, assim, o desenvolvimento pessoal com a socialização.

O modelo dialógico, assumido por Waite, acentua a importância que a linguagem e o diálogo crítico têm na construção da cultura e do conhecimento dos professores enquanto profissionais. Ao mesmo tempo, possibilita descobrir as condições, influências e dinâmicas

contextuais, escolares e sociais subjacentes à profissão e aos construtos com que é socialmente associada. A análise dos contextos assim ‘revelados’ pelos professores permite-lhes ter voz ativa no seu enquadramento social e profissional. Neste modelo, a relação não se estabelece só com o professor na sua individualidade, mas entre o supervisor e a identidade coletiva dos professores, resultando daí uma relação de alteridade construtiva mais do que de autoridade hierárquica.

São, pois, vários os modelos e práticas supervisivas, mas em todos há uma preocupação comum: centrar a sua ação na construção e desenvolvimento do professor enquanto ser aprendente, colaborativo e reflexivo, de forma a que seja obtida uma melhoria das suas práticas e, conseqüentemente, uma melhoria das aprendizagens e da qualidade de ensino – estando nestas aprendizagens incluída a do formando professor. Está já ultrapassada a ideia de que a supervisão se destina exclusivamente à formação inicial dos professores, mas cada vez mais se compreende a necessidade de alargar a supervisão à aprendizagem e à melhoria das práticas ao longo da vida, de modo a que se promova o sucesso escolar e se melhorem as relações interpessoais. É esta a ideia bem expressa no pensamento de Alarcão e Tavares (2003):

“Os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita. E é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas.” (p. 41).

Este sentido de extensão das técnicas e perspetivas de supervisão a toda a escola com o objetivo de fazer dela comunidade aprendente em função de maior eficácia na aprendizagem e de contributo para o bem-estar pessoal e profissional, caminhará necessariamente para aplicação direta da supervisão na própria sala de aula – que é, indubitavelmente, o centro da vida escolar numa escola democrática simultaneamente a caminho da excelência.

Está cada vez mais assumido o papel da supervisão na requalificação de todo e qualquer profissional e, de uma forma especial, dos profissionais da educação, como meio capaz de melhorar a qualidade da escola e, mais recentemente, ao serviço da avaliação do desempenho docente.

Por isso, falar de supervisão implica falar de um processo de apoio ou de regulação

do ensino/aprendizagem, de um processo de reflexão sobre as práticas educativas e de um processo capaz de suportar as mudanças necessárias à eficiência dessas práticas. Vários são os modelos de supervisão e já referidos anteriormente, mas, independentemente dessa diversidade, o certo é que a supervisão se assume como parte integrante da escola dos nossos dias e se afirma como instrumento importante na construção do desenvolvimento do professor que, por isso, se assume cada vez mais como um ser aprendente. Neste contexto, cabe à supervisão um papel de estímulo porquanto centra a sua atenção no favorecimento e otimização das capacidades e das competências dos profissionais, facto que se irá refletir necessariamente no sucesso dos alunos.

2.1.1. Supervisão clínica

De entre esses vários modelos, cenários ou abordagens, vai ser dada maior atenção descritiva à supervisão clínica, pela importância que este modelo representa na transmissão de conhecimentos, pelo alcance que nele a experiência profissional adquire, bem como pela capacidade de motivação e ajuda na interpretação dos conteúdos e, sobretudo, na preocupação da melhoria das práticas de ensino na sala de aula.

Digamos que este modelo clínico de supervisão é facilitador do processo de ensino-aprendizagem, promotor de uma auto e hétéro supervisão comprometidas e é um conceito defensor da colaboração entre pares, em que o aluno é o centro do processo educativo. Por ser um modelo mais adequado num contexto de formação contínua, por ser um modelo de cariz colaborativo, por ser um modelo que aposta na iniciativa e análise de problemas, por ser um modelo que dá centralidade à ajuda na superação das dificuldades e ser aberto a *feedbacks* contínuos, deve ser visto como um caminho a seguir, tanto mais que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (Alarcão e Tavares, 2003, 28). Traduzindo o pensamento de J. Smyth, os mesmos autores (2003, 118) projetam na supervisão clínica uma ambição muito maior. Ela é não só “... o modelo que oferece aos professores, no contexto de formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança”, mas também o que “... acentua a dimensão ética, social, política, crítica e transformadora da actividade dos professores na lógica da sua emancipação”.

Baseado na dialética planificar, interagir e avaliar, deste modelo, tanto Goldhammer como Cogan apontam um ciclo em que diversas fases se sucedem com vista à resolução dos

problemas detetados e tendo em linha de conta fases intermédias específicas que visam alcançar os fins desejados.

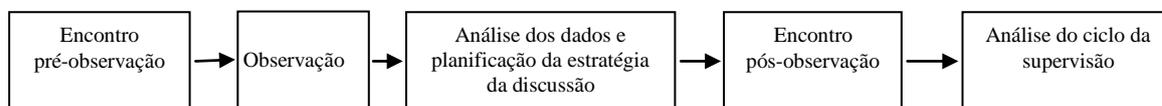


Fig. 1 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer (Alarcão e Tavares, 2003, 26)

A Figura 1 representa as fases do ciclo da supervisão clínica defendido por Goldhammer. Cogan segue o mesmo princípio, mas acrescenta mais três subdivisões, dando especial atenção ao que Goldhammer incluía na fase de pré-observação. O modelo de Cogan é apresentado por Alarcão e Tavares (2003, 27) conforme a representação da Figura 2.

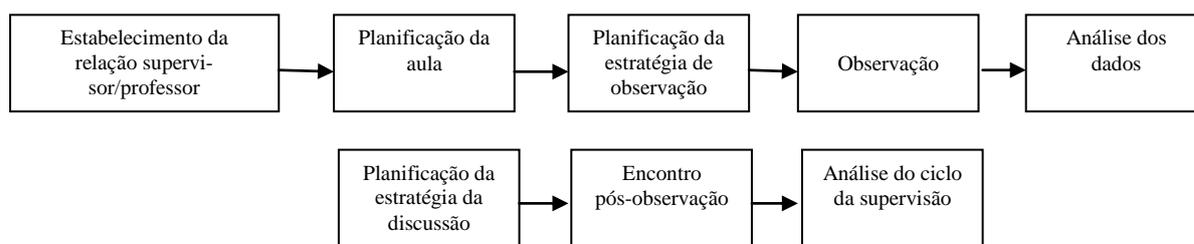


Fig. 2 – Fases do ciclo da supervisão clínica, segundo Cogan (Alarcão e Tavares, 2003, 27)

Por se tratar de um modelo que atua de dentro para fora (ao colocar a sua atenção na observação, na reflexão, na colaboração e na entreajuda) e se focar na clínica (a sala de aula), transforma-se num modelo mais eficaz e mais sustentado, tanto mais que o seu permanente questionamento em relação ao processo de ensino/aprendizagem torna-o paradigma das soluções de mudança. Com ele, pretende-se envolver os docentes na contínua análise da sua prática, o que possibilita a cada professor definir as suas necessidades, determinar o sentido da sua evolução e dispor-se à realização da sua mudança. E, como referem Alarcão e Tavares (2003),

“a supervisão entendida no sentido do poder do professor sobre o seu próprio ensino, contraposta à tendência daqueles que, talvez levados por um certo rigor científico, ou pseudo-científico, queriam transformar o processo da supervisão clínica numa mera metodologia ou conjunto de técnicas e estratégias estandardizadas na linha de um sistema de produção.” (p. 121)

Em suma, este modelo direciona-se para três grandes vetores: ação, reflexão e

colaboração – e que Alarcão e Tavares (2003), inspirados em Smyth, caracterizam do seguinte modo:

- “ • basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula;
- orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor;
- ser iniciado e controlado pelo professor;
- não ser de natureza coerciva;
- ser concretizado em formas de colaboração entre colegas;
- estar isento de avaliação;
- basear-se em dados (quantitativos ou descritivos).” (p. 122)

A supervisão clínica visa, assim, o enriquecimento mútuo dos colegas num clima afetivo-relacional, propicia o desenvolvimento e a aprendizagem e sustenta a mudança. Aprender fazendo, confrontar a teoria com a prática, são as melhores formas de desenvolvimento de competências, de prevenção de situações nefastas ao processo, de mobilização de ferramentas para um trabalho eficaz e de criação de um clima de responsabilidade capaz de promover a qualidade do ensino.

É este espírito que deve contagiar a escola de hoje com vista a uma escola de futuro. A semente do contágio está lançada – mas torna-se necessário que as cadeias se não interrompam e que cada elo se fortifique e, aprofundando a reflexão e a partilha, se vá alargando o cultivo do indivíduo ao grupo e deste à escola. A caminhada é longa, mas, como refere Pessoa no poema *Horizonte da Mensagem*, é possível alcançar “os beijos merecidos da verdade”, depois de vencida “a noite e a cerração”.

2.1.2. Supervisão colaborativa

Como se foi observando anteriormente, as mudanças irreversíveis e imparáveis da escola atual impõem uma atuação criadora e criativa, uma grande atividade dos intervenientes, ou seja, uma práxis criadora que só uma práxis reflexiva consegue alcançar, pois só essa impõe a intervenção do coletivo. Trata-se de um processo que obriga à teorização da ação e, como tal, a um movimento de transformação que o trabalho reflexivo propicia. É nesta dinâmica que se abrem janelas de questionamento dos professores pedagógicos e da vida da escola. É o que Alarcão (2004, 49) chama “a aprendizagem como um processo transformador da experiência” e que alcança a partir das seguintes etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a concetualização e a experimentação ativa. Uma escola construída na base deste princípio é uma escola reflexiva, uma escola aprendente, que permite construir saber sobre a educação, uma escola de lideranças partilhadas e em que o trabalho de

cada um se torna o espelho do trabalho do outro. O efeito desta correlação entre os vários eus profissionais é definido mesmo por alguns autores como uma estratégia em espelho. É essa a conceção de “desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão”, de García (1999):

“... o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional.” (pp. 153-154)

O trabalho desta escola é orientado para o diálogo, para o crescimento profissional, para a formação continuada e onde todos e cada um dos intervenientes são responsáveis pelos processos pedagógicos – é uma escola em que todos devem ser supervisores no sentido em que todos se devem entretajar e contribuir, assim, para a melhoria do ensino. É por isso que o conhecimento empírico de cada um se pode transformar num saber rico porque diverso, rico porque tem a marca do tempo da sua história, rico porque inspirado nas vivências particulares. Esse apoio profissional mútuo (*coaching*) compreende a observação e a supervisão entre colegas, orientadas sobretudo para uma ajuda técnica e integradora no próprio local de trabalho.

Como sugere Alarcão (1996, 135), “ênfatiza-se o desenvolvimento daquilo a que se poderá chamar ‘conhecimento prático dos professores’, promovendo-se um tipo de saber mais próximo das realidades educativas e do quotidiano do professor, onde teoria e prática se encontram em estreita articulação”. É esta reflexão-ação que se torna atitude indispensável à educação, pois a sua abertura permite alterações significativas quer de metodologias, quer de estratégias ou práticas que possibilitam o aperfeiçoamento, a adesão à crítica, como ferramentas de uma aprendizagem que ajuda a aprender.

Quebra-se, assim, a rotina e reforça-se a autonomia, a responsabilidade e a ponderação, ao mesmo tempo que se aprende a implicar os alunos neste processo de aprendizagem. Na linha de Alarcão (1996),

“a atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos, através das propostas de trabalho que lhes forem feitas em sala de

aula – resolução de problemas e/ou trabalho de projecto, por exemplo – do modo como elas lhes são apresentadas e da sua avaliação e reflexão sobre as acções desenvolvidas.” (p. 83)

Este modelo reflexivo de carácter colaborativo é sobretudo defendido por Schön e aponta algumas noções importantes a ter em conta: o conhecimento na acção, que corresponde ao conhecimento que os professores expressam no momento em que a executam; a reflexão na acção, que diz respeito à reflexão do professor no decorrer da própria acção e que lhe permite ajustamentos; a reflexão sobre a acção, que corresponde aos *feedbacks* e reconstruções para melhor compreensão dos acontecimentos; e a reflexão sobre a reflexão na acção, que permite o desenvolvimento do professor e corresponde a uma meta-reflexão que obriga o professor a eleger novas formas de pensar e agir.

A curiosidade deste modelo é que permite “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências” (Alarcão, 1996, 98). É um modelo essencialmente autoformativo capaz de permitir alcançar autonomia, descobrir as potencialidades dos docentes, ao mesmo tempo que faz emergir a noção de professor-investigador. A este cabe, por isso, assumir a partilha de experiências, a definição de objetivos comuns que favoreçam a corresponsabilização na implementação da prática educativa e estabelecer uma relação de colegialidade, de interação comunicativa, em que o saber fazer e o saber ser se destacam.

2.2. Teorias contemporâneas da educação, aprendizagem e liderança

A alteração do âmbito da supervisão, fazendo-a passar do domínio restrito da formação pedagógica inicial de estagiários (ou mesmo da formação contínua) para o universo de toda a escola, que se quer aprendente, irá verificar-se com a sua aplicação ao núcleo mais central da aprendizagem escolar que são os alunos. Em função destes se organiza a aprendizagem dos docentes; e em função desta se altera a formação, autoformação e mesmo condições de satisfação dos professores. Não é ideológica nem culturalmente neutra esta reorientação da perspectiva funcional dos professores, esta centração da escola nos alunos e esta insistência na aprendizagem. De facto, a funcionalização dos professores e a standardização da escola em função do mercado de emprego e a conseqüente desvalorização da componente formativa global, a relativização do saber constituído em função do saber

constituente e a necessidade de suprir pela escola dimensões de formação que a família não pode ou não quer satisfazer vieram orientar a complexidade escolar para uma organização de cariz produtivo com ‘funcionários’ a atender ‘clientes’ destinados a ser ‘peças’ de uma gigantesca organização económico-financeira sempre em mudança.

Há, na realidade, por um lado, um uso no mínimo ambíguo dos termos ensino, aprendizagem, formação e educação; mas, por outro, também esta centração na aprendizagem não é de todo prejudicial ou mesmo incorreta, se atendermos que frequentemente neste conceito vemos inseridas dimensões de formação pessoal, de referências a valores e ética, de educação, numa palavra. E será este alcance mais largo e distante com que a supervisão o trata e que não pode esquecer. No entanto, esta incidência na vertente de aprendizagem é uma manifestação clara das perspetivações diferentes por que se pode encarar a análise do processo educativo escolar em especial e toda a relação educativa em geral.

Subjaz a esta visão da escola centrada no aluno e na aprendizagem (como em toda a educação) uma conceção antropológica, uma mundividência e até uma profissionalidade: o educando é visto de modo diferente em épocas e sociedades diferentes, bem como o modo de ser homem para onde se quer ver orientado esse educando; a função do homem no mundo e nas relações sociais também diverge de épocas, de classes, de ideologias ou de contingências; e o modo de encarar a profissão ou de relacionar o trabalho com a perspetiva existencial também condiciona o assumir de papéis ou de responsabilidades mais ou menos extensas.

Não pode ignorar-se, ainda, que tanto no elementar processo de ensino como no mais complexo processo educativo os conteúdos são componente integrante; e que, tratando-se dos mecanismos de aprendizagem, eles são ainda a base sobre que ela é induzida e em simultâneo grande parte da fonte de motivação do ‘aprendiz’. Colocando-nos na perspetiva do docente, do professor ou do educador, ainda teremos de contar com as condições de liderança nesses processos de aprendizagem ou educação.

Tentemos, então, enquadrar a supervisão num contexto de teorias da educação, apoiadas ao mesmo tempo em teorias da aprendizagem e em tipos de liderança.

A diversidade de teorias da educação é enorme. Entre muitas confirmações desta constatação, vejamos a de Libânio:

“As teorias modernas da educação hoje apresentam-se em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de

ensino, a relação educativa. A literatura internacional e a nacional dispõem de conhecidas classificações de teorias da educação ora chamadas de tendências ou correntes, ora de paradigmas”²¹.

E na exemplificação que o autor dá em seguida está a confirmação dessa diversidade: aponta diversas, sem referir muitas importantes, como a de Yves Bertrand (1991), que aproveitaremos em resumo; e as de Marcel Lebrun (2008), que alarga o estudo para as condições da relação educativa e da liderança.

2.2.1. Teorias da educação

As teorias da educação, a que alguns autores, como Lebrun, preferem referir-se como teorias pedagógicas, conjugam a concepção de homem numa época e o valor que esse homem deve perseguir para realizar e melhorar essa concepção. Nelas está pressuposto o ideal de homem e o ideal de educação que respeita e realiza esse ideal. Mas, tal como a educação, também a teoria em si mesma engloba uma dimensão de possibilidade e não de mera sujeição à transformação do real; e, por isso, as teorias da educação são também propostas (críticas ou inventivas) de mudança no processo educativo ou mesmo no ideal de ser homem. Daí que, ao procurarem definir o que o homem e a educação deveriam ser, as teorias compreendem, pelo menos indiretamente, a abordagem dos métodos e conteúdos da educação.

É neste contexto amplo de análise e de proposta que as teorias da educação são definidas por Yves Bertrand (1981) em torno de quatro eixos: o sujeito educando, a relação estabelecida, os conteúdos e a complexidade do processo. No primeiro caso, centrar-se no sujeito educando significa atender aos mecanismos de formação e dinâmica interna e às influências que as relações sociais e físicas podem ter para a educação pessoal. Com todas as limitações e todos os riscos desta centração, estas teorias têm, no entanto, um cunho **personalista** e assim são definidas pelo autor. Poderemos incluir nelas as que designamos por humanistas, por educação integral e talvez aqui se queiram situar todos os defensores da pedagogia moderna. Muito em voga na década de setenta e ainda com muita expressão atual, a sobrevalorização da dimensão social da educação, isto é, dos fatores externos ao educando (como o meio cultural e as condições estruturais do grupo de origem, das perspetivas e mesmo da relação pedagógica) caracteriza o que Yves Bertrand classifica nas **teorias sociais**.

²¹ http://scholar.google.com/scholar_url?hl=pt-PT&q=http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm0iHS7geRVIwX3zA4LBOz_VRBxqA&oi=scholar (p. 20).

Muitos dos que antes se colocariam sob a designação ampla de teorias humanistas (como as da pedagogia libertária, pedagogia dos oprimidos, pedagogia marxista, etc.) talvez aqui coubessem; mas cabem necessariamente todos os que pretendem juntar na escola funções de ensino e funções de assistência e todos os que fazem depender o sucesso escolar mais das condições externas do que das condições internas ao sujeito aprendiz²². Um outro grupo de

<i>Teorias</i>	<i>Elementos estruturantes</i>	<i>Autores</i>	<i>Fontes</i>
Espiritualistas	Valores espirituais inscritos na pessoa, metafísicas, Tao, Deus, intuição, dimensão religiosa do Cosmos.	Harman, Bucke, Huxley, Fotinas, Emerson, Thoreau, Lao-Tseu, Yung, Valois, Capra.	Religiões, metafísica, filosofias orientais, mística, taoísmo.
Personalistas	Inconsciente, afetividade, desejos, pulsões, interesses, o eu.	Rogers, Maslow, A. S. Neil, Angers, Paquette, Pare, Freud.	Psicologia humanista, personalismo, hermenêutica, psicanálise.
Psicocognitivas	Cérebro, espírito, processos de conhecimento, indução, representações, conceções, racionalidade, obstáculo epistemológico, conflitos cognitivos, cultura pré-científica.	Piaget, Giordan, Desautels, Taunsson, De la Ganderie, Bednarz, Bachelard.	Psicologia piagetiana, psicologia cognitiva, epistemologia.
Tecnológicas	Informação, tecnologias da comunicação, informática, os media.	Gagné, Briggs, Carroll, Robert, Skinner, Glaser, Dick e Carrey.	Cibernética, sistémica, teoria da comunicação, comportamentalismo.
Sociocognitivas	Cultura, meio social meio ambiente, determinantes sociais do conhecimento, interações sociais, problemas ambientais, mudanças globais.	Bandura, McLean	Sociologia, antropologia.
Sociais	Classes sociais, determinismos sociais de natureza humana.	Bourdieu, Lapassade, Freire, Illich, Dewey, Grand'Maison.	Sociologia, Marxismo.
Académicas	Conteúdos, matérias, disciplinas, formação fundamental, o intelecto, cultura ocidental, tradições, as humanidades greco-latinas, as obras clássicas.	Adler, Domenach, Hutchins.	Literatura clássica, filosofia.

Fig. 3 – *Teorias contemporâneas de educação* (adapt. de Bertrand, 1981, 20)

teorias acentua o carácter superior dos conteúdos em relação não só aos métodos mas também aos próprios sujeitos que os devem assimilar. Se habitualmente o binómio saber e professor

²² Daqui deriva o essencial da confusão entre elitismo e democratização em educação e da recusa sistemática de muitos teóricos da pedagogia na atribuição de um sentido positivo ao elitismo, em que veem a negação da igualdade ou mesmo da dignidade humana.

andam mais associados a estas teorias, é hoje também evidente que a sobrevalorização do acesso ao saber por outros meios ou por nova atitude dos professores não deixa de revelar essas teorias que o nosso autor chama **académicas**. De modo que não se encaixa aqui só a designada pedagogia tradicional: muitas das ditas pedagogias ativas ou de projeto não parecem perseguir outro objetivo que não seja o de ascender ao saber, se bem que de forma a privilegiar também a aprendizagem dos métodos e disposição de lá chegar. Por várias razões Yves Bertrand reconhece as limitações destas teorias e a necessidade de conjugar diversas perspetivas, incluindo as dimensões de comunicação e de estrutura. Se nesta estrutura metermos as dimensões afetivas (e mesmo técnicas) de motivação, teremos um outro grupo de teorias da educação mais capaz de nos dar um olhar completo sobre o processo: as teorias **interacionistas**.

O nosso autor (Bertrand, 1981, 20) especifica algumas das componentes destes quatro grupos e apresenta-nos um quadro (Fig. 3) com os elementos estruturantes e os autores significativos, bem como as 'fontes' ou bases de derivação das mesmas.

Como se pode verificar, o quadro também não é exaustivo; e tem elementos que se encontram implicados noutros domínios, como a motivação e a aprendizagem. Por outro lado, só implicitamente se podem definir por ele o perfil antropológico ideal de cada uma das teorias, embora apontem mais diretamente para as dimensões da aprendizagem.

2.2.2. Teorias da aprendizagem

A disposição para aprender, isto é, para adquirir comportamentos capazes de serem utilizados eficaz e produtivamente em situações análogas de processos de melhoria, está condicionada por natureza, por hábito e por mecanismos já aprendidos. Se na natureza incluirmos disposições filogenéticas e ontogenéticas, veremos que a aprendizagem acaba por interferir na própria orientação dessas disposições; o hábito depende diretamente da aprendizagem, embora esta não se reduza a uma dimensão mecânica de reação; e a aprendizagem de disposições não pode ser medida ou limitada aos comportamentos direta e objetivamente observáveis. Se as várias teorias da educação aparecem muito conexas com as de aprendizagem, estas não podem descurar as de motivação. E daí que nesta se incluam fatores comuns aos da aprendizagem: as necessidades fisiológicas, os mecanismos inconscientes, a estrutura cognitiva de criatividade e a estrutura afetiva de auto afirmação.

Sobretudo a partir do século XVII (Zazzo *et al.*, 1970, 20-21), aparece o interesse

por conhecer os mecanismos psicológicos da criança, de modo a que se pudesse usar a base mais ‘natural’ de motivação no sentido de maior eficácia da aprendizagem. Comenius vai realçar o papel da imagem; Fénelon, o da imitação; e Locke o da experiência. E se antes preconceitos filosófico-religiosos condicionavam a educação nos próprios métodos, também aqui se reconhece facilmente uma adaptação a modelos filosófico-científicos. Ainda hoje a pedagogia por objetivos traduz uma visão behaviorista Skinneriana e uma pedagogia de conceitos realça uma visão estruturalista e cognitivista. Autores Vários (1986, sobretudo 130-141) ainda hoje distinguem essencialmente estes dois grupos de teorias: as behavioristas e as cognitivistas. Embora haja algumas diferenças entre o behaviorismo de Thorndike ou Tolman e Skinner, o que faz desenvolver a aprendizagem nestes autores é a associação entre uma prática e a resposta eficaz, agradável, benéfica, etc., que esse comportamento produziu. Sabendo que o efeito de um sucesso ou fracasso se espalha para domínios afins, poderemos pensar na aplicação ampla que o sucesso ou insucesso escolar pode ter. Mas como também a educação não se reduz à produção de efeitos imediatos e se caracteriza, no adulto, por uma crescente mediatização, então teremos de dar razão a outras teorias que entram em linha de conta com as componentes cognitivas do homem. Mesmo deixando de parte as componentes mais afetivas e até inconscientes que podem levar alguém a fazer ou recusar fazer algo, teremos na dimensão cognitiva uma grande variedade de fatores que interferem na aprendizagem. Basta pensarmos na representação das aprendizagens anteriores, nas expectativas criadas, na criatividade e curiosidade intelectual, na própria imitação social, desejo de afirmação e sentido de pertença ou necessidade de autorrealização. De entre as teorias cognitivistas, as de aprendizagem social merecem um lugar de destaque porque respondem a um conjunto diversificado de variáveis e salientam o efeito do reforço cognitivo (que inclui o controlo antecipatório e, por isso, a vantagem de o ‘modelar’ antes da execução, evitando o esforço posterior da inibição). A modelação assenta, segundo Bandura (Vários, 1986, 131-131), de modo especial na imitação. Mas este processo requer mais do que a cópia do modelo social: requer o contributo do aprendente na construção da perceção e a interiorização desse significado de um comportamento; e gera um autorreforço e uma autorregulação que serão posteriormente utilizados com autonomia na ‘aplicação’ dos modelos. Ainda mais atento aos mecanismos internos (que se geram por efeito de fatores sociais e pela laboração psico-emocional individual) está Rotter, que salienta o papel das expectativas (nas quais se conjugam já experiências anteriores e mecanismos internos de

elaboração racional e desenvolvimento afetivo, mesmo inconsciente).

Se passarmos o contributo destas informações psicológicas para o domínio das relações de ensino, de colaboração, de supervisão, de avaliação, de formação contínua, de expectativas sobre a carreira pessoal ou o sucesso dos alunos, as relações de poder e autoridade, teremos um campo imenso de chamadas de atenção para as condicionantes e para as possibilidades de ação do professor e do professor supervisor. Talvez com algum exagero e sem atender a essas outras condicionantes, Lebrun (2008, 62-63) realça o papel das novas tecnologias neste processo, apontando virtualidades que vão desde a eficácia da aprendizagem até à atitude perante a escola e a sociedade. No âmbito mais amplo da análise que faz sobre diversas teorias, é interessante o que ele designa por “síntese de propostas e componentes da aprendizagem” – e que se reproduz, com adaptações²³, na página seguinte. Já quanto à associação que ele faz destas componentes com o triângulo pedagógico (Lebrun, 2008, 54), parece ser mais clara, tradutora de teorias da educação, fiel historicamente e significativa na

Motivar(-se)	Apreender a estrutura global (Fornecer meios) de apreensão da estrutura para aceder ao significado.	Importância da consideração do contexto, da perceção da sua competência atual e futura, do “valor” atribuído à tarefa (e seus papéis para a motivação).
Informar(-se)	Integrar as partes (Recolher a partir do contexto) pontos de vista e representações diferentes.	Importância do acesso e da recolha de informações em campos (disciplinares ou outros) de natureza variada.
Ativar(-se)	Manipular o mundo das descrições Estabelecer ligações entre as representações.	Importância do exercício das competências de alto nível, tratar corretamente a informação, colocar questões, fazer emergir e resolver problemas.
Interagir	Utilizar os <i>feedback</i> intrínsecos em relação à ação ou extrínsecos em relação às representações.	Importância dos fatores relativos à comunicação e ao trabalho de equipa.
Produzir	Refletir sobre os objetivos, a ação, a avaliação Consideração do conjunto do procedimento, do processo.	Importância da produção pessoal, da atividade de criação, do papel da (auto)avaliação, da promoção da alteração.

Fig. 4 – *Propostas e componentes de aprendizagem, segundo Lebrun (2008, 54)*

relação pedagógica a análise de Jean Houssaye (Carvalho, 2001, 129-134), que será abordada no tema da liderança.

²³ Foi eliminado na coluna 2 o texto em inglês e atualizada a ortografia.

2.2.3. Tipos de liderança

Os sujeitos implicados no processo educativo estão igualmente sujeitos aos mecanismos que regulam ou pelo menos condicionam a aprendizagem, a motivação, as relações interpessoais, as conceções antropológicas, os objetivos e finalidades da educação e o próprio peso relativo ou importância atribuída a cada um dos intervenientes.

Para operacionalizar a organização e maximizar os seus efeitos e os da realização pessoal dos seus membros, alguns destes assumem um papel de liderança. Deixando de lado as distinções entre poder e autoridade, e mesmo entre autoridade e liderança, são apresentadas em seguida duas caracterizações semanticamente próximas, mas terminológica e operacionalmente distintas, dos tipos de liderança.

A caracterização mais espalhada é a de Klausmeier (1977, 213-218), que distingue três tipos de liderança: o autoritário, o *laissez-faire* e o democrático. O primeiro seria associado a um autoritarismo do educador/professor e a uma consideração absoluta da verdade ou saber constituídos, sem que o aluno fosse chamado a interferir em qualquer decisão de métodos e finalidades do ensino; o segundo associa-se a uma relativização absoluta de métodos e saberes e ao descompromisso por qualquer imposição ou mesmo finalidade coletiva; e o terceiro seria uma liderança de compromisso entre o papel de cada um dos intervenientes, o interesse da sociedade e a procura de aperfeiçoamento pessoal e académico.

Para realçarem a componente mais psicológica e relacional da educação, mais do que os conteúdos de ensino, Nizet e Pierre-Hierneaux (s/d) referem-se também a três tipos de liderança mas identificam-nos a partir da função da simetria ou da assimetria entre os intervenientes e das estratégias seguidas. Assim, a uma relação assimétrica corresponderia uma estratégia severa, desvalorizando o aluno; e a uma relação assimétrica corresponderia uma estratégia suave, desvalorizando o professor/educador. O ideal situar-se-ia numa relação de assimetria²⁴ funcional e a estratégia seria de firmeza próxima. Isto é: a diferença entre o educador (professor) e o educando (aluno) deve ser aproveitada por este para melhorar, mas o primeiro deve cuidar da aproximação inicial desencadeadora do processo a partir das possibilidades do segundo; e a determinação na prossecução dos objetivos deve ser mantida, embora tendo em conta as possibilidades do educando e as contingências do processo.

Em paralelo, é importante considerar, como vimos antes, o papel que a história e as teorias da educação atribuem a cada um dos vértices do triângulo pedagógico e, mais especifi-

²⁴ Sem diferença entre educando e educador não haverá possibilidade de desencadear um processo de mudança para aperfeiçoamento ou, no mínimo, para alteração.

camente, à relevância de relações binárias em detrimento de uma das três componentes: o saber, o professor e o aluno – a cujo excluído ou menosprezado Houssaye chama o lugar do morto, por oposição à relação de prazer. Na análise de Houssaye, são as seguintes as relações privilegiadas e os efeitos: A-B, ensino; B-C, aprendizagem; A-C, formação.

A figura da página seguinte, reproduzida, com adaptação, de Lebrun (2008, 54), representa a tentativa do autor para conjugar essa visão triangular e os seus cinco componentes de aprendizagem. Para além da atenção a uma diversidade de componentes de ordem psicológica e sociológica, o autor salienta ainda o resultado efetivo da aprendizagem ou desse efeito de saber que a relação triangular pressupunha derivar ora do saber e técnica do ensinante, ora do esforço e dotes do aprendente.

É, portanto, manifesta a incompletude destas visões parcelares, mesmo que tentemos conjugar mais que uma. Sobretudo no tocante à dimensão educativa global, só a intervenção do professor humana, pedagógica e tecnicamente bem formado pode conseguir resultados apreciáveis na relação singular da educação. Na relação mais ampla na escola e suas reper-

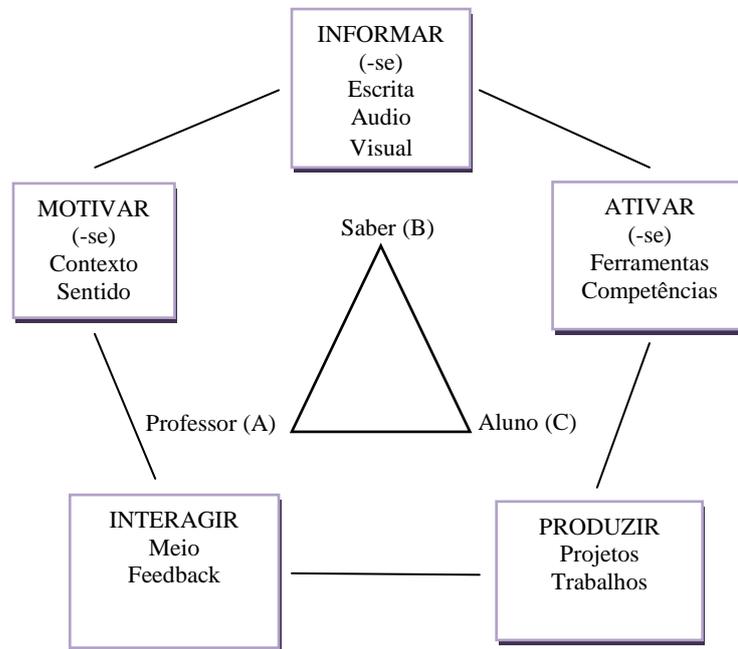


Fig.5 – O triângulo pedagógico de Jean Houssaye e as componentes da aprendizagem de Lebrun.

cussões sociais, será de todo necessário acrescentar ao professor as competências supervisivas, de modo especial aquelas que realçam a suas componentes colaborativas e de

liderança democrática ou de firmeza próxima.

A preferência pela relação professor-saber privilegia o ensino e exclui o papel do aluno; a preferência pela relação professor-aluno privilegia a formação e exclui o saber; e a preferência pela relação aluno-saber privilegia a aprendizagem e exclui o professor. E aqui é que a contradição ou impossibilidade se introduz e se manifesta a necessidade da revisão do papel direto do professor e indireto da escola, juntando saber, aprendizagem e educação. Neste sentido e objetivo, tem todo o cabimento perspetivar a supervisão no contexto da liderança e com vista à harmonização e, sobretudo, à maximização da relação triangular da educação escolar. Assim, uma supervisão diretiva apontaria para uma liderança autoritária ou severa; uma supervisão não diretiva caracterizar-se-ia por uma (não) liderança *laissez-faire* ou suave; e uma supervisão colaborativa corresponderia a uma liderança democrática ou participativa ou de firmeza próxima.

3. O perfil do professor

“Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai a sua influência”

(Henry Adams)

A escola do século XXI deve preocupar-se em assegurar a todos os alunos condições de aprendizagem viradas para o sucesso e para a equidade educativa.

Se essa preocupação deve passar primeiro pela escola, que se deve centrar na eficácia do ensino e orientar a sua ação para o lugar que a sala de aula deve ocupar, então, e como já foi observado, cabe à liderança uma orientação que deve ser pedagógica para a interiorização e para que a melhoria e o aumento da qualidade se projetem no tempo.

Os estudos provam que não pode haver melhoria na educação se as lideranças não forem pedagógicas, isto é, se divorciarem a sua ação do que se passa na sala de aula. É que essa liderança pedagógica exige que a escola seja uma organização para a aprendizagem, preocupada com práticas dirigidas primeiro para os professores e depois para os alunos. Como sugere Bolívar (2012),

“se uma escola – como parece óbvio – existe para que os alunos aprendam com o máximo das suas capacidades, o sucesso de uma liderança no ensino deve ser

medido pela sua contribuição na melhoria da qualidade docente, que está na base da boa aprendizagem (d)os estudantes.” (p. 62)

E há um segundo fator que não tem menor importância: os professores, uma vez que são eles os agentes fundamentais do ensino, os mediadores na construção do conhecimento, os responsáveis pela organização dos currículos e pelo desenvolvimento sustentado das aprendizagens dos alunos.

É por isso que está distante o perfil do professor que trabalha sozinho, que ignora didáticas, que não faz *feedbacks*, que não acredita que o aluno é um ser que aprende e com o qual também pode aprender, que não tem um compromisso com a justiça social, que não é capaz de criar laços com os alunos, que ignora a preocupação com o futuro, que não acompanha as necessidades e transformações sociais, que não alia a competência e o rigor ao humanismo, a autoridade à coerência, o bom senso à humildade. Só assim o professor pode permitir que o aluno se transforme num ser humano pensante, consciente, crítico, autónomo, livre e participativo, capaz de construir a sua identidade e de se assumir no amanhã como homem transformador e criador de condições favoráveis a novas revoluções. São estas as condições apontadas (*sic*) por Machado de Moraes *et al.* (2009):

“A sociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador, ou seja, alguém **comprometido** com as transformações sociais e políticas; (...); **competente** evidenciando uma sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais. Um profissional **reflexivo**, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação; **crítico e criativo**, revelando, através da sua postura suas convicções, os seus valores, a sua epistemologia e a sua utopia, (...); ... que desenvolve uma atividade docente crítica, comprometida com a idéia do potencial do papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade em que se encontram inseridos; **aberto a mudanças**, ao novo, ao diálogo, à ação cooperativa; (...); **exigente**, (...), realizando intervenções pertinentes, desestabilizando, e desafiando os alunos (...) a avançarem de forma autónoma em seus processos de estudos, e interpretarem criticamente o conhecimento e a sociedade de seu tempo; e **interativo**, que concorra para a autonomia intelectual e moral dos seus alunos trocando conhecimentos com profissionais da própria área e com os alunos, no ambiente escolar, construindo e produzindo conhecimento em equipe, promovendo a educação integral, de qualidade, possibilitando ao aluno desenvolver-se em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética. Ele também precisa desenvolver alguns níveis de habilidades quanto ao conhecimento, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento cognitivo, comunicação, trabalho interdisciplinar e criticidade.” (pp. 8-9).

3.1. Concepções de professor

Várias são as metáforas que traduzem os diferentes perfis do professor, uma vez que, como diz Estrela (2010, 10), “as profissões humanas (...) mudam num mundo em mudança e em interação com ele, isto é, ajudando a mudar o mundo e sendo mudadas por ele. A profissão docente não é uma exceção”. E seguindo esta linha de ideias aponta quatro perfis que se definem pelos ideais profissionais e atitudes afetivas. O do **professor carismático**, que identifica como sacerdote, e que é aquele que encarna as ideias morais do seu tempo – é uma espécie de missionário, um ser dotado de um dom que lhe impôs a vocação. A sua ação prende-se com a disciplina em função do sucesso; e os conteúdos e o exemplo são tomados como meio para a formação do caráter, apresentando alguma abertura e afetividade com os alunos. Estrela (2010, 11) defende que neste perfil de professor a “identidade profissional assenta na identificação com os saberes ensinados e no sentido ético da função de que os outros professores se orgulham”. Já o **professor técnico** corresponde ao tipo de professor que é especialista “do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem” (Estrela, 2010, 11) – é o professor típico do período da grande massificação e explosão escolar, que exigia grande número de professores, que, mesmo sem vocação, poderiam responder às necessidades do momento. Centra a sua atitude no domínio cognitivo, embora os objetivos apontem também para o domínio afetivo e para a eficácia das aprendizagens. Por sua vez, o **professor recurso**, cujo conceito é influenciado por Carl Rogers, será aquele que ensina o aluno a ‘tornar-se pessoa’, o que significa que o aluno pode ser autónomo, fazer a gestão das suas aprendizagens e, por isso, o professor não passa de um ‘recurso’ que o aluno pode ou não utilizar. Um outro perfil é o do **professor-investigador e prático-reflexivo**. E a esta metáfora corresponde uma mistura do professor técnico e do professor carismático. É o conceito típico da escola moderna, e coincide com a noção de professor-reflexivo criada por Schön, que entende que o “ensino deveria aprender-se com profissionais experimentados que dessem exemplo da reflexão que o profissional deve fazer antes, durante e após a ação” (Estrela, 2010, 14). Esta orientação vai na linha de um professor que desenvolve autoformação, a reflexão partilhada, e que se situa numa escola como “sistema integrador de partes em interação” (Estrela, 2010, 15), de uma escola como organização aprendente, em que os profissionais possuem ferramentas científicas, técnicas e experienciais. Finalmente, o **professor como educador europeu e transnacional**, que corresponde ao professor do presente e do futuro – aquele que está aberto às transformações, às influências situacionais e à

própria instabilidade do mundo atual e do meio em que interage. Kelchterman “considera que o eu profissional é decomponível em cinco elementos: auto imagem (componente descritiva), auto-estima (componente avaliativa), motivação para o trabalho (componente conativa), percepção da tarefa (componente normativa) e perspectivas de futuro” (cit. Estrela, 2010, 17). Este é o tipo de professor que se defronta com o processo de socialização profissional e com o sentido da identidade europeia com que a escola dos nossos dias se depara.

Rui Canário (1997) apresenta uma outra configuração da profissão docente e aponta quatro perfis essenciais do professor. O **professor como analista simbólico**, que é o que defende o princípio de que se aprende com o erro e na interação com os pares: estes professores experimentam, trabalham em equipa, fazem propostas e projetos, elaboram estratégias, opondo-se aos professores que fundamentam a sua atuação na memória ou na “pedagogia do modelo” (Canário, 1997, 13). O **professor como artesão** é o que é capaz de reinventar as suas práticas em função dos contextos e construir a sua profissionalidade na ação e na recolha de novos elementos. O **professor como profissional da relação** é o que valoriza a sua dimensão relacional e centra na relação com os alunos a sua atenção; é o que aprende interagindo com eles; é o que sabe escutar e, por isso, pode “estabelecer formas de meta comunicação com os alunos” (Canário, 1997, 14). O **professor construtor de sentido** é o modelo de professor preocupado em lidar com a diversidade e em “providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender” (Canário, 1997, 15). Valoriza o sujeito como centro do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do aprender enquanto processo que valoriza a história cognitiva, afetiva e social de cada pessoa.

Efetivamente, muitos outros modelos ou metáforas de professores poderiam ser apresentados, mas parece que o que é mais importante é que em qualquer um dos casos se assumam o professor como um profissional reflexivo, construtor de homens capazes de avaliarem o seu papel no mundo para o conseguir transformar e se transformarem e que, como afirmam Alves e Flores (2011, 126), a vida de um “professor constitui-se como um processo que integra o desenvolvimento do docente como pessoa e como profissional, e integra não só os seus conhecimentos, crenças e história de vida, mas também o contexto em que está inserido”. E tão importante ainda é considerar-se que, na complexidade das situações e exigências atuais, a qualquer modelo mais ou menos vincado de professor se impõe a necessidade de ser portador de um grande número de requisitos como os que são mencionados por Pitta *et al.* (s/d):

- “• Líderes de aprendizagem e simultaneamente aprendizes durante toda a vida;
- Promotores de equipas de aprendizagem;
- Líderes de inovação nas escolas e na sociedade;
- Flexíveis e adaptáveis a novas situações;
- Inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança;
- Abertos às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- Colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos;
- Promotores de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar.
- Tudo isto se pode agrupar em quatro dimensões essenciais:
- A dimensão motivadora;
- A dimensão relacional;
- A dimensão ética;
- A dimensão construtiva.” (s/p)

3.2. O perfil do professor de filosofia

A análise das condições da educação também pode ser feita no plano da educatividade, isto é, das condições do educador para educar, e não só das condições deste para ser educado.

A análise de Houssaye (2001) sobre o triângulo pedagógico pretende sintetizar os inconvenientes de uma visão antagónica do processo e da relação educativa. A década de setenta (e ainda a de oitenta) ficou marcada por uma visão pedagógica assente na relação, isto é, por um dimensionamento da pedagogia centrada na boa relação professor-aluno e, portanto, numa visão emotivista, filantrópica ou romântica da tarefa escolar. Ao professor distante afetivamente, farol único de sentido e capataz de um trabalho árduo e sem valor eterno, segue-se a brandura de um parceiro que tem medo de sugerir um caminho e de dar um exemplo para não condicionar as escolhas e a liberdade de florescimento da bondade e boa disposição da natureza do aluno. Mais perto dos dias de hoje, o modelo de professor é, como vimos, a do técnico sobre quem não interessa fazer juízos de valor e que também não tem mais legitimidade nem gera mais expectativas do que as de ordenar tecnicamente alguns instrumentos de aprendizagem de que o aluno se servirá, se assim o entender, mas sem perspectivas de que o saber o ajude a tomar consciência da realidade, do futuro ou de si.

Alfredo Reis (1996) constata a evidência de algumas contradições referindo o décimo dos dez princípios da relação pedagógica propostos por D'Orey da Cunha (1996, 68)²⁵,

²⁵ O autor enuncia-os assim: fascinação, expectativa, respeito, encorajamento, compreensão, confrontação, aceitação das consequências, negociação criativa, diálogo e exigência.

isto é, o da exigência. Embora a interpretação dos mesmos tenha de ser mais abrangente e a crítica mais profunda, o certo é que tem razão o autor ao afirmar que este princípio, condicionado pelo regime de avaliação, contrariou as intenções e conduziu a “um clima de complacência e até de facilitismo” (Reis, 1996, 112). E convirá acrescentar que o facilitismo se estendeu à formação e atualização dos professores, apesar das aparentes exigências de hoje. Sucede nesta perspectiva o mesmo que na análise da relação de autoridade, da qual depende essa perspectiva anterior sobre o ensino, a aprendizagem e o saber ou, de modo mais amplo, sobre a função da escola: um autoritarismo e um *laissez-faire* têm na prática o mesmo resultado, ou seja: para os alunos, basta repetir ou não interessa saber; para os professores, não são contestados ou por direito ou porque não propõem ao aluno nada que mereça tal reação.

Dentro de um objetivo ideal de relação pedagógica que ensine, que desenvolva aprendizagem e que contribua para “o desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia”, segundo as palavras de D’Orey da Cunha, bem aceites por Reis (1996, 112), este autor vai propor alguns traços de um perfil do professor de filosofia. Com uma vasta referência a diversas fontes, Reis passa pelo resumo do que diz serem os três paradigmas de professor dos anos oitenta: eficaz, pericial e conhecedor pedagógico (Reis, 1996, 122-123), com a indicação dos seus aspetos mais relevantes; e termina com a síntese de um trabalho prático em que surgem as opiniões de alunos inquiridos sobre o tema, ordenadas em torno de cinco parâmetros: qualidades intelectuais/científicas, relacionais/afetivas, metodológicas, comunicativas e éticas. Sem um comentário mais aprofundado quanto ao alcance, à definição das características apontadas pelos alunos ou mesmo quanto ao valor de uma abordagem quantitativa e centrada

<i>Qualidades intelectuais/científicas</i>	<i>Qualidades relacionais/afetivas</i>	<i>Qualidades metodológicas</i>	<i>Qualidades comunicativas</i>	<i>Qualidades éticas</i>
Inteligência	Compreensão	Organização	Clareza de exposição	Respeito pelo aluno
Competência	Simpatia	Ordenação	Discurso cativante	Justiça
Criatividade	Tolerância	Orientação	Dinamismo da emissão	Humanidade
Cultura geral	Boa disposição	Adaptabilidade	Boa dicção	Imparcialidade
Solidez científica	Flexibilidade	Sistematicidade	Fluência	Disponibilidade

Fig. 6 – Síntese das características de um bom professor de filosofia (Reis, 1996, 135)

só na visão dos alunos, reproduz-se no quadro da página seguinte a recolha feita pelo autor – sem a referência à quantidade de respostas dadas. Um pequeno comentário ao mesmo é remetido para Apêndice IV-4.

Não será de modo algum dispensável que o professor de filosofia apresente um vasto saber adaptado, sobretudo para responder a perguntas que, algo ingenuamente formuladas, carecem de uma grande capacidade de adequação de saber teórico (para fundamentar e exemplificar ‘argumentação’) à situação existencial donde parte o motivo da questão (para satisfazer a ‘curiosidade’ e motivar a procura de outras respostas).

3.2.1. O perfil de supervisor do professor de filosofia

Desde o seu papel original de ‘orientador’ de estágio ou de profissionalização – ou mesmo de ‘supervisor’ nacional dos núcleos de estágio clássico de uma ‘disciplina’ – até à função atual de supervisão para a coordenação e avaliação departamental, pode dizer-se, como reconhecem muitos autores, que o supervisor é um professor de professores. Por isso, se as condições, exigências e perfis do modelo supervisivo de formação de professores são úteis na aplicação à tarefa docente na turma, também postulados de conhecimento científico e técnico, de formação pessoal e social e de estratégias e metodologias são exigíveis ao professor supervisor. Nesta linha, as abordagens do início desta parte do trabalho, das condições do ensino/aprendizagem da filosofia (1.3.) e da caracterização do perfil do professor de filosofia (3.2.) contêm pressupostos aplicáveis ao supervisor do professor de filosofia.

Mas a especificidade de ‘professor de filosofia’ – tanto como docente de turma como ‘professor dos pares’ – requererá uma atenção também específica. Terá aqui sentido exemplificar o contexto de relação que distinguirá os pares, onde o sentido crítico já deve existir e diversificar-se – e não só despertar-se, como sucede no âmbito turma. A epígrafe de Paulo Freire “. . . *difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo*” não deixará de merecer pelo menos duas observações no contexto do papel e das exigências de ser professor: há um conteúdo de ensino indispensável à aprendizagem – e daí que a supervisão clínica tenha cabimento; e a mediação educativa (com certeza mais do que a instrutiva e mais ainda do que a informativa) é feita pelas pessoas educadoras e não sobretudo pelas circunstâncias da natureza, mesmo social. E isto porque a educação não se faz no vazio; e porque educar implica incentivar com apoio e validar com exemplo. Neste sentido, a supervisão ecológica é organizativa,

sociocultural e adaptativa; mas implica atenção especial ao contexto humano ou humanizante da relação formativa no sentido da melhoria do ser pessoa – embora, na escola, na situação mais concreta de aprendente.

Terá cabimento nesta especificação atender a uma análise que Alarcão e Tavares (2003, 118-123) a propósito da supervisão clínica e da formação contínua. Primeiro, a necessidade de o supervisor do professor de filosofia encarar esta perspetiva supervisiva a partir das problemáticas levantadas no contexto da prática e não como modelos levados de forma para que a prática se conforme a eles. Segundo, e encarando a supervisão no sentido da formação contínua, o desenvolvimento da consciência e convicção de que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas . . . mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (Alarcão e Tavares, 2003, 121). A exemplaridade é, por isso, também essencial na relação formativa com os ‘pares’; a questão, no entanto, é uma confirmação tão simples como esta: “nós sabemos com mais rigor o que é um bom professor do que sabemos com rigor como é que se chega até lá” – diz Azevedo (2011, 322). E o mesmo autor aponta “um conjunto de ingredientes que sustentam a qualidade de desempenho de um professor” – que poderíamos aplicar em grande medida ao supervisor.

De entre as características, o saber, o relacionar-se e o agir podem ser as áreas aglutinadoras de muitas outras. Já existem algumas referências teóricas a essas características, sobretudo no âmbito geral da supervisão associada a liderança e a gestão. Silva (2010, 189-196) aponta e descreve catorze. Delas destacaríamos (*sic*): ter visão estratégica, agir de acordo com um quadro de valores fundamentais, definir objetivos claros e ambiciosos, apoiar os alunos de forma personalizada e cultivar boas relações interpessoais. É evidente que quando se inclui no domínio da supervisão a função avaliativa deve ter-se em conta as relações de poder, as expectativas e a circunstancialidade pessoal (para além dos traços de carácter) que tornam mais premente o sentido de valor, autoridade e liderança (com todas as suas componentes) do supervisor. E das características não podem estar afastadas as competências tecnicometodológicas – a que os professores são pouco atreitos, sobretudo quando se revestem de dimensões burocráticas. Mas tem especial sentido referir aqui algo que caberá no campo da metodologia (embora pressuponha aquisição de estruturas capazes e competências) e que Roldão (2010, 94-95) estende a qualquer professor: analisa, integra, coloca hipóteses, seleciona, organiza e decide.

Da experiência e do percurso pessoal refletido podem derivar-se aportagens ou sugestões de procedimentos e convicções. Pressupondo a importância de um esforço constante para o seu próprio desenvolvimento e a inevitabilidade da exemplaridade formativa, poder-se-á dizer que a função supervisiva do professor de filosofia em relação aos pares pressupõe modos mais conscientes, mais intensos e mais fundamentados de ser professor. E esses modos têm de ser interpenetrados pelas três dimensões antes referidas: o saber, a relação e a tecno-metodológica. Assim, ao saber é necessário acrescentar a abertura à novidade; à clareza de ideias não pode faltar a delicadeza na abordagem de temas e no trato; o rigor de pensamento tem de conjugar-se com a tolerância pela diferença fundamentada; ao conhecimento vasto é preciso integrá-lo num pensamento coerente; e ao bem querer (ou lucidez, perspicácia, inteligência) é fundamental associar o querer bem (ou dimensão de responsabilidade e atenção à pessoa). Poderíamos dizer que, embora as repercussões das atitudes sobre os ‘pares’ tenham menos amplitude e duração do que as experimentadas pelos alunos, as falhas e a frustração de expectativas daqueles em relação ao supervisor minam mais a autoridade, dificultam a formação e tendem a duplicar o efeito no modo como os ‘pares’ serão professores.

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Um projeto e uma reflexão

“O caminho constrói-se caminhando”
(Galeano)

A evidência já constatada ao longo das partes I e II deste trabalho de que a educação está num contante processo de transformação, que acompanha o processo vertiginoso da própria sociedade, exige também uma alteração constante de práticas, metodologias e atitudes que consigam permitir alcançar os objetivos pessoais traçados e até as expectativas sociais.

E a prática pedagógica desenvolvida ao longo de uma carreira já longa constata que a tarefa de o professor contribuir para a mera assimilação de conhecimentos por parte dos alunos está longe de ser o único caminho do sucesso na aprendizagem. Primeiro, é preciso refletir naquilo que cada um se propõe realizar na sala de aula; depois, colocar todas as hipóteses de trabalho que permitam alcançar os resultados esperados; e, por fim, compreender e relacionar o conhecimento dos alunos com os saberes, atitudes e valores que o professor pretende transmitir para, de forma mais ou menos atrativa, poder envolver os alunos nas aprendizagens mostrando-lhes que estas não estão muito afastadas das vivências e até do mundo real. Esta conjugação entre as vivências e expectativas dos alunos e saberes do professor vão de encontro ao espírito do que se pretende na disciplina de filosofia, sobretudo quando o âmbito da sua influência não se reduz à sua esfera restrita. É neste sentido que Aspis (2004) refere que

“As inquietações dos jovens pela busca da compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam (...). Não há razão para pensarmos o ensino da filosofia se não for da filosofia viva.” (p. 309)

De facto, numa disciplina como a filosofia, em que é voz corrente ser uma disciplina de grande complexidade, grande grau de abstração e que alguns até apelidam de inútil, é preciso fazer com que os alunos sintam com ela o prazer da descoberta, aprendam a sentir a sua utilidade na vida prática e assumam o seu interesse interdisciplinar. Montes e Melo (s/d) salientam esse alcance transversal:

“... ora, a filosofia, enquanto uma disciplina amplamente transversal, perpassa muitas áreas do conhecimento, se não totalmente, ao menos em parte e se não

explicitamente enquanto contribuição efetiva, ao menos implicitamente enquanto uma contribuição de competências. Assim, tal transversalidade fará com que sejam também trabalhadas competências não estritamente filosóficas.” (p. 4)

É, por isso, preciso que o aluno experimente em cada texto um desafio, em cada autor um motivo de reflexão e discussão, em cada teoria um princípio de vida, em cada debate uma estratégia de aproximação com os colegas e com o próprio professor, em cada certeza uma dúvida, em cada dúvida um impulso para a procura e, na globalidade deste esforço, a crença de que está a desenvolver o seu sentido crítico, a sua autonomia e responsabilidade e de que está a crescer nos valores.

Mas esta dinâmica imposta na sala de aula exige do professor um grande domínio dos saberes, uma segurança nas metodologias, uma capacidade de seleção de materiais motivadores adaptados aos conteúdos programáticos e também acessíveis aos alunos (quer em termos de linguagem, quer no interesse), e sobretudo uma postura dialógica interativa baseada no espírito de cooperação e partilha. Sim, porque o segredo está na forma como o professor confia na atitude e atividade do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem, pois só partindo deste pressuposto se pode efetivamente superar o mito da grande complexidade da disciplina de filosofia. O ensino da filosofia não pode nem deve reduzir-se à utilização de um discurso hermético e complexo, pois o professor corre o risco de ‘ficar a falar sozinho’. Deve antes partir do imediato sensível ou da intuição elementar para atingir o pensamento ou a reflexão; partir do concreto para alcançar o abstrato; partir do óbvio para poder problematizar; partir de um discurso simples para conseguir entrar num discurso elaborado e argumentativo – em suma, fazer de um pequeno problema existencial uma grande resposta mental; e de uma grande dificuldade mental uma aplicação existencial. Uma atitude destas é geradora de um desenvolvimento profissional mais sólido, com o qual o professor se sente mais seguro na profissão e do qual poderão os colegas de grupo aproveitar para o seu próprio incentivo de formação e desenvolvimento e para aplicação nas suas turmas – com reflexo no conjunto da escola.

Apesar deste trabalho de projeto não se enquadrar na área da didática da filosofia, é pertinente apresentarem-se exemplos de abordagem do texto filosófico porque se constituem como testemunho de um percurso profissional já longo e com resultados comprovados. Esta metodologia resultou de um processo de reflexão-ação, assumindo-se como uma das vertentes da autoformação, condição indispensável para a constituição de um saber e de um desenvolvimento profissionais.

Por estas razões e alcance, a prática pedagógica e a sensibilização da escola para a importância da disciplina (despertando os alunos mais novos e comprometendo os docentes de outras áreas) exigem que sejam tratadas duas metodologias diferentes: a indutiva seguida na sala de aula e com visibilidade na comunidade escolar; e o trabalho de projeto, mais vincadamente escolar, mas com aproveitamento nos conceitos programáticos.

Na verdade, é preciso que o professor de filosofia não esqueça que o aluno é um adolescente, que vive num tempo e num espaço e que necessita, por isso, que em cada aula se imponha uma dinâmica de descoberta e um discurso de ação e de praxis – se bem que o grau de maturação cognitiva, a sua disposição para enfrentar a novidade e o seu sentido crítico possam considerar-se disposições favoráveis a uma resposta positiva quando bem salientada e orientada. A inovação e a formação pessoal do professor da turma constituirão motivo para que também ao grupo disciplinar e à escola se espalhe a adesão a práticas diversas e mais formativas e, sobretudo, se desenvolvam atitudes de colaboração e de abertura à deteção e vontade de superação de dificuldades do conjunto da escola.

O professor de filosofia deve ter como modelo o esforço de Sísifo para voltar a repetir a ajuda aos homens no acesso ao fogo da sabedoria!

1. Metodologia

Como se enunciou no ponto anterior, abordar-se-ão duas metodologias exemplificativas e complementares cuja aplicação se foi aperfeiçoando ao longo dos anos e que, conforme a experiência atesta, se assumem como significativas para a resolução do problema inicial: **de que modo pode o professor de filosofia simplificar o complexo?** De um lado, a metodologia utilizada no dia-a-dia da sala de aula e, de outro, a metodologia de projeto. A primeira, de caráter indutivo, pois, partindo de ‘verdades’ menores e pontuais, se pode chegar mais facilmente a generalizações; e reforçada pelo método dialético, na medida em que assim é possível chegar a uma liderança horizontal e partilhada na sala de aula. A segunda, baseada no espírito de uma pedagogia de projeto, de modo que se consolide a formação integral do aluno nos três aspetos fundamentais: naquilo que o aluno deve saber, no que deve saber fazer e no que deve ser, aliando-se, assim, os conceitos aos procedimentos e às atitudes. Desta forma, o aluno assume uma atitude ativa no processo ensino-aprendizagem, desenvolve o interesse pela investigação e adquire uma dinâmica de aprendizagem capaz de o dispor a enfrentar positi-

vamente as mudanças vertiginosas do mundo atual que afetam os saberes e as atitudes; e lançam-se as sementes de uma perspetivação mais realista e inovadora quanto ao futuro. Quanto ao professor, cabe-lhe orientar e avaliar atitudes, confirmar ou infirmar conceitos e valorações, aprender a sedimentar um desenvolvimento profissional, que se pretende pessoal e de grupo – do qual é constitutivo essencial o exemplo do seu esforço autoformativo e sentido de colaboração e melhoria também dos seus saberes, atitudes e valores. Se os alunos ganham quando desafiados a assumir o poder, os professores ganham na partilha, na colaboração e na troca de experiências e confiança. E ambos ganham porque conseguem adaptar-se à mudança exigida pelos tempos. Como sugere Pádua (1996, 12), “desta forma, os procedimentos, as técnicas, que dão suporte ao desenvolvimento do processo de pesquisa, constituem-se como meios, através dos quais podemos implementar nosso projeto de desenvolvimento de uma formação intelectual rigorosa, crítica e sintonizada com o nosso tempo . . .” – sabendo que não há metodologias únicas, mas antes que devem ser ajustadas ao problema que se quer resolver.

1.1. Na sala de aula

O significado da atividade humana, seja ela qual for, tem de ser encontrado na relação entre o contributo da razão e o do sentimento (emoção). Parece ser indissociável da natureza humana um sentimento de perfeição, como aspiração a algo superior, quer seja em felicidade, quer em eficácia, quer no que genericamente se designa, por influência de uma linguagem industrializada, de progresso. No caso especial do ensino – e de modo mais especial no da filosofia – o significado da ação docente remete para o sentido (imediato) de aperfeiçoamento das pessoas do aluno e do professor e para o sentido mediato do aperfeiçoamento da pessoa universal ou sociedade. Como no progresso em geral, também na didática filosófica se conjuga uma dimensão de especulação e uma dimensão prática. Neste ponto, trata-se de resumir o essencial de uma experiência pessoal de mais de vinte e oito anos de ensino, dentro de um enquadramento teórico já antes referido e com uma justificação adaptada a alguma especificidade conseguida com informação, reflexão e experienciação.

A descrição de uma metodologia seguida pretende responder de algum modo a uma intenção experiencial para que aponte a legislação corrente. Mas resulta ainda da convicção e até demonstração da sua utilidade: convicção porque sempre foi dada preferência a uma

metodologia indutiva com base na análise preliminar de textos – de teor filosófico, adequados a cada rubrica, artigos de jornal com notícias de atualidade enquadradas na esfera do ‘programa’ e outros que os alunos são convidados a aportar – e de demonstração porque ao longo dos tempos foi sempre verificada a profundidade progressiva da aprendizagem e o seu alcance. Finalmente, descreve-se a experiência realizada porque ela poderá ser objeto de aporções válidas e poderá também sugerir pistas metodológicas para outros colegas que a possam vir a conhecer.

Sabendo que teórica e praticamente o processo de apresentação e abordagem dos conteúdos programáticos não pode ser separado do processo de avaliação, e vice-versa, não se pode, no entanto, ao abordar o tema da metodologia, deixar de tratar em separado os dois aspetos. É isso que será feito para melhor se entenderem os passos seguidos e as justificações dos mesmos.

1.1.1. A metodologia de apresentação/abordagem dos conteúdos programáticos

Os passos a seguir explicitados não podem ser entendidos numa perspetiva meramente centrada no aluno ou no professor; nem reduzem as fontes informativas meramente ao texto estritamente ‘filosófico’. A apresentação prévia de objetivos e descrição sumária de conteúdos, o apoio em comentários-exposição e a síntese organizada pelo professor são indispensáveis à predisposição do aluno, à facilitação da tarefa a realizar e à clarificação e sedimentação de conhecimentos.

Das várias hipóteses por que se pode ordenar a apresentação dos conteúdos programáticos, o ponto de partida para a organização do curso de filosofia segue o indicado nas orientações do programa do Ministério da Educação. Sobre esses temas propostos, enunciam-se algumas perspetivas de caracterização do(s) problema(s) e formulam-se algumas hipóteses de resposta, de modo essencialmente eclético. Mas isto no que se refere aos 10º e 11º anos, porque o 12º é abordado quase exclusivamente numa perspetiva histórica ou de autor. É por isso que ao carácter mais prático da motivação nos 10º e 11º anos, sobretudo nos novos programas, corresponde uma chamada para a problematicidade da existência; e ao carácter mais histórico do 12º ano corresponde uma aplicação mais profunda ao nível teórico de justificação existencial.

A ferramenta fundamental é, portanto, o texto, independentemente da sua origem ou tipologia. O texto (um ou mais) é indicado na aula anterior e sofre por parte do aluno uma primeira abordagem individual de cariz essencialmente linguístico, com um resumo por escri-

to. Este resumo escrito é de capital importância porque na escrita o aluno necessita de um rigor de expressão que o obriga a construir enunciados completos e com linguagem diversificada – a que tem de corresponder um pensamento claro sobre o assunto.

Sobre este primeiro trabalho desenvolve-se a primeira abordagem coletiva que consiste no confronto entre alguns desses resumos individualmente elaborados. Os trabalhos escolhidos são sujeitos a apresentação oral, cuja necessidade é evidente não só por razões idênticas à da redação escrita mas também pelo valor psicológico da própria expressão oral pública na situação de centro de atenção.

Seguem-se correções pontuais por imprecisão de termos e ou de ideias (conceitos) constantes do(s) texto(s) em análise.

A fase posterior, a que se pode chamar de resumo coletivo, inclui as aportagens de outros elementos que não foram captados pelos que apresentaram os resumos. Nesta fase intervêm já análises mais pormenorizadas e formas de crítica aos conteúdos, quer sob a forma de comparações com ideias anteriores quer, no que se refere ao desenvolvimento de um sentido crítico pessoal, pelo confronto com a experiência, convicção ou expectativa de cada um. Aqui intervêm a necessidade de um modelo dialógico, nitidamente de orientação socrática. Mas aparecem questões que ficam abertas a uma outra resposta possível, sobretudo no sentido daquela a que o programa poderá vir a conduzir.

Todas as abordagens anteriores se orientam para uma síntese. Esta síntese é registada por escrito por cada aluno e sobre o esforço pessoal de síntese cognitiva. O rigor desta síntese individual apoiada pelo professor é testado com o pedido de repetição oral do conteúdo escrito feito a alguns alunos. Aqui, o exemplo dos alunos mais capazes deste espírito de síntese serve também de apoio aos outros com mais dificuldade. Mas, progressivamente, desta chamada oral diretamente proporcional à capacidade revelada procura-se passar para uma intervenção cada vez menor, cedendo lugar aos que precisam de mais progresso na aprendizagem.

Esta síntese não se fica nesta fase. A ela segue-se uma recapitulação de todo o enquadramento programático, de modo a poder fazer-se o relacionamento lógico da nova matéria. Paralelamente, reaviva-se a perspetiva sobre a unidade programática em causa, para motivar e orientar para o trabalho seguinte.

Um exemplo de abordagem com as características antes enunciadas pode ver-se no ponto 1.1.3.

1.1.2. A avaliação

De entre as condições de sucesso no ensino da filosofia, uma das que mais chama a si responsabilidades é o processo de avaliação. Ao mesmo tempo que é tomada como uma das tarefas mais difíceis de exercer pelo professor, é sentida também como uma das mais difíceis de suportar por parte dos alunos. Por parte do professor, põem-se problemas que são necessariamente dilemas: a necessidade objetiva e a relatividade subjetiva; o fim de um processo e o meio de outro; o estigma da sentença e a crença no incentivo; o juízo relativo sobre factos e comportamentos e o anseio absoluto de direitos; a aparência de certeza do saber e a consciência da incerteza da verdade; a objetividade do trabalho produzido pelo aluno e a subjetividade das condições de trabalho ao seu alcance; ... Por parte do aluno põem-se problemas mais existenciais e de contornos cuja definição oscila entre o esforço físico necessariamente desagradável, a metodologia de estudo, o atrativo emocional por outras solicitações, ..., e o sentido da relação afetiva estabelecida com o professor e, direta ou indiretamente, com os adultos em geral e os pais em especial. Da avaliação do professor depende ainda o futuro escolar do aluno e a formação da sua identidade, para além da eficácia imediata do processo de aprendizagem.

No âmbito desta reflexão não serão abordadas as condições psicológicas, éticas ou sociológicas da avaliação escolar em geral, embora estas condições possam ser mais notórias na avaliação em filosofia porque as características inerentes à idade e à formação dada aos alunos pela própria disciplina remetem para um incentivo crítico maior. Também não serão abordadas questões técnicas ou metodológicas da avaliação, cuja especificidade em filosofia se reconhece, nomeadamente pela inseparabilidade do conteúdo e da forma nas respostas filosóficas. Aqui, limita-se o trabalho a algumas indicações pragmáticas, com o respetivo fundamento baseado na convicção e na experiência, onde se valoriza a ligação aula-avaliação. E isto porque se considera que a avaliação não pode ter outros objetivos, sobretudo cognitivos, que não sejam correspondentes aos desenvolvidos nas aulas. Por isso, se a aula exigia interpretação, análise e síntese exercidas sobre um texto, a avaliação também se fará sobre esse modelo. Necessariamente que é exigido um enquadramento constante dos conteúdos no conjunto das rubricas programáticas que vão sendo desenvolvidas; e, por isso, a avaliação vai exigindo também uma aplicação de conhecimentos em moldes cada vez mais amplos, embora reduzindo também progressivamente a pormenorização memorizada.

Os itens de avaliação cognitiva incluem, tal como o trabalho desenvolvido na aula, parte de expressão oral e parte de expressão escrita. Na expressão oral são aproveitados

essencialmente os primeiros resumos sobre os trabalhos preliminares do(s) texto(s) e as aportagens e relacionamentos conseguidos aquando da elaboração de uma síntese final; podem ainda ser aproveitados trabalhos de pesquisa muito pormenorizada sobre termos ou conceitos indispensáveis ao tratamento de um tema ou assunto a ser abordado. Normalmente, estas pesquisas são passadas a escrito e dão origem, no final do ano, a um dicionário ou glossário de carácter mais ou menos particular, mas consultável pelos outros e até mesmo exposto na Semana Cultural. Pelo seu carácter mais rigoroso ainda e devido à sua forma mais objetiva, os trabalhos escritos merecem maior peso na avaliação. Destes trabalhos, será abordado o tratamento dado à resolução escrita de questões singulares ou ao chamado teste sumativo tradicional. Com objetivos mais específicos de estimular a capacidade de investigação e de colaborar nas atividades escolares coletivas, é realizado também um trabalho escrito sobre um tema, que é exposto para a comunidade escolar e que permite ao aluno um acréscimo de quantificação na avaliação final.

Os trabalhos escritos de avaliação tradicional desenvolvem-se em dois tipos diferentes:

Primeiro: elaboração de comentários a questões-síntese de uma rubrica programática bem delimitada, em data não pré-estabelecida, mas na sequência lógica do desenvolvimento das rubricas programáticas. Por trimestre, e de acordo com a sua maior ou menor extensão, são realizadas quatro ou cinco destas tarefas, num espaço de tempo aproximado de vinte minutos cada.

Segundo: teste escrito sumativo, mais tradicional, composto de quatro questões, a executar numa hora de aula, em data previamente estabelecida e coincidindo com a penúltima semana do trimestre. Neste segundo tipo, incluem-se todos os conteúdos programáticos abordados desde o início do ano até essa data. O primeiro tipo de questões escritas constitui um conjunto e o teste sumativo mais tradicional constitui outro conjunto, com um peso igual na classificação.

A avaliação escrita deste género permite: no primeiro caso, e em relação ao aluno, mantê-lo com atenção constante à matéria, encarar a avaliação como um processo rotineiro e menos ansiógeno e dar um sentido mais claro da lógica das sequências programáticas; no segundo caso e também em relação ao aluno, prepará-lo para uma tarefa do género no final do ano ou de ciclo (e nas provas de aferição e específicas, se for o caso!) e desenvolver uma capacidade de síntese em relação ao conjunto da matéria programática. Na perspetiva do pro-

fessor, o primeiro tipo de avaliação tem efeitos de retroatividade mais imediata, podendo ser também aproveitado com carácter informativo, e tem-se revelado claramente causa de maior sucesso escolar na disciplina; o segundo tipo satisfaz de modo especial uma aferição de avaliação contínua.

Não poderia deixar de ser referido que a maior validade deste duplo processo de recolha de informações para avaliação de objetivos cognitivos pôde já ser aferido dentro da mesma turma em anos diferentes: razões várias levaram a optar no 11º ano pela recolha de informações sob a forma de testes tradicionais e o sucesso na classificação baixou, bem como a capacidade de expressão dos alunos, mesmo ao nível da oralidade e da motivação para a participação oral, e ao nível da maleabilidade com que os conceitos eram abordados e relacionados.

1.1.3. Um exemplo de abordagem específica

Inserção no programa: Ano 10º; Módulo II: *A Ação Humana e os Valores*; Ponto 3. *Dimensões da ação humana e dos valores*; item 3.1.2. *A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, os outros e as instituições.*

Texto-base: *Vícios Privados, Virtudes Públicas* (Anexo III)

Abordagem: entrega antecipada do texto; leitura em casa e extração de algumas ideias; apresentação oral de algumas dessas ideias por alguns elementos da turma; resumo coletivo (com aportagens de outros elementos não referidos pelos que apresentaram oralmente os resumos); relação com conteúdos anteriores; expressão crítica de vivências e perspetivas pessoais; registo escrito das sínteses, com intervenção do professor; teste oral do rigor das sínteses com alguns alunos. Eis algumas questões que podem servir para orientar a análise e situá-la no programa:

1. Seria mesmo que todas as abelhas viviam bem, ou só algumas?
2. O que deve ser mais respeitado: o interesse individual ou o bem comum?
3. Interesse e bem será a mesma coisa?
4. O meu bem e o bem dos outros serão: antagónicos, independentes ou idênticos?
5. Até que ponto “os outros” (Júpiter) podem influenciar a alteração do meu critério moral?

6. E o interesse dos que existem agora vale mais ou menos do que o dos futuros?

Através desta metodologia e pela utilização das ferramentas específicas, é possível os alunos compreenderem conceitos, debruçarem-se sobre os problemas propostos, reterem ideias fundamentais, conhecerem princípios orientadores, valorizarem palavras-chave, desenvolverem o sentido crítico e avaliativo e perceberem a organização lógica dos conteúdos e assumirem a responsabilidade de darem o seu testemunho à comunidade escolar.

1.2. De projeto

As abordagens à temática da pedagogia de projeto incluem facilmente a generalização para a metodologia de projeto. Sendo esta uma técnica ou modelo de definição, organização de meios e operacionalização de estratégias para a resolução de um problema específico, em qualquer área, quando se fala em projeto pedagógico fala-se em enquadrar esta metodologia num contexto de ensino-aprendizagem e prevendo simultaneamente o efeito formativo e duradouro (ou educativo) nos intervenientes. Destes, deve destacar-se o desenvolvimento da autonomia e da colaboração interpares, a capacidade de reflexão e de espírito crítico, o gosto pela inovação e pela prospetivação de novos saberes e atitudes, em relação aos alunos. Quanto aos professores, esta metodologia favorece o desenvolvimento profissional pela abertura à diversidade de soluções e pela atenção às problemáticas emergentes, incute um gosto e uma experienciação da liderança democrática, facilitadora das tarefas de ensino e do relacionamento com os alunos, e sedimenta a consciencialização do professor como eterno aprendiz, e cuja aprendizagem deve ter em conta os saberes dos alunos. Este espírito deve alargar-se ao grupo disciplinar, que se enriquecerá com a partilha de saberes e a utilização de instrumentos mais diversos de trabalho, geradores de incentivo à formação continuada e fatores de diminuição de conflitos. Seguir uma metodologia de projeto chega a ser critério de atualização pedagógica ou de bom profissionalismo docente; e não seguir ainda aparece com conotações de desinteresse do docente pela autonomia da aprendizagem dos alunos. Até à última revisão curricular (2012), havia mesmo instituído nas escolas uma área de projeto. E é neste contexto que importa fazer algumas reflexões de modo a enquadrar-se a proposta a seguir apresentada.

Das inumeráveis referências (algumas, como se disse, muito confusas no alcance e até na terminologia) podem retirar-se alguns elementos que importa salientar. Antes de mais, deve aceitar-se a apresentação de Prado (s/d, 1) sobre a pedagogia de projeto: insere-se numa

perspetiva construtivista, é muito ampla e há muita diversidade de modelos, e não é panaceia e resposta nem para todas as disciplinas (ou simples conteúdos programáticos) nem, muito menos, para todos os problemas de organização e aprendizagem na escola. Também não há modelo único e acabado (Prado, s/d, 3); e, mais ainda, “não é para a sala de aula” (Prado, s/d, 10). No entanto, a mesma autora desenvolve a sua opinião com grande preferência por este método de ensino-aprendizagem, de tal modo que considera que a pedagogia de projeto deve constituir-se como função da escola e não mera metodologia (Prado, s/d, 3). Esta mudança junta-se a outras duas condições para que se implemente e aproveite na escola esta nova dinâmica: a integração de novos meios e outros agentes; e a articulação dos projetos e apoio de vários protagonistas. Por outro lado, mesmo afirmando que “não é para a sala de aula”, a mesma autora acha que com este modelo o aluno aprende a solucionar problemas, conceitos disciplinares e estratégias de aprendizagem, desde que o professor acompanhe o processo, seja claro na intenção pedagógica e propicie boas relações interpessoais. Esta componente é salientada por Forneiro (1998) quando refere que

“Para aproveitar ao máximo essa capacidade de influência (...) e projectar um ambiente de aprendizagem tão ideal quanto possível, é preciso que o professor seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas (...) e, se, não for assim, ter a disposição de fazer todas as transformações que forem necessárias.” (p. 267)

E é neste sentido que, embora apareçam posições de centração do projeto nos alunos e não nos professores, passa-se neste campo o que se diz do improvisado na sala de aula ou numa representação cénica: precisa de ser muito bem preparado. Dentro de uma postura reflexiva-investigativa do professor e de uma função de orientação, a ele caberá responsabilidade pela iniciativa, pelo ajuste de meios e estratégias, se necessário, e pela inerente função avaliativa dos resultados.

O carácter formativo, o impulso para a autonomia e a satisfação pela descoberta constituir-se-iam como ideais possíveis para a redução de todo o processo de ensino e aprendizagem a uma metodologia de projeto; mas as limitações de tempo e as condicionantes de ‘cumprimento de programas’ e de avaliação sumativa fazem-no limitativo na orgânica da escola atual. Neste contexto, sem preocupações de pureza de conceitos, pode-se dizer que a pedagogia de projeto será vantajosa e deverá ser experimentada também para o envolvimento da escola como um todo. Assim, podem-se distinguir duas aplicações na pedagogia do projeto:

para a formação e aprofundamento do tema em sala de aula; e para o conjunto da escola dinamizado pela turma.

1.2.1. Caracterização do contexto

Se, por um lado, o professor tem de saber qual a matéria que tem de ensinar, também tem de saber a forma com a ensinar. Ou seja, ao conhecimento do professor têm de juntar-se aspetos pedagógico-didáticos capazes de favorecerem o ensino-aprendizagem. É o que García (1999) chama o conhecimento didático do conteúdo – que deve não só refletir as formas mais eficazes da sua transmissão, como o conhecimento de estratégias e métodos de ensino que tornem os conteúdos mais acessíveis e uma organização e avaliação mais capazes; e que deve ao mesmo tempo ir ao encontro do seu autoconceito de maior ou menor dificuldade na clarificação de conteúdos. Mas a estes pilares do ensino-aprendizagem deve juntar-se o conhecimento do contexto, pois, como refere García (1999, 91), “uma quarta componente dos conhecimentos que os professores têm de adquirir diz respeito ao local onde se ensina, assim como a quem se ensina. Os professores têm de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam”.

Esta chamada de atenção para a necessidade que os professores devem sentir de conhecerem as características socioeconómicas e culturais da sua escola permite compreender as expectativas dos alunos e promover diferentes práticas e diferentes atitudes em relação aos contextos envolventes da escola e da comunidade.

Completando este aspeto e continuando a seguir o raciocínio de García (1999, 84), compreende-se que o conhecimento profissional resulta da junção das “áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos conceptuais), mas também as áreas do saber fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber porquê (justificação da prática)”.

É nesta perspetiva que importa fazer um pouco de história que consiga caracterizar os contextos que definem a escola que vai participar no projeto em causa. O projeto a desenvolver é simultaneamente uma atividade complementar da aprendizagem programática e uma atividade inserida na semana cultural, que marca o encerramento do ano escolar. A escola em causa é a Secundária Fernão de Magalhães, em Chaves, com longa história e grande tradição. A história começa a 3 de Setembro de 1903 com a aprovação do Decreto que institui o Liceu Nacional de Chaves. Mas o nome atual surge em 1908 quando a escola muda de instalações para o Largo do Anjo, tendo sido posteriormente transferida, em 1943, para o local que hoje

ocupa – o coração da cidade: o Largo das Freiras ou General Silveira. Esta cidade, pequena e fronteiriça, é marcada pela ruralidade circundante. Os cerca de trinta mil habitantes desenvolveram em tempos o comércio (algum contrabando) e dedicavam-se em percentagem significativa às profissões militares e paramilitares, na sequência da importância estratégica da praça desde D. Fernando até à segunda invasão francesa. Relativamente à tradição, podemos referir os diferentes fins a que o atual edifício se destinou: sede de ordens religiosas, sede do Regimento de Cavalaria, Biblioteca e Museu Municipal. Tão nobres funções deveriam ser honradas e prestigiadas; e, na verdade, a escola tem sido alfofre de grandes figuras nacionais e internacionais, transformando crianças de um meio pobre e provinciano em cidadãos de relevo social, cultural, político e militar.

A maior parte dos alunos que a frequenta é oriunda da cidade e uma pequena percentagem das aldeias. Mas estes acabam por se integrar no contexto, ultrapassar as barreiras iniciais e atingir um nível acima da média, diluindo-se muitas das diferenças através de uma competitividade sadia. A escola posiciona-se, nos *rankings* nacionais, entre as melhores do ensino público, quer no 3º ciclo, que no secundário.

Para este contexto muito têm contribuído o empenho e o espírito de partilha e colaboração dos professores, o apoio do restante pessoal e a diversidade de projetos que a escola desenvolve. Estes são implementados como uma forma de intervenção pedagógica, que permite uma metodologia diferente e, por isso, uma aprendizagem autónoma que engrandece o aluno, o transforma num ser responsável e o resgata de um processo de ensino-aprendizagem tradicional.

É neste clima que o projeto dos alunos de filosofia do 10º e 11º ano se insere, de modo a constituir o contributo da disciplina para semana cultural, onde toda a comunidade escolar está desenvolvida e que assim pode atraída para uma visão descomplexificada da disciplina.

1.2.2. Plano de resolução

No contexto de organização curricular atual e com as condicionantes temporais e espaciais, bem como das exigências de ‘cumprimento de programa’, não se afigura possível desenvolver um projeto na pureza da sua definição. O projeto aqui delineado está, por isso, sujeito a restrições que lhe mantêm o espírito e não o tornam menos eficaz na dimensão formativa e na consecução do tema/problema deste trabalho.

Selecionadas as unidades curriculares que interessam programaticamente a todas as turmas de filosofia do 10º e 11º anos, são apresentados aos alunos os temas possíveis a serem tratados, bem como sugestões de meios e estratégias a seguir, tendo sempre em conta o êxito dos resultados e o impacto na comunidade escolar. Digamos que os alunos partem da orientação do professor, que indica o tema de acordo com a intenção educativa, e a partir desse momento é assumido como tema do grupo turma e do grupo disciplinar para se alargar ao grupo escola.

Numa primeira fase, traçam-se os objetivos, estabelecem-se meios para os alcançar, elencam-se as atividades, selecionam-se recursos, distribuem-se tarefas, adstringem-se espaços, faz-se a calendarização e definem-se os parâmetros de avaliação.

Digamos que se congregam aspetos cognitivos, emocionais e sociais, de modo que se

“aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos factos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (Alves e Oliveira, 2008, 20).

1.2.2.1. Áreas

Partindo do objetivo geral do trabalho – relacionar o papel da autoformação com o ensino da filosofia, assente numa reflexão e numa supervisão num contexto de prática colaborativa –, e tendo sempre em mente a intenção e necessidade de simplificar o complexo, é importante selecionar as áreas programáticas que traduzam e que operacionalizem essas duas preocupações. Por outro lado, ao mesmo tempo que são tomadas em consideração as condicionantes referidas no ponto 1.2.2., são selecionadas áreas onde a motivação da comunidade escolar possa ser mais ampla e onde seja potenciada essa perspectiva de ‘encarar filosoficamente’ uma abordagem aparentemente banal.

As áreas que podem satisfazer estes dois requisitos e concretizar um espírito de supervisão colaborativa situam-se a vários níveis:

- . da problemática natureza/cultura (socialização, processo de aculturação, etnocentrismo);
- . das atitudes e crenças (reações à mudança/novas situações, confronto civilizacional, convicções, natural/sobrenatural);
- . dos valores (tolerância, relativismo cultural, ecologia, responsabilidade

- comunitária);
- . do sentido da existência (limites, conformismo, sentimentos de posse e poder, conflitos);
- . da diversidade de saberes (empírico, filosófico, científico).

1.2.2.2. Objetivos específicos

Se a concretização do projeto em si mesmo pode ser enquadrada numa perspetiva de supervisão horizontal colaborativa pelas incidências e repercussões no grupo disciplinar e no grupo escola, a definição do projeto, a sua planificação e o seu desenvolvimento proporcionam a realização de objetivos que abarcam os domínios cognitivo e afetivo. E nesse processo a caminho da elaboração final assume uma importância especial a perspetiva supervisiva clínica: a resolução de um problema requer uma observação, uma planificação, a análise de dados, estratégias e uma pós-observação, que desemboca na avaliação. Na realização do projeto estão presentes fases idênticas às da supervisão clínica, que Alarcão (2003, 28) resume em três palavras: “planificar, interagir e avaliar”; e acrescenta que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar”. Com estes pressupostos, poderiam ser definidos os seguintes objetivos:

- . estreitar a ligação sala de aula/escola e professor/aluno;
- . estimular a comunicação interpessoal;
- . promover hábitos de observação, análise e avaliação;
- . desenvolver a capacidade de iniciativa;
- . implementar dinâmicas de trabalho de grupo;
- . valorizar a cultura e a interdisciplinaridade;
- . desenvolver atitudes de liderança;
- . envolver a escola em atitudes de supervisão colaborativa;
- . criar hábitos de reflexão sobre a ‘insignificância’ quotidiana;
- . diversificar contextos de desenvolvimento da atitude filosófica;
- . desenvolver a autoconfiança e a cooperação;
- . valorizar a diferença e a tolerância;
- . estimular o sentido de responsabilidade solidária.

1.2.2.3. Ações a desenvolver

Enquadrado no Projeto Educativo de Escola, o grupo disciplinar encarrega-se da dinamização de atividades condizentes com os conteúdos programáticos e a dimensão formativa e colaborativa, enquadradas num espírito de partilha de uma escola aprendente.

De entre as várias abordagens possíveis postas à consideração dos alunos pelos respetivos professores das turmas envolvidas no projeto, de modo a concretizar atividades conducentes à realização dos objetivos elencados, dá-se prioridade à projeção do filme *Os deuses devem estar loucos* (Anexo IV). A opção pela exibição deste filme deve-se ao facto de se tratar de um filme com uma riqueza de mensagem suportada por uma linguagem acessível. Não é uma obra de grande notoriedade cinematográfica, mas nem por isso deixa de ter a peculiaridade de abertura para uma reflexão em várias vertentes, tornando-se aliciante e permitindo concretizar uma das intenções essenciais deste projeto de trabalho, que é a simplificação de temas complexos.

O filme é de 1980 e a sua ficha técnica indica como título original *The Gods Must Be Crazy*; o diretor e guionista é Jamie Uys; e tem como atores principais Nixau, Marius Weyers e Sandra Prinsloo. A Wikipédia resume-o da seguinte forma:

“Conta a história de Xixo, um bosquímano do Kalahari (protagonizado por Nixau, um fazendeiro Namibiano) cuja tribo não tinha contacto ou conhecimento do mundo além desta. Num certo dia, de um avião de passagem, o piloto joga fora uma garrafa de vidro de Coca-Cola e inicialmente esse artefacto estranho parece ser um presente dos deuses, com muitos usos a serem descobertos. Mas na tribo os conflitos foram aumentando, já que há somente um frasco para dividir entre todos. Então, decide-se que o frasco deve ser jogado fora do planeta. Xi oferece-se para a tarefa e, enquanto viajava para cumpri-la, encontra membros da civilização ocidental pela primeira vez. O filme apresenta uma visão diferente da civilização vista por Xi. Xi acidentalmente encontra um lugar chamado *Janela dos Deuses* e chamou a esta de Transvaal Oriental, África do Sul (hoje Mpumalanga), e atira a garrafa para lá. Aquela região está entre as escarpas das terras altas e terras baixas da África do Sul. Então Xi descobriu que havia uma camada contínua de nuvens que obscureciam a paisagem lá em baixo, dando uma ilusão de fim do mundo, convencendo-se de que era para lá que ele devia jogar a garrafa”²⁶.

²⁶ http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Deuses_Devem_Estar_Loucos (com adaptação para português de Portugal).

Selecionada a atividade principal, ordena-se a sequência das outras atividades preparatórias e complementares, a desenvolver no contexto das turmas e da escola, de modo a satisfazer os objetivos específicos do projeto e os conteúdos das áreas já elencadas (cf. 1.2.2.1.).

No contexto das turmas:

- . projeção do filme;
- . resolução de questões orientadas, em trabalho de grupo;
- . aferição do rigor das conclusões;
- . elaboração de cartazes alusivos às problemáticas do filme;
- . redação de pequenos artigos de enquadramento ideológico-cultural, para um jornal de parede;
- . execução de pequenos glossários;
- . formulação de questões-chave para um inquérito pós exibição coletiva.

No contexto da escola:

- . publicitação do filme através da exposição pública dos materiais antes elaborados pelas turmas;
- . mostra temática bibliográfica;
- . exibição do filme para toda a escola;
- . debate orientado pelo grupo disciplinar;
- . realização de um pequeno inquérito.

1.2.2.4. Espaços

Todo o projeto se desenvolve integrado no Projeto Educativo da Escola e orientado para uma visibilidade e envolvimento da escola no âmbito da semana cultural. Por isso, o espaço global é o da Escola Secundária Fernão de Magalhães, em Chaves, com as 'normais' salas de aula, biblioteca e anfiteatro (com valência multimédia) e zonas de grande beleza arquitetónica e histórica, como os claustros.

Aproveitando estes recursos físicos, o projeto começa por se desenvolver nas salas de aula, sob uma liderança democrática e uma supervisão colaborativa dos professores da disciplina de filosofia. Estes modelos de orientação permitem a cada grupo de alunos uma responsabilização e autonomia capazes de despertarem em cada grupo uma atitude de liderança.

Assumido este grau de maturidade dentro da turma, estão criadas as condições para o desenvolvimento das atividades em espaços extra sala de aula. As lideranças voltam a revelar-se na seleção dos materiais, na escolha dos espaços e na dinâmica imposta através das relações interpessoais para a publicitação da atividade e para a motivação do grande grupo que é a escola. Para a publicitação do projeto são escolhidos os claustros, cuja envolvimento convida, simultaneamente, a uma visão atenta e até reflexiva das conclusões realizadas nos grupos turma e expressas em textos, cartazes, imagens, glossários e mostras bibliográficas. A motivação é realizada acrescentando à publicitação algumas imagens do filme, em suporte multimédia.

Este ambiente de expectativa constitui o impulso para a projeção do filme, que se assume como o momento alto da participação do grupo disciplinar de filosofia na semana cultural. Para esta atividade destina-se o anfiteatro, pela logística que possui. Segue-se o debate no mesmo local.

Na saída, os participantes são convidados a responder a um pequeno inquérito que permite aferir parâmetros como: a compreensão das temáticas, juízos críticos e valorativos, mudanças de crenças e sugestões para novos projetos que continuem a permitir um ensino e uma atitude perante a filosofia concretizando a ideia de **simplificação do complexo**.

1.2.2.5. Recursos

Recursos humanos	Recursos materiais
1. <i>De planeamento e desenvolvimento do projeto:</i> . Professores do grupo 410; . Alunos de filosofia dos 10º e 11º anos. 2. <i>Destinatários:</i> . Os do ponto 1.; . Restantes professores e alunos . Funcionários administrativos e auxiliares de educação; . Encarregados de educação representantes das turmas envolvidas.	. Filme <i>Os Deuses Devem Estar Loucos</i> ; . Aparelhagem multimédia; . Sala de aula; . Biblioteca; . Claustros; . Anfiteatro; . Livros; . Papel de cenário, cartolina e marcadores.

A planificação e o desenvolvimento de um projeto exigem condições diversas de ca-

ráter geral que se prendem com a formação científica e técnica dos docentes responsáveis, com a ambiência sociopedagógica dos alunos e demais docentes, com a disposição e enquadramento organizacional e de liderança da escola e com a disponibilidade de tempo. Se a atenção aos recursos materiais é importante, muito maior atenção deve ser dada à participação das pessoas, que na qualidade de responsáveis e orientadores, quer na de participantes/destinatários.

Pressupondo satisfeitos todos os condicionalismos anteriores, ainda falta especificar alguns deles e acrescentar o que habitualmente se designa por ‘recursos’. Nessa especificação entram os recursos humanos e os recursos materiais.

No quadro anterior enumeram-se esses dois tipos de recursos, cuja intervenção e visibilidade são mais notórias.

1.2.2.6. Calendarização

No quadro seguinte estão assinalados os meses em que decorrem as atividades de projeto, para as quais é destinada a primeira aula de cada semana. Nele constam também as intervenções mais formais, diretas e indiretas, dos docentes do grupo disciplinar.

Atividade	Mês										
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	
Seleção de propostas para projeto, em grupo disciplinar	X										
Apresentação e seleção das propostas nas turmas		X									
Visualização do filme nas turmas e em grupo disciplinar		X									
Trabalhos de grupo temáticos, supervisionados pelos docentes			X	X	X	X					
Discussão e apresentação de conclusões, em grupo turma e disciplinar							X	X			
Planificação da divulgação e motivação definidas no grupo disciplinar									X		
Elaboração de cartazes e outros materiais									X	X	
Exibição do filme, debate e avaliação										X	

As atividades desenvolvem-se ao mesmo tempo que decorre a execução da planificação própria dos conteúdos programáticos. Esta planificação exige o envolvimento de todos os

alunos das diferentes turmas de 10º e 11º anos e de todos os professores de filosofia para que do trabalho de projeto resulte uma clara contribuição para o seu desenvolvimento.

1.2.2.7. Avaliação

Sendo o trabalho de projeto um trabalho de equipa, o seu desenvolvimento, com vista a uma eficácia e aproveitamento formativo, deve ter em atenção três vertentes fundamentais: a comunicação, a cooperação e a coordenação: porque a orientação de diversas pessoas para um objetivo comum tem de se apresentar definida e clara; porque pode ser preciso não só realizar as tarefas programadas como ajudar os outros; e porque da coordenação e interligação entre as partes depende o sucesso do resultado final. Estes três fatores devem ser complementados com o comprometimento, a mobilização e a responsabilização, para que cada projeto seja encarado como pessoal, para que não haja desmotivação e desânimo e para que cada um assuma o sucesso e o fracasso como dependentes de si. Especialmente no domínio da liderança, a capacidade de conciliação para superação de conflitos e para reinvestimento de energias no objetivo central é também apontada como indispensável por muitos autores, como Moura e Barbosa (2006, s/p).

A avaliação a realizar terá em conta a dupla vertente deste projeto: uma componente de metodologia, referente ao desenvolvimento que acompanha os conteúdos programáticos; e uma componente de pedagogia, que incide sobre a concretização das atividades destinadas ao conjunto da escola. A avaliação, qualitativa e quantitativa, compreenderá, então, uma dimensão interna e outra externa à turma e abrangendo a escola e assim resumidas:

Avaliação Avaliado	Turma	Escola
Qualitativa	Por observação direta de atitudes, empenhamento, responsabilização e autonomia.	Por observação direta do interesse na visualização do filme e na participação no debate.
Quantitativa	Avaliação sumativa dos trabalhos escritos, e rigor de conteúdos e linguagem na apresentação oral.	Por recolha de dados a partir de um inquérito por questionário (Apêndice II).

A recolha destes elementos de avaliação deverá demonstrar que a aprendizagem através do trabalho de projeto se tornou mais significativa para os alunos de filosofia, em particular, e para toda a escola em geral, uma vez que se espera um acréscimo de motivação para

o ensino e para a aprendizagem da filosofia. No domínio específico da aprendizagem, pressupõe-se uma maior facilidade e profundidade na aquisição do saber no âmbito das unidades curriculares anteriormente referenciadas. Além disso, espera-se que cada um dos intervenientes aprenda a aprender e contribua assim para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Está ainda no horizonte constatar que a flexibilização da gestão de conteúdos programáticos e das práticas letivas é uma mais-valia para este processo e para a autonomia da turma e do professor. Um trabalho deste género permitirá esbater barreiras na abordagem dos conteúdos e nas aprendizagens. Ao realçar-se o trabalho coletivo e ao valorizar-se a diversificação de estratégias e de instrumentos de aprendizagem, possibilitam-se aos alunos caminhos mais seguros para a construção da sua individualidade. E nos professores estimula-se o sentido da autoformação, exercita-se a autoliderança, diversificam-se os parâmetros do perfil docente e valora-se a supervisão no contexto de uma crença do professor como profissional aprendente. Estima-se também a melhoria de relações de interpessoalidade, tanto ao nível da turma como ao nível dos professores e demais agentes e auxiliares de educação.

Advoga-se ainda a consciencialização da necessidade de implementar lideranças partilhadas e horizontais para um acréscimo qualitativo ao nível organizacional e de bem-estar da comunidade escolar.

Em termos de objetivos comportamentais, cada professor deverá sedimentar uma convicção: a supervisão clínica e colaborativa são apoios imprescindíveis na operacionalização da atividade docente e na maximização de recursos e efeitos formativos. E toda a escola deverá poder aprofundar convicções de tolerância cultural e de diversidade de valores. Desta forma afirma-se a consciência e o gosto por um desenvolvimento profissional mais aprofundado.

Síntese reflexiva

Após a realização do trabalho de projeto, senti que todas reflexões, conhecimentos e saberes se conjugaram para perceber claramente a importância de muitos domínios das ciências da educação, que podem contribuir para a construção de um modelo de ação que se afaste das concepções clássicas de formação e de docência.

Numa época de vertigens e de mudanças paradigmáticas, é preciso encontrar caminhos que não sejam redutores ou limitadores quer da própria formação quer da atividade profissional. Em primeiro lugar, uma atenção especial à autoformação, pois só ela permitirá um real desenvolvimento das capacidades de cada um, uma evolução e reconstrução de conhecimentos e saberes, capazes de acompanhar a sociedade em mutação. Esta atenção passa pela consciência de que se deve aprender a aprender ao longo da vida, não só a nível técnico-pedagógico (que obriga a uma permanente atualização sobre técnicas e informações), mas também a nível sócio-pedagógico (que exige aprendizagem de novas metodologias, novas formas de relacionamento e ecotransições) e ainda a nível epistemológico (porque se exige uma ação reflexiva). Em segundo lugar, e partindo da evidente necessidade de autoformação, deve valorizar-se a reflexão sobre a ação – o que permite articular o pessoal com o coletivo, socializar saberes, eleger a autonomia como processo emancipatório de atualização e formação.

Nestes pressupostos não deve desvalorizar-se a importância que a narrativa profissional reflexiva assume, uma vez que com ela me foi permitido relembrar, refletir, compreender e reavaliar o meu percurso. A narrativa de um percurso profissional não é alheia a uma trajetória de vida. E se o modo sob que essa vida foi vivida inclui e influencia a profissão, não é menos verdade que esta confirma na responsabilidade a lucidez com que se pretendem determinar ideais, metas e caminhos de existência. No contexto da narrativa estão saudades de muitos lugares, atos e sobretudo pessoas – e deles é possível retirar forças para continuar. Mas no contexto da narrativa aparecem também sombras e medos, alguns desaires e lamentos – e deles é preciso libertar-se. Do equilíbrio entre o incentivo recebido, os obstáculos surgidos e a autonomia realizada resulta a procura singular que no ato educativo se transformará em novo ideal que se pretende formativo de outros homens a quem a memória ajuda, a vontade incentivada e a solidariedade melhora.

Tornada pública, essa narrativa pode originar um processo coletivo potenciador de práticas de formação e de reciclagens oportunas, tanto mais que as experiências relatadas não constituem só uma história possível, mas resultam já do cruzamento de histórias de outros e de experiências pessoais realmente vivenciadas.

Desta forma, considero que este trabalho me permitiu transformar-me numa professora reflexiva, capaz de refletir na ação e pensar criticamente sobre a prática, consciencializando-me que este movimento não deve ocorrer só durante, mas também após a ação. Até porque a reconstrução permanente da prática possibilita a melhoria das práticas futuras.

Sob o lema do aprender continuado, assume-se que é na escola que o professor cresce, porque é na escola que diariamente ele reconstrói a sua prática. Esta dinâmica do professor aprendente prepara-o para as hostilidades do mundo atual e permite-lhe uma abordagem mais pacífica às mudanças. Na sequência destas ideias, revela-se também importante o esforço de partilha e colaboração que estes instrumentos assumem e que possibilitam, por um lado, elevar a qualificação e a autoestima de todos os que podem inserir-se neste contexto e, por outro, criar um ambiente de inter-relação aberto, construtivo e saudável. Isto porque, ao melhorar o seu projeto pessoal, o professor melhora também a sua *performance* individual e assume-se como paradigma dos outros professores, o que o encoraja a tomar decisões e a rever valores (posturas, práticas, atitudes, perspetivas, ...) pessoais.

E assim todos ficam a ganhar: a escola, os colegas, os alunos e o ensino, que, para ser de qualidade, tem de acentuar uma aprendizagem permanente, uma interrogação constante face ao estabelecido e uma busca inesgotável dos diferentes sentidos de ser e de estar no mundo. Estes pressupostos permitirão, com certeza, a melhoria da escola do futuro.

E os indicadores dos contributos deste projeto para essa melhoria são diversos e significativos. **Nos alunos**, o aproveitamento escolar sobre os conteúdos programáticos revelou-se superior ao de outros anos em que esta metodologia não foi seguida. Em simultâneo, o próprio ambiente de interesse e trabalho na turma foi concretizado pela participação de um maior número de elementos e pela redução de faltas ou atrasos; e foram notórios os sinais de cooperação entre alunos, não só na resolução de dúvidas antes dos testes escritos, mas também no apoio noutras situações ou manifestações de amizade. **Nos colegas de grupo**, a contribuição franca e pronta no projeto, a aceitação e valoração dos materiais disponibilizados e as iniciativas de acrescentos ao projeto ou de sugestões de eficácia e de motivação para a semana cultural foram significativas para a compreensão da importância que o projeto teve para o seu

desenvolvimento profissional e disposição pessoal de autoformação. A participação quantitativa da escola e a avaliação qualitativa dos inquéritos, no que se refere ao impacto **no grupo escola** reforçam o interesse pela continuidade de um trabalho deste género nos anos seguintes. **Para a autora**, ficou informação científica e pedagógica, no contexto da sua formação profissional, ficou o enriquecimento relacional e a sedimentação da autoridade e liderança no grupo, pelo contributo dado a este, e aumentaram convicções valorativas pessoais, assentes sobretudo na dedicação aos interesses e formação dos alunos, na valoração do trabalho colaborativo e partilha de saberes e na descoberta de motivos e estratégias de superação das dificuldades (de desânimos?) profissionais, num tempo em que ser professor não é tarefa fácil!

Fontes de Consulta

1. Bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão I*, 9-40. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas. Em J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). *Professores reflexivos numa escola reflexiva*, 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa*, nº 8, 119-128.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., org. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., org. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. C. S. O. e Oliveira, S. M. (2008). A (re)significação do aprender e ensinar: a pedagogia de projeto como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. *Revista Extensão*, vol. 7, 19-29.
- Alves, M. P. e Flores, M. A., org. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amado, J. et al. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Sísifo: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa*, nº 8, 75-86.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bertrand, Y. (1981). *Teorias contemporâneas de educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Boavida, J. J. S. M. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogia*, vol. XXI, 337-343.
- Boavida, J. J. S.M. (1991). *Filosofia do ser e do ensinar: propostas para uma nova abordagem*. Coimbra: INIC.
- Boavida, J. J. S.M. (1993). Pedagogia-filosofia/filosofia-pedagogia, ou os braços reencontrados da Vénus de Milo. *Separata da revista portuguesa de pedagogia*, vol. XXVII, nº 3, 349-385.
- Boavida, J. J. S.M. (1996). Por uma didáctica da filosofia: análise de algumas razões. *Revista filosófica de Coimbra*, nº 9, 91-110.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourgeois, B. (1978). La pédagogie de Hegel. Em Hegel, *Textes Pédagogiques*. Paris : Liv. Vrin.
- Cabanas, J. M. Q. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Cabral, R. (1980). Ensinar filosofia?: novo questionamento de um problema antigo. *Revista portuguesa de filosofia*, vol. XXXVI, nº 3/4, 249-256.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem (*Conferência no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*, em 18-20 de Setembro, na Universidade de Aveiro).
- Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria: cultura e informação*, vol. 144, 4, 391-413.
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Descartes, R. (1968). *Discurso do método e tratado das paixões da alma*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *A profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

- Fernández, J. L.F. e Alonso, H. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ferreira Gomes, J. (1991). O “Ratio Studiorum” da Companhia de Jesus. *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXV, nº 2, 131-154.
- Ferreira-Alves, J. (2000). *Desenvolvimento narrativo do professor: para uma epistemologia pós-moderna da prática educacional* (texto policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Fey, E. (1978). O ensino da filosofia em Portugal. *Brotéria: cultura e informação*, vol. 107, 19-36, 191-208, 278-295 e 419-454.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em A. M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallo, S. et al. (2003). *A filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes.
- Gama Caeiro, F. (1988). Filosofia em Portugal e seu ensino: tópicos para uma reflexão. *Filosofia II*, nº 1/2, 68-82.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. C. (1995). *Fazer filosofia: como e onde?* (2ª edição). Braga: Faculdade de Filosofia.
- Houssaye, J. (2001). O prazer em educação: entre a medida e a desmesura. Em A. D. Carvalho (org.), *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto: Afrontamento, 129-134.
- Illich, I. (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Klausmeier, H. J. (1977). *Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas*. São Paulo: Harbra.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liepman, M. (1988). Prática filosófica e reforma da educação. Em MEC, *Filosofia II*, nº 1/2, 183-201.
- Machado de Moraes, D. N., Comin, M. T. S. e Tonin da Costa, G. M. (2009). Olhando para o século XXI: a formação do professor e seu perfil profissional frente aos desafios. *Revista de educação do instituto de desenvolvimento educacional do Alto Uruguai*, vol. 4, nº 8, 1-19.

- Maia, C. F. (1996) *Valores, educação e adolescência: a legitimidade de modelos em educação*. Braga: APPACDM.
- Maia, C. F. (2002). *Elementos de história da educação* (Série didática das ciências humanas e sociais, nº 37). Vila Real: UTAD.
- Maia, C. F. (2006). Antropeugogia. Em A. D. Carvalho (coord.), *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 22-25.
- Maia, C. F. (2010). A educação como antropeugogia: o dever e a sustentabilidade educativa. *Itinerários de filosofia da educação*, nº 8, 18-40.
- Marinho, J. (1971^a). Filosofia: ensino ou iniciação. *B.B. I. Fundação Calouste Gulbenkian*, nº 13, 9-19.
- Marinho, J. (1971^b). Filosofia: ensino ou iniciação. *B.B. I. Fundação Calouste Gulbenkian*, nº 14, 9-42.
- Marzano, R. J., Frontier, T. e Livingston, D. (2011). *Effective supervision: supporting the art and science of teaching*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- MEC (Ministério da Educação e da Ciência) (1988). *Filosofia II, 1/2*.
- Nizet, J. e Pierre-Hierneaux, J. (s/d). *Aborrecimento dos jovens na escola*. Porto: Rés Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., org. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., org. (2002^a). *A supervisão na formação de professores (II): da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pádua, E.M.M. (1996). *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papyrus Editores.
- Quintela, O. (1978). Sobre os programas de Filosofia e Psicologia. *O Professor*, nº 7 (nova série), (1978), 17-19.
- Reis, A. S. (1996). Perfil do professor de filosofia. *Revista filosófica de Coimbra*, nº 9 (1996), 111-141.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3ªed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, N. H. (2012). *Apontamentos das sessões de Teorias e Modelos de Supervisão*, do curso de pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, decorrido no 1º semestre de 2011/2012, em Chaves.
- Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Praxis educativa*, vol. 1, nº 1, 94-105.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vários (1986). *Motivação e aprendizagem*. Porto: Contraponto.
- Vicente, J. N. (1988). Relação pedagógica e filosofia. *Revista portuguesa de pedagogia*, vol. XXII, (1988), 293-309.
- Vicente, J. N. (1994). Subsídios para uma didáctica da filosofia. *Revista filosófica de Coimbra*, vol. 3, nº 6, 397-412.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). No caleidoscópio da supervisão. Em F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da supervisão e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 7-14.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e sociedade*, vol. 29, 197-217.
- Zazzo, R. et al. (1970). *Traité de psychologie de l'enfant* (vol. I). Paris : PUF.

2. Webgrafias

- Fontes, C. (2011^a). *Ensino da filosofia em Portugal*. Recuperado em 2012, março 15, de: <http://educar.no.sapo.pt/ENSII.htm>
- Fontes, C. (2011^b). *Ensino da filosofia* (II). Recuperado em 2012, março 15, de: <http://educar.no.sapo.pt/ENSII.htm>

- Gomes, J. B. e Casagrande, L. D. R. (2002). A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista latino-Americana de enfermagem*, vol.10, nº5. Recuperado em 2012, março 15, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000500011&lng=es&nrm=isoHuberman
- Libânio, J. C. (s/d). *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. Recuperado em 2012, maio 07, de: http://scholar.google.com/scholar_url?hl=pt-PT&q=http://www.ia.ufrj.br/ppgea/con-
- Moura, D. G. e Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Editorial Vozes (extratos do cap. 6) Recuperado em 2012, maio 2, de: www.tecnologiadeprojetos.com.br
- Murcho, D. (2007). Ensino da Filosofia. *Crítica: revista de filosofia*. Recuperado em 2012, abril 18, de: http://criticanarede.com.htm/ens_filosofia.html
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (palestra no Sindicato dos Professores de São Paulo). Recuperado em 2012, março 19, de: <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-NovoaPedagogica.pdf>
- Pitta *et al.* (s/d). *A profissão docente*. Recuperado em 2012, maio 13, de: <http://www.luis-pitta.com/de2/docente.htm>
- Prado, M. B.B. (s/d). *Pedagogia de projetos*. Recuperado em 2012, maio 20, de: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Wv6qHVXavJEJ:www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf+&hl=ptPT&pid=bl&srcid=ADGEEsICl_Ge4czAudTNSj5O08Q8qNAEH0BySS_ddHtofGiYeerBxVTwsSks_PREms5NdI1XSy3Z8dA12NxmUESc7531MWIkBjBTVxVRC5HQzjK47YZGAcPb_wqEf34c0keyCPrcEs&sig=AHIEtbS-nPR85hN6xBZ1OFPIQrW3Odbcfg
- Rosa, A. e Lima, V. (2003). *Desenvolvimento profissional dos professores*. Recuperado em 2012, abril 05, de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9q5ZcKF5fAJ:www>
- Soares, M. (s/d). A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. *Supervisão pedagógica*, nº 12. Recuperado em 2012, abril 04, de: http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisa%20teudo/T1SF/Akiko/03.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm0oIHS7geRVIwX3zA4LBOz_VRBxqA&oi=scholar

- Denise, F. e Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências da cognição*, vol. 12, 219-233. Recuperado em 2012, março 19, de: <http://www.ciencias-e-cognicao.org>
- D'Oca, F. R. M. e Melo, E. F. F. (s/d). *Sobre o ensino da filosofia: uma didática a partir de problemas, teorias e argumentos*. Recuperado em 2012, maio 16, de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Z0lyE8zSFycJ:www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/011e1.pdf+&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEESjpCVAd2M9LsIZx78xPaOj Cc6P9JT4OdfzmXnBglVnOMzfIbteh45elx9usImxuajrTx4p4wd244pmxSv3J4UMyxc20nkmQUK8QloJhOSJ4fiDH7ldJjIgn0LXmzeJStR794zy4&sig=AHIEtbTqrtl6slhFgDteaHOmt8Pr4k5fw>
- Azenha, E. P. e Marquezan, L.I. P. (2000). O paradigma holístico em educação: uma utopia possível. *Revista do Centro de Educação*, nº 15, s/p. Recuperado em 2012, abril 04, de: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a8.htm>
- Aspis, R. P. L. (2004). O professor de filosofia: o ensino da filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes*, vol. 24, nº 68, 305-320. Recuperado em 2012, maio 5, de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Em GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre prática profissional*. Recuperado em 2012, março 03, de: <http://hdl.handle.net/10451/4069>

APÊNDICES

Apêndice I

(Notas várias)

1. Segunda máxima da moral cartesiana

“A segunda máxima consistia em ser o mais firme e resoluto que pudesse nas minhas ações, e não seguir com menos firmeza do que se fossem muito certas as opiniões mais duvidosas, uma vez que as tivesse escolhido, imitando nisso os viajantes, que, pedidos em qualquer floresta, não devem errar vagueando para um lado e para outro, nem ainda menos parar, mas sim andar sempre o mais a direito possível numa mesma direcção, e não modificá-la, por fracas razões, ainda que no princípio só o acaso tenha determinado a sua escolha; porque, dessa maneira, embora não cheguem exactamente aonde querem, pelo menos chegarão por fim a qualquer lugar, onde naturalmente estarão melhor do que no meio da floresta.” (Descartes, 1958, 29).

2. Observações sobre o termo andragogia

O termo andragogia foi usado para traduzir a superação da limitação da educação à criança (à *paidós*); mas não é consensualmente aceite porque o termo grego de origem (*anér*, *andrós*) em rigor só se refere ao homem e não à mulher. E daí que, a partir dos anos 80, Ferreira Patrício tenha reorientado o sentido de pedagogia social do termo ‘antropagogia’ (*ántropos* + *agogia*: condução do homem) para significar a educação permanente. Em 1996 (p. 94-95) e em obras posteriores (Maia, 1996, 2006 e 2010), aparece a proposta do termo antropogogia, que tem em conta essa dimensão de educação permanente, mas salientando a componente ética (*ántropos* + *eu* + *agogia*: homem + bem + conduzido; ou boa condução do homem; ou condução do homem para o bem).

3. Crítica de Bento Farinha ao ensino no tempo do Marquês de Pombal

Durante o reinado de D. José, dá-se a reforma dos estudos, a começar pelos da Universidade de Coimbra. O Marquês de Pombal entrega a tarefa aos Franciscanos, na pessoa de D. Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas (bispo de Beja e depois arcebispo de Évora), talvez o homem mais letrado no Portugal da época e um dos mais letrados do seu tempo na Europa, e que fora conselheiro de D. José e depois Presidente da Real Mesa Censória. O

modelo seguido é o da reforma na Ordem Terceira, de que ele era Superior, embora com menos alcance e profundidade no campo das humanidades, porque na Ordem os frades seriam obrigados a conhecer as línguas bíblicas e o árabe, para além de terem laboratórios de Filosofia Natural (ou de ciências, diríamos hoje). Esse período é muito criticado por um professor régio de filosofia da época, também de Évora (Bento Farinha), pelo facto de os professores não terem qualidade e os alunos se desinteressarem devido à facilidade de estudar; como também criticará o controlo demasiado da Real Mesa Censória, a falta de compêndios de qualidade e a entrega posterior do ensino de novo às Ordens Religiosas. De facto, quando D. José morre, D. Maria afasta o Marquês de Pombal e a partir de 1779 o ensino volta a servir-se em grande parte dos edifícios dos conventos porque o Estado não tinha meios para dotar o país de espaços necessários para todos os alunos que acorriam ao ensino (Maia, 2002). O reitor da reforma da Universidade de Coimbra é, ao tempo, D. Francisco de Lemos.

4. Comentário ao quadro-síntese de Reis (1996, 122-123)

A ordem de importância, no entanto, é descendente em cada coluna. O que não é analisado é a ordem dos cinco itens na horizontal, isto é, saber qual a ordenação entre os próprios itens de agregação. Só a título de exemplo, a ordem da primeira linha de características para os itens deu estes resultados: 287, 307, 326, 328, 306, o que poria as qualidades comunicativas em primeiro plano, depois as metodológicas, depois as relacionais, depois as éticas e depois as intelectuais. Daqui se depreende a falibilidade de uma análise deste tipo, influenciada essencialmente pela dimensão emotiva da análise por parte dos alunos.

Apêndice II

Inquérito pós-visualização do filme

Os Deuses Devem Estar Loucos

Esperando que tenha gostado e aproveitado do filme a que assistiu, agradecemos que respondesse a algumas breves questões a propósito. As respostas são anónimas e confidenciais e destinam-se a ser um instrumento de avaliação desta atividade promovida pelo grupo disciplinar de filosofia, que servirá para orientação de outros projetos.

1. Numa escala ascendente de 1 a 5, indique o apreço que faz dos seguintes aspetos:

cómico técnico cultural ideológico
valorativo religioso ecológico

2. Na mesma escala, como avalia a atitude do Xi em relação à sua comunidade:

altruísta egoísta tolerante orgulhoso indiferente

3. Com a mesma escala, avalie o contacto de Xi com o mundo ‘civilizado’:

medo surpresa incompreensão desânimo
determinação ingenuidade tolerância

4. Avalie também o comportamento dos ‘civilizados’ em relação ao Xi:

intolerância conflito indiferença compaixão
incompreensão solidariedade aceitação

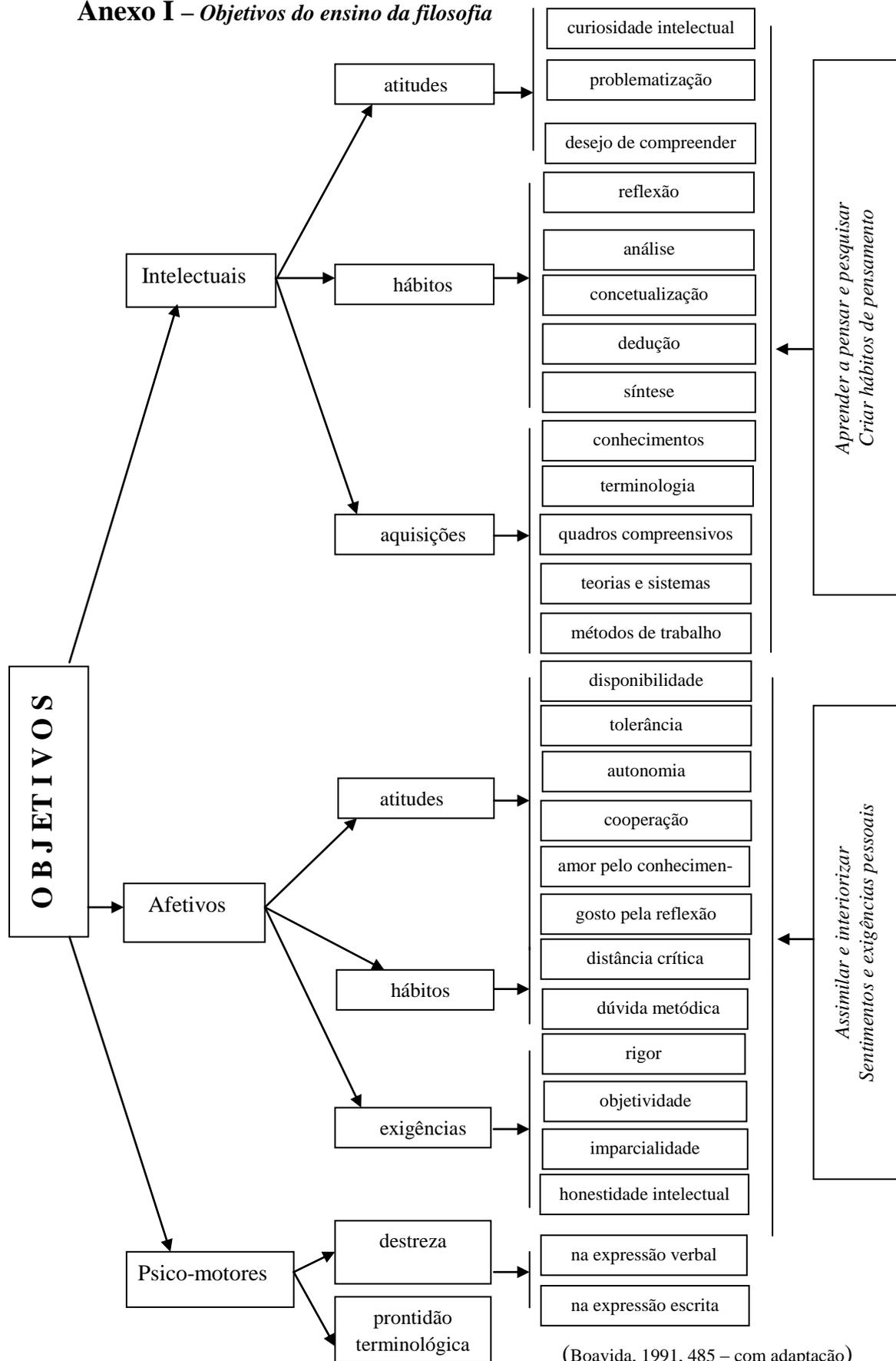
5. Assinale com um X a simbologia da garrafa que melhor traduz a metáfora do filme:

poder mal sofrimento ajuda deus conflito

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXOS

Anexo I – Objetivos do ensino da filosofia



ANEXO II

(Sete hipóteses de organização pragmática do ensino da filosofia no secundário)

1. Curso de História da Filosofia, organizado por cronologia e autores;
2. Curso de História da Filosofia, organizado por grandes temas;
3. Abordagem histórica numa perspetiva de consequentes para antecedentes;
4. Organização do curso por disciplinas filosóficas, tratando cada uma de modo eclético;
5. Organização a partir de temas, com perspetiva histórica e sistemática;
6. Organização a partir de textos filosóficos escolhidos e segundo uma determinada estrutura programática; e
7. A partir dos problemas vividos, apropriação da problemática e da estrutura disciplinar.

(Boavida, 1991, 387-392)

Anexo III

Vícios Privados, Virtudes Públicas

“Era uma vez uma colmeia muito rica e populosa, abastada em toda a espécie de bens, e na qual, contudo, as abelha não faziam mais do que queixar-se da falta de dignidade que nela imperava. À primeira vista, parecia que não lhes faltavam motivos para os lamentos, porque em todos os cargos e ofícios abundavam as corrupções, e pode dizer-se que não havia habitante daqueles favos que não cometesse abusos de várias espécies. Desde os juízes aos sacerdotes, todos perpetravam injustiças e atropelos; mas quem os sofria enganava também, por sua vez, aqueles com quem tinha negócios. Os comerciantes medravam à custa do aumento dos preços e da baixa de qualidade dos produtos. Mas isso criava um intercâmbio comercial muito dinâmico, que atraía as abelhas de outras colmeias para comprar e vender numa praça em que tudo estava sujeito a intercâmbio e na qual o dinheiro mudava rapidamente de umas mãos para outras. Toda esta teia estava protegida por um forte exército, cujos soldados defendiam a colmeia de ataques externos, mas também se aproveitavam da força para cometer todas as ações execráveis que podiam.

Naquela colmeia todas as abelhas buscavam o seu próprio interesse com arrogante orgulho e absoluto desprezo pelas conveniências ou direitos do próximo. Metida no seu canto, por assim dizer, cada abelha só maldizia as vigarices que lhe faziam as de fora, sem reparar que ela própria não recuava na hora de enganar os seus e os estranhos. Pois bem: graças a tão extensa corrupção, a prosperidade generalizava-se, e a nenhuma faltavam os recursos necessários para viver com uma comodidade que, nalguns casos, chegava a ser luxo. Do atropelo aos interesses privados emanava o interesse geral. Graças a um hábil e permissivo modo de governar, as múltiplas injustiças particulares compensavam-se entre si e o seu equilíbrio produzia justiça pública. Podia dizer-se que, enquanto indivíduos, cada um daqueles insetos era mau; mas, enquanto habitantes da colmeia, eram excelentes. Numa palavra: os vícios privados produziam virtudes públicas.

Mas, aparentemente, ninguém se precavia desse mecanismo e a indignação moral de cada uma das abelhas crescia e crescia. “A corrupção derruba o estado!”, ouvia-se por toda a parte, e por todo o lado se suspirava: “Se houvesse um pouco de dignidade!”. De modo que o

clamor chegou aos deuses e embora Mercúrio, interessado no comércio e nas comunicações, não quisesse que nada mudasse, Júpiter decidiu finalmente que havia que mudar radicalmente as coisas naquela colmeia. Todas as abelhas se alegraram, porque pensaram que a erradicação dos vícios privados contribuiria para melhorar a ordem pública e, com ela, cresceria mesmo a florescente prosperidade. A justiça começou a funcionar eficazmente, de modo que as cadeias já não tinham mais espaço para guardar os mais notórios burlões e meliantes. Muitos outros, que desconfiavam que o peso da lei lhes cairia rapidamente em cima, optaram por abandonar a colmeia. Além disso, cada uma das abelhas começou a preocupar-se com ter um comportamento sóbrio e honesto. Ninguém cobrava mais do que as coisas ou os trabalhos realmente valiam. Os devedores pagaram aos credores até as dívidas que estes já tinham esquecido. Mas ninguém voltou a pedir alguma coisa emprestada, sabendo que tinha de a devolver no prazo previsto. Resultado: o comércio decaiu. A pobreza começou a espalhar-se, de modo que milhares de abelhas tiveram de partir para outras colmeias à procura de sustento. Ao verem a sua debilidade, outros enxames decidiram atacar as poucas abelhas que ficaram, as quais se defenderam com bravura e com a cabeça bem alta, porque estavam conscientes da sua elevada dignidade moral. Em definitivo: as virtudes privadas acabaram por trazer à colmeia toda a espécie de males públicos”.

(Fábula de Bernard de Mandeville, publicada anonimamente em 1705 e republicada em 1714 com o título mais conhecido atualmente)

Anexo IV

Filme *Os Deuses Devem Estar Loucos*