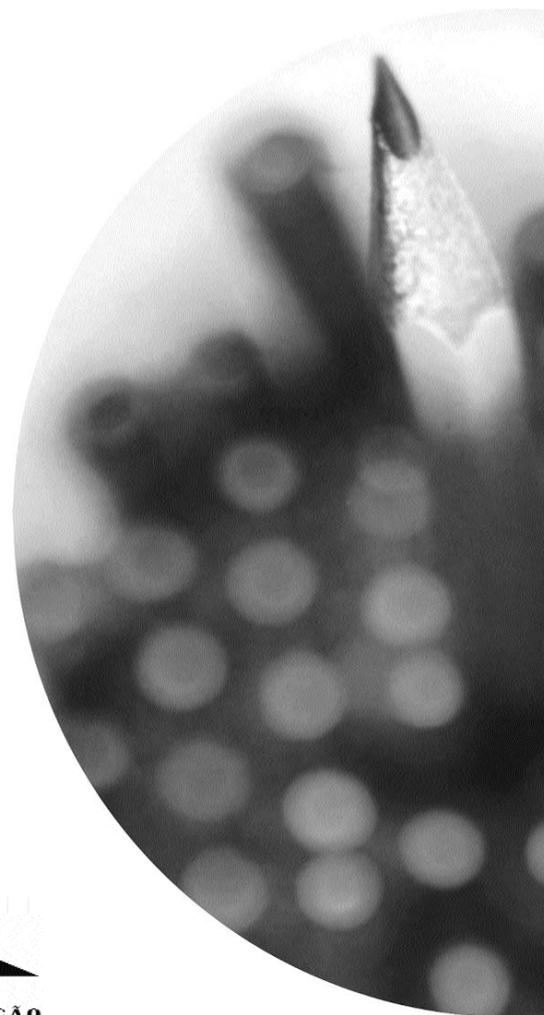


O **PROFESSOR** no séc. XXI

Formação e Intervenção

Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte

Coimbra 15 e 16 Setembro 2003



SÉRIE Cadernos da Formação **2**



Ficha Técnica

O Professor no séc. XXI. Formação e Intervenção.
Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte

Colecção
Cadernos da Formação

Coordenação
João Paulo Janicas

CDU
37(063)
061.3

Capa
INVERTE/Graça Custódio

Concepção gráfica
Pedro Vicente

Produção gráfica
Tipografia Damasceno

1.ª edição (Setembro, 2005)

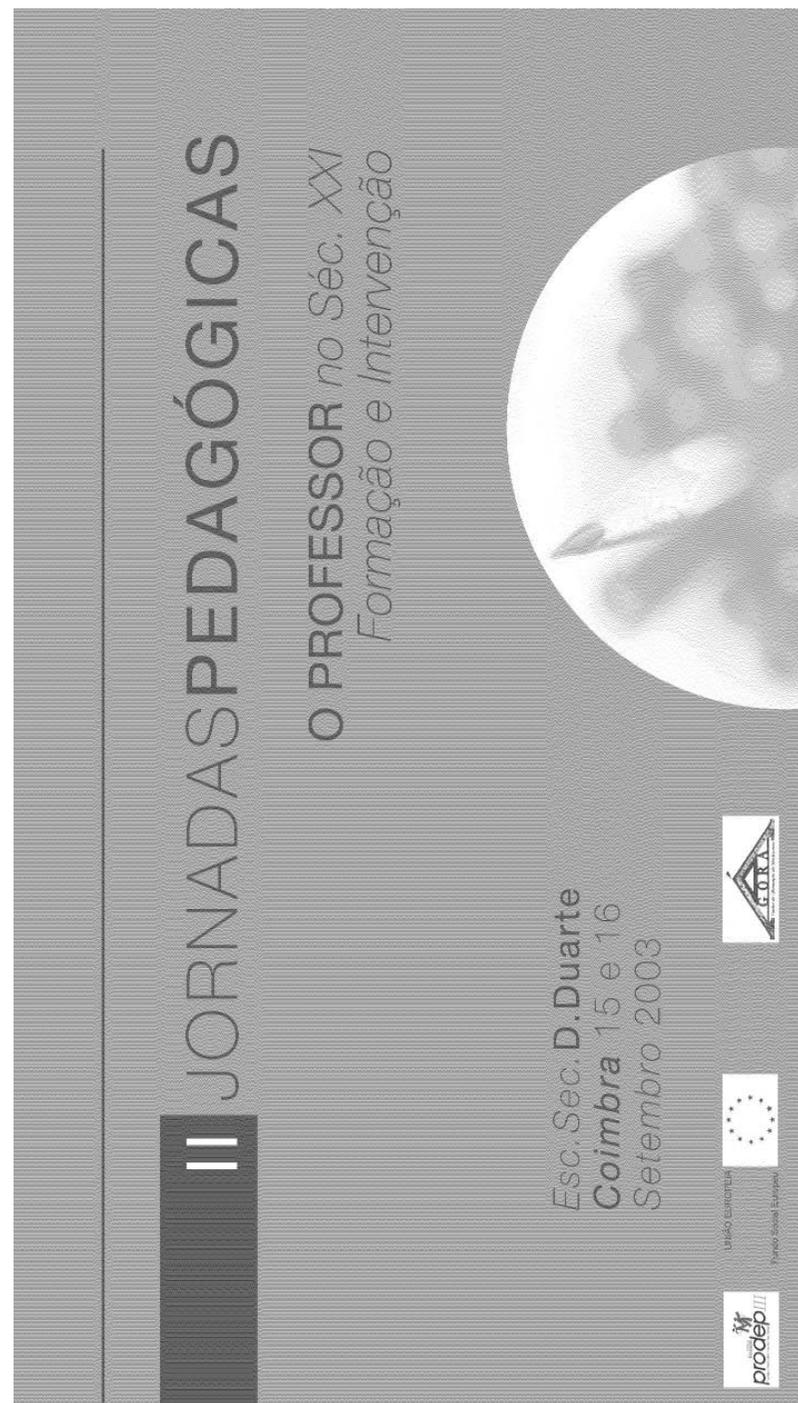
Tiragem
500 exemplares

Edição
Centro de Formação de Professores Ágora
Apartado 5007
Escola Secundária D. Duarte
Rua António Augusto Gonçalves - Santa Clara
3040-241 Coimbra

Tel. **239 810 235** Fax. **239 810 237**
E-mail: **cfpagora@mail.com**
Pág. web: **http://cfpagora.planetaclix.pt**

N.º Dep. Legal

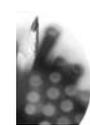
As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos intervenientes e não reflectem necessariamente os pontos de vista das entidades promotoras.





Índice	4-5	Formação Inicial de Professores: Dilemas e Desafios (Texto integral) Maria Assunção Flores	98-125
Objectivos das II Jornadas Pedagógicas	7	Funções e competências do orientador/supervisor de estágio (Texto integral) Maria Alfredo Moreira	126-149
Apresentação dos Cadernos da Formação n.º 2	9	Formação de Professores - Estratégias Diferenciadas (Resumo) Marcos Onofre	150-151
Educar para a Cidadania - Agostinho da Silva (Texto integral) Helena Maria Briosá e Mota	10-55	Competências Plurilingues e Pluriculturais - Projectos (Resumo) Helena Sá	152-153
Educação Ambiental - biodiversidade - as crianças (Resumo) Jorge Paiva	56-57	As Novas Tecnologias ao serviço da Escola (Texto integral) João Paiva	154-166
Educação Sexual - Os Adolescentes e a Sexualidade (Resumo) Ana Maria J. C. Allen Gomes	58-59	Conclusão	169
Educação para a Saúde - Planeamento Familiar (Resumo) Marta Correia Catalão	60-61	Organograma	171
Educação para a Ciência (Texto resumo) Jaime Carvalho e Silva	62-73	Participantes	173-175
Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinagem". O ensino de alunos problemáticos (Resumo) João A. Lopes	74-75	Programa	176-177
Os professores e o trabalho colaborativo - das políticas educativas às práticas docentes (Texto integral) António A. Neto-Mendes	76-97	Apoios	179

Índice





Reflectir sobre o papel do professor no sistema educativo numa perspectiva de Formação e Intervenção.

Problematizar a relação pedagógica em termos de Psicologia e Desenvolvimento

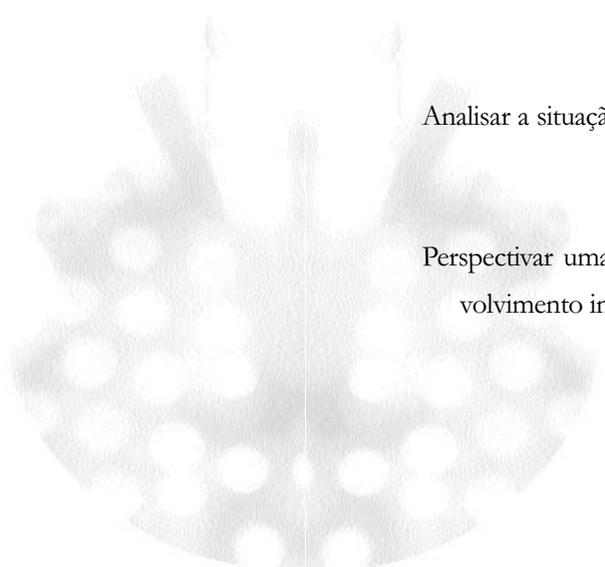
Conhecer o ser e o agir dos alunos do Ensino Básico e Secundário

Estudar o ciclo da vida profissional dos professores

Contribuir para a formação dos professores, desenvolvendo as suas funções e competências no âmbito da orientação de estágio

Analisar a situação do Ensino Básico e Secundário numa base organizativa.

Perspectivar uma nova Escola para uma nova era, tendo em vista o desenvolvimento integrado de projectos num contexto comparativo mais global.



O B e c t i v o s





Cadernos da Formação abriram as suas páginas à publicação de uma “nota” às II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária de D. Duarte, que foram um projecto da iniciativa de professores para professores que procurou dar corpo à ideia da formação a partir da ESCOLA.

Desde o início, este projecto procurou dinamizar uma formação de professores onde fosse bem visível a aliança entre as ciências que são o suporte da educação.

Vai longe o tempo em que a oposição entre **o que se ensina e o como se ensina** criava alguma turbulência no processo de aprendizagem dos alunos, lado a lado com o mau - estar entre docentes.

Estas jornadas pedagógicas pautaram-se por esta simbiose científica procurando contribuir para uma formação de professores conscientes da necessidade de assentar as suas práticas pedagógicas no domínio cada vez mais rigoroso e seguro do conhecimento científico, pondo de lado a dicotomia *saber/pedagogia*, apostando na sua complementaridade

Passando a palavra a António Nóvoa "Não se tratava de regressar a uma definição dos professores como meros transmissores de saber, mas sim de sublinhar que o *saber de referência* da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas.

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (...) A este propósito, é preciso dizer que o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. (in Boletim APH, nº 12/13/14/15)

As Jornadas Pedagógicas, que são protagonistas deste Caderno de Formação, tentaram dar corpo à expressão que retrata o professor reflexivo, criador de currículo, produtor de saber, agente de boas práticas pedagógicas e é com essa expressão que fechamos a apresentação deste caderno:

Quem sabe faz; quem compreende ensina



Helena Maria Briosa e Mota

É mestre em Educação na Área de Formação Pessoal e Social pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Desenvolveu actividades com alunos e projectos nacionais e internacionais, salientando-se os intercâmbios com Inglaterra. Desenvolveu numerosas acções e cursos de Formação de Docentes e não docentes.

Dedica-se à investigação da obra pedagógica de Agostinho da Silva. É responsável pela edição dos volumes de Pedagogia integrados nas Obras de Agostinho da Silva. Tem vindo a desenvolver estudos e investigação sobre este pensador, bem como tem organizado iniciativas em torno do pensamento e da obra de Agostinho em Portugal e no Brasil. Colabora no levantamento de espólio de Agostinho da Silva, sendo responsável pelo levantamento e estudo do seu processo da PIDE.

Coordena a "Unidade de Investigação Agostinho da Silva" sediada na Associação Agostinho da Silva, em Lisboa. Tem promovido vários cursos de formação de professores no continente e nas ilhas, tem feito alfabetização de adultos e implementado ateliers de Inglês, de leitura e de expressões na Associação Agostinho da Silva.

É professora voluntária de crianças e jovens internados no IPO. Ocasionalmente, tem dado aulas no ensino superior. Encontra-se, neste momento a escrever a tese de doutoramento subordinada ao tema "A Questão da Formação Integral da Pessoa e do Homem em George Agostinho Baptista da Silva" que defenderá na UTAD.

Educar para a Cidadania – Agostinho da Silva, precursor exemplar, em Portugal e no Mundo Lusófono, de uma efectiva educação para a cidadania



Partindo de uma reflexão inicial sobre os conceitos de "Educação" e de "Cidadania" e depois da análise de alguns postulados da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo, passaremos à apresentação do trabalho revolucionário e precursor de Agostinho da Silva, que empreendeu em Portugal, e mais tarde na América Latina, um projecto axiológico de efectiva educação para a cidadania.

Em contexto de explícita crise de cidadania, de que perpassa uma crise de valores, numa era de clara e crescente desigualdade entre os homens, de um grande desgaste a nível da coesão social, em que se vivenciam atropelos sistemáticos à dignidade da Pessoa humana, em que as sociedades parentais, civis e políticas se debatem com a problemática de não saberem como lidar com os crescentes e preocupantes índices de inquietação, de perturbação, de crescente disrupção e violência, a questão que surge é: como inverter a lógica que, assustadoramente, se parece querer instalar?

Será a partir de problemas como este que desenvolveremos a reflexão sobre questões atidas à implementação de projectos de educação para a cidadania consolidados em um articulado plano de formação de professores. De Professores que desejamos para a sociedade do séc. XXI.



Educar para a Cidadania

Agostinho da Silva, percursor exemplar, em Portugal e no Mundo Lusófono, de uma efectiva educação para a cidadania

1. Introdução. Enquadramento

Quando a organização destas II Jornadas Pedagógicas de Coimbra nos propõe que tratemos a temática da “Educação para a Cidadania” - e aproveito para saudar o Centro de Formação de Professores ÁGORA pela iniciativa, apresentando as minhas felicitações pela escolha da temática, sempre candente - a nossa preocupação assentou, *ab initio*, em determinar o respectivo quadro lexical.

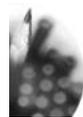
Consultando a mais recente publicação, a este nível, o *Dicionário Houaiss*¹, lemos:

Educação - “s.f **1.** Acto ou processo de educar(-se) **1.1.** Qualquer estádio desse processo **2.** Aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia; didáctica; ensino **3.** O conjunto métodos; pedagogia; instrução; ensino **4.** Conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparação **5.** Desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão: <e. da memória> <e. do paladar> <e. da visão>” [poderíamos também colocar na listagem de exemplos, <e. da cidadania>]

Educar - “v. (sXVII cf. NumVoc.²) **1.**t.d. dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade **2.** t.d.

¹ Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002.

² Pe. Sebastião Pacheco Varela. *Número Vocal*, Exemplar Católico e Político, proposto ao maior entre os Santos, o glorioso João Baptista etc., Lisboa, 1702. *Idem, ibidem*, p. LXXXVII.





transmitir saber a; dar ensino a; instruir **3.** t.d. fazer o animal obedecer; domesticar; domar ... **5.** pron. Procurar atingir um alto grau de desenvolvimento espiritual; cultivar-se, aperfeiçoar-se...

Cidadania - “(s.f.) **1.** Qualidade ou condição de cidadão **1.1.** Condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão **2.** (jur) condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”

Cidadão - “**1.** Habitante de uma cidade **2.** Indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos. **2.1.** Aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas...”

Partindo das definições examinadas, poderemos então começar a tirar conclusões:

Educação para a Cidadania será, então³, o “acto ou processo de educar(-se)”, i.e., o “acto ou processo de...” “...dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade”, para a “qualidade ou condição de cidadão”;

Educação/Educar para a Cidadania será, igualmente⁴, a “aplicação” (i.e., “o transmitir saber a; dar ensino a; instruir”) dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia; didáctica; ensino”, **para** a “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”.

³ Estamos a seguir as definições assumidas como primeiras (**1.**).

⁴ Estamos, neste momento, a seguir as definições assumidas pelo Dicionário em **2.**

Chegámos, portanto, a um momento em que somos colocados perante a evidência:

1. Alguém “educa” alguém;
2. Alguém pode auto-educar-se.
3. O objecto do acto educativo, o educando, é “objecto de cuidados”;
4. Estes “cuidados” ou “métodos próprios” são “necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade”;
5. Devendo ter-se particular atenção ao “desenvolvimento físico, intelectual e moral d[o] ser humano”;
6. Por forma a que este se possa desenvolver em ordem à sua “condição de cidadão”;
7. Que é aquela “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”.

Não sendo o conceito de cidadania um conceito estático, verifica-se, ao longo da História, e em concreto desde o advento do liberalismo, que o mesmo tem vindo a ser encarado como o conjunto de direitos e deveres que se deseja sejam adequados à realidade sócio-cultural concreta dos sujeitos à qual ela se aplica. Partindo do quadro dos direitos humanos fundamentais, os direitos cívicos, enunciaremos alguns princípios inalienáveis: a liberdade, a integridade, a privacidade e a segurança⁵.

Estes direitos, os de liberdade, estabeleceram-se e afirmaram-se historicamente com o intuito explícito de assegurar a expressão do domínio privado e pessoal sobre o domínio do público: liberdade de consciência, liberdade religiosa, liberdade de opinião, liberdade de expressão, liberdade de imprensa. Ou seja, na sua génese, poderíamos afirmar que o conceito mo-

⁵ Parte I do Título II da Constituição da República Portuguesa, “Direitos, Liberdades e Garantias”. Art.ºs 25 a 49. pp. 53 a 102. LOPES, Victor Silva, *Constituição da República Portuguesa 1976*, anotada, Lisboa, Editus, 1976.



derno de cidadania assenta nas bases da liberdade.

Contudo, a Pessoa-Cidadã deixa de ser, tão somente, o ser individual que defende os seus direitos pessoais, passando rapidamente a ser o cidadão que, porque integrado no seu próprio Estado, se não demite do seu papel actuante na sociedade política: passamos, então, a ter/ser o cidadão, ser livre, participativo e solidário.

Em era de globalização, a cidadania moderna, de raiz nacional, com direitos e deveres conferidos aos cidadãos nacionais, i.e., aos que detêm a mesma nacionalidade, que se situam dentro ou fora das fronteiras geográficas de cada país de origem, passa a ser alargada e complementada por uma ideia de cidadania trans-nacional: cidadania não apenas de âmbito europeu (com a saída do Tratado de Maastricht), de índole euro-afro-americano-oriental (com as descolonizações) ou de índole mundial (com a criação da Organização das Nações Unidas), mas de âmbito cultural, humano; uma cidadania também de valores e de referências comuns, que extravasam cada uma das comunidades de espaços geográficos nacionais. A cidadania alcança assim, nos nossos dias, foros de ser passível de ser encarada numa perspectiva planetária. De facto, o cidadão das Beiras, do Alentejo ou das Ilhas, nascido em Portugal ou em qualquer um dos países que comungam da mesma língua camoniana, vê-se reforçado na sua condição de cidadão português, integrado no mundo lusófono, pertencente ao planeta Terra da nossa galáxia.

Nesta linha de raciocínio, parece ser claro que o reforço da cidadania decorre do facto de o Estado ter um papel subsidiário em relação à sociedade civil e às suas instituições, como primeiros agentes de formação para a cidadania: a Família, a Escola, a(s) Igreja(s), a Comunicação Social, as Instituições de interesses, são, na primeira linha, os responsáveis primeiros pela formação em e para a cidadania: O Estado, que tem um carácter supletivo neste processo, não se pode, contudo, demitir das suas obrigações de entidade que viabiliza a operacionalização dessa formação, dado ser a enti-

dade promulgadora dos quadros legais enquadradores de tais acções.

Não obstante o interesse inquestionável de todos estes agentes no âmbito desta questão, centrar-nos-emos, pelos motivos óbvios, em apenas dois destes agentes de formação: a Família; a Escola.

A Família⁶ é, sem dúvida, a primeira responsável pela educação de todos os seus membros. É no seio familiar que emerge o sentimento de pertença e se consubstancia o de integração; é no seu íntimo que são primeiramente entendidas e compreendidas as noções de direito e de dever; é no seu interior que são propiciadas as primeiras experiências de liberdade, de participação, de partilha, de solidariedade.

2. A Constituição da República Portuguesa; a Lei de Bases do Sistema Educativo

Ao Estado, pelo seu carácter supletivo, cabe reconhecer as funções familiares e parentais e dotá-las das formas e dos meios que lhes viabilizem o cumprimento destas suas funções/obrigações/...devoções. Daí que, na Constituição da República Portuguesa se determine que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”(alínea c), n.º 2, art.º 67º).

Passando, em qualquer país (dito) civilizado (?) a questão da educação⁷ pela Escola, vemos Portugal - saído de uma ditadura que, ao longo de um período de 48 anos de vigência de um regime oligárquico e coercivo habituou Portugal e os portugueses a vivenciarem um longo período de

⁶ Referimo-nos à perspectiva alargada do núcleo familiar íntimo constituído pelos progenitores e seus descendentes, para nela integrarmos os seus mais directos referenciais: avós, tios,...

⁷ Vista, desejavelmente, numa perspectiva de formação integral da criança e do jovem e, no quadro dos pressupostos desenhados pela UNESCO, como educação ao longo de toda a vida.



redução dos direitos de cidadania e de minimização das actividades políticas, bem como a lidarem mais ou menos pacificamente com o autoritarismo, a inculcação organizada e imperativa de princípios atidos à falta de liberdade pessoal, social e institucional - a pugnar por uma Lei de Bases assente no primado da liberdade. Esta Lei, que deveria organizar o nosso Sistema Educativo, esperava-se que viesse a conter em si o germe da mudança. De uma mudança que servisse de base a efectivas e reais alterações pessoais e sociais a nível, respectivamente, da resolução do problema até então existente de pôr termo à elevada taxa de analfabetismo literal e funcional, de promover a gratuitidade da escolaridade obrigatória, de impulsionar a formação inicial e contínua dos professores, de reestruturar as carreiras do pessoal docente e não docente, de reorganizar e implementar uma reforma integral - e não apenas meramente curricular, como presentemente assistimos - de todo o sistema educativo.

Promulgada e implementada, verifica-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo⁸ contém já, em si, desde 1986, o cerne das questões que aqui nos reúnem:

Diz o Artigo 2º, enquadrador dos *Princípios Gerais*:

4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a **formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários** e valorizando a dimensão humana do trabalho.

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

⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo, doravante designada de LBSE, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

Ou seja, o Sistema Educativo Português está ordenado em função da sua contribuição a nível da “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (art.º 2º, 4.), “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”(art.º 2º.5), e organiza-se de forma a (art.º 3º)

a) Contribuir para a **defesa da identidade nacional** e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da **formação do carácter e da cidadania**, preparando-o para uma reflexão cons-ciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a **formação cívica e moral** dos jovens;

Esta preocupação com as questões da “formação do carácter e da cidadania” e da “formação moral e cívica” acompanha o legislador, que a coloca como tónica ao longo de todo o sistema de educação e ensino, desde a educação pré-escolar, ao ensino básico, passando pelo ensino secundário e pelo superior.

Assim, ao enunciar os objectivos para a Educação pré-escolar, é referido como objectivo o “desenvolver a formação moral da criança no sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (art.º 5º1.d), o “favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança” (art.º 5º1.c)), o “incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva” (art.º 5º1.g));

Ao enquadrar o ensino básico, é determinado que deve este grau de ensino promover a “Realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (art.º 7º a));



“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (art.º 7º f));

“Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (art.º 7º g));

“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica” (art.º 7º h));

“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;” (art.º 7º i));

“Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;” (art.º 7º n)).

Ao definir os objectivos que cabem ao ensino secundário, de novo aparece em realce a questão da formação para a cidadania: “Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional” (art.º 9º d));

E, no que cabe ao ensino superior, é estatuído que compete ao ensino superior “estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (art.º 11.2.f)).

Naturalmente, o primeiro dos artigos explicativos do âmbito da “Administração do sistema educativo” (Capítulo VI, art.º 43º, 1.) clarifica que o sistema educativo visa “a consecução de objectivos pedagógicos e educativos”, e clarifica que estes se consubstanciam “nomeadamente no domínio da formação social e cívica”.

Ficamos a saber, através do art.º 47º, que clarifica os princípios subjacentes ao *Desenvolvimento Curricular* que

1. A organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de **desenvolvimento** físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e **moral** dos alunos.

2. Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a **educação para a participação** nas instituições, **serviços cívicos** e outros do mesmo âmbito.

Finalmente, no art.º 48º, que consigna os princípios subjacentes à *Ocupação dos Tempos Livres e Desporto Escolar*, é clarificado que as “actividades de complemento curricular visam ... o **enriquecimento cultural e cívico...**”, e que os professores são inicialmente formados para a docência a um nível superior, que os habilite a nível científico e pedagógico de base e a uma “formação pessoal e social adequados ao exercício da função” (art.º 30º 1. a), assentando igualmente a sua formação num sistema de formação contínua (art.º 30º 1. b).

Todo este conjunto de preocupações e de cuidados legislativos existe, relembramos, desde 1986. Pais, professores e demais agentes educativos, decisores políticos, agentes sociais, todos unanimemente se congregam em torno da questão da educação e, no quadro desta, da educação para a cidadania. Contudo, perguntamo-nos: o que foi feito a este nível desde então? ... e os resultados são conhecidos: reformas e experiências sucessivas, algumas acompanhadas, outras não; algumas divulgadas, outras que permanecerão de forma mais ou menos perene nas memórias de quem as realizou ou de quem as vivenciou/sofreu...mas que ficarão para sempre desconhecidas para a generalidade dos envolvidos no acto educativo, por falta de divulgação e/ou apoio. O facto, e triste facto se observa, ao fim de



todos estes anos, é que este tipo de formação não avança, nem tem avançado, de forma sistemática, com a determinação necessária, no nosso país.

A questão que nos perturba, contudo, é que, actualmente, o teor de preocupação a este nível é cada vez mais crescente.

Em contexto de explícita crise de cidadania, de que perpassa uma crise valores, numa era de clara e crescente desigualdade entre os homens, de um grande desgaste a nível da coesão social - em que a acção política desvaloriza sistematicamente o cidadão, que é encarado apenas na sua vertente de “contribuinte” ou de “consumidor”, em que se reivindicam apenas benefícios individuais ou corporativos e em que se pensa cada vez menos no “bem comum”, em que se vivenciam atropelos sistemáticos à dignidade da Pessoa humana, em que as sociedades parentais, civis e políticas se debatem com a problemática de não saberem como lidar com os crescentes e preocupantes indícios de apatia política, de inquietação, de perturbação, de crescente disrupção e violência -, a questão que surge é: como inverter a lógica que, assustadoramente, se parece querer instalar?

Compartilhamos da opinião de Mendo de Castro Henriques⁹ quando defende que o cerne da questão da cidadania reside no **humanismo**, que queremos introduzir na vida em comum; que só existe cidadania quando há instituições públicas enquadradoras da vida humana e quando os laços de parentesco são ultrapassados pela equidade perante a lei. Ou seja, tão simplesmente, só existe cidadania quando existir equidade. De facto, para que esta condição humanista de igualdade se verifique, será necessário que os cidadãos cultivem um princípio de virtude de tal modo que a procura do seu bem pessoal inclua a procura de um bem comum. A cidadania assenta em um princípio humanista de justiça, segundo o qual, a fim de se atingir a

⁹ Henriques, Mendo de Castro, “O Estado e a Escola perante a Formação Cívica”. In: *Cidadania e Integração Europeia*. Lisboa, Associação de Auditores do Curso de Defesa Nacional, 1996.

igualdade, temos de tratar os Estados, as instituições e as pessoas que se apresentam justas e responsáveis, de modo desigual das entidades corruptas, irresponsáveis ou mesmo iníquas.

Claramente, parece-nos fundamental reforçar o nosso sistema educativo por forma a que este tenha a capacidade de formar cidadãos activos, participantes, reflexivos, habilitados a escolher e a julgar, por forma a poderem consolidar a nossa (pelo menos a este nível) “jovem democracia”.

3. O papel e a acção propagadora de Agostinho da Silva como percursor de uma efectiva educação para a cidadania no Portugal do Estado Novo

Muitos serão os exemplos de personalidades que, em Portugal, se notabilizaram ao nível do combate por um efectivo humanismo na nossa vida em comum. Olhando para trás, para o nosso passado recente, poderíamos mencionar alguns exemplos: centrar-nos-emos, contudo, no exemplo de alguém que, nascido em finais da monarquia (1906), viveu a implantação da República Portuguesa. Falamos de Agostinho da Silva, GEORGE AGOSTINHO BAPTISTA DA SILVA, de seu nome completo.

Latinista e filólogo de formação, desde sempre teve em si a marca de educador e de ensaísta. Sofreu com a perseguição da polícia política do Estado Novo em Portugal, simplesmente porque se lhe auto-impôs, como imperativo ético, elevar ao seu nível, ao nível de qualquer cidadão reflexivo e letrado, em consciência e capacidade de reflexão, o seu Irmão em humanidade¹⁰.

Escolheu Agostinho da Silva, como armas de combate para esta luta em

¹⁰ “Ninguém reprovará o seu irmão por ser o que ele é; mas com paciência e persistência, com inteligência e com amor, procurará levá-lo ao nível mais alto”. Agostinho da Silva, “Doutrina Cristã”, Lisboa, edição do Autor, 1943, in: *Textos e Ensaios Filosóficos I*. Critério da Edição e Estudo Introdutório de Paulo Alexandre Esteves Borges. Lisboa, Âncora Editora, 1999, p. 82.



prol da equidade no que à educação e à cultura concerne, a divulgação cultural e a conferência, a biografia e a ficção, a poesia e a tradução, a reflexão e o ensaio poético e filosófico.

Depois da perseguição política de que foi alvo pela PVDE, Polícia de Vigilância e Defesa do Estado¹¹, que não compreendia nem aceitava este âmbito do seu trabalho, impedido que foi de leccionar, de viver e de se relacionar em liberdade, em Portugal, Agostinho da Silva auto-exilou-se no Brasil onde, como assessor do Presidente Jânio Quadros influenciou a política externa do Brasil em relação à África. Ali, durante os 25 anos que lá permaneceu, fundou Universidades e Centros de Estudos e de divulgação da língua e da cultura portuguesas e preconizou a ideia (que não pôde implementar em Portugal, como desejava) da criação de uma comunidade luso-afro-brasileira irmanada pela língua e culturas da terra-mãe. Acima de tudo, foi Agostinho “um desafiador de pessoas para uma liberdade e ousadias plenamente vividas”¹².

Foi Agostinho da Silva um homem de tão grande pluridimensionalidade que o vimos desenvolver estudos ocasionais pelas áreas da entomologia, das matemáticas e de outras ciências exactas e naturais, incursionar pela pintura, cerâmica, azulejaria e relojoaria, bem como a estudar línguas e filosofias, teologia e metafísica.

Agostinho da Silva foi alguém para quem, durante todo o seu percurso de vida, foram fundamentais os primados da tolerância perante o igual ou o diferente, o concordante ou o divergente, bem como a aprendizagem e a prática da cooperação activa e da subordinação dos interesses pessoais aos interesses gerais e que, no Brasil, tal como acontecera em Portugal, acabou

¹¹ Antecessora da PIDE, Polícia Internacional de Defesa do Estado, que viria a evoluir para DGS, Direcção Geral de Segurança, no consulado de Marcelo Caetano.

¹² Agostinho, Pedro, “Agostinho da Silva: Pressupostos, Concepção e Ação de uma Política Externa do Brasil” in AA.VV. *Agostinho*. Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes, coordenador Rodrigo Leal Rodrigues, São Paulo, Editora Green Forest do Brasil, 2000, pág. 300

por vir a ser também perseguido durante a ditadura (que se instalou como regime militar em 1964).

Falaremos, mais brevemente do que desejaríamos, de um Homem que, em 1969, regressa a Portugal, onde vem a terminar os seus dias (em 1994) ansiando sempre que o Homem, seu Irmão, fosse e pudesse ser sempre respeitado na integralidade do seu ser, sem peias ou fronteiras de qualquer género ou forma¹³.

3.1 Os “Cadernos de Divulgação Cultural” *À Volta do Mundo, Iniciação e Antologia dos Grandes Autores*

Não obstante o seu pensamento se tenha desenvolvido e tenha ficado explanado em mais de duas centenas e meia de obras, muitas das quais de rara e fraca divulgação devido ao facto de terem sido editadas como *edição do autor*, actualmente já nos podemos adentrar no seu pensamento graças à recente edição das *Obras* de Agostinho da Silva¹⁴. Este plano de edição não esgota, contudo, a obra agostiniana, dado estarem ainda em fase de programação de edição todos os seus escritos poéticos, os de divulgação cultural

¹³ “Creio, primeiro, que o mundo em nada nos melhora, que nascemos estrelas de ímpar brilho (...). Penso, portanto, que a natureza é bela na medida em que reflecte a nossa beleza, que o amor que temos pelos outros é o amor que temos pelo que neles de nós se reflecte, como o ódio que lhes sintamos é o desagrado pelas nossas próprias deficiências (...). E penso (...) que todo o homem é diferente de mim, e único no Universo; que não sou eu, por conseguinte, que tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou (...)” Agostinho da Silva, “Educação de Portugal”, in *Obras* de Agostinho da Silva, “Textos Pedagógicos I”. Critério da Edição de Paulo Alexandre Esteves Borges. Estudo Introdutório de Helena Maria Briosa e Mota. Lisboa, Âncora Editora, 2000, pp. 90-91.

¹⁴ As *Obras de Agostinho da Silva*, com coordenação geral de Paulo Alexandre Esteves Borges para todo o plano de edição e de Helena Maria Briosa e Mota para os volumes *Textos Pedagógicos* e *Biografias*, está organizada da seguinte forma: *Textos Filosóficos I e II*; *Textos*

(os *Cadernos de Divulgação Cultural “À Volta do Mundo”, “Iniciação” e “Antologia”*), sem esquecer as traduções, a sua incontável participação na imprensa, em *fóruns* de discussão e reflexão, bem como um considerável número de inéditos.

Acima de tudo, e já que reflectimos sobre as questões da *Educação para a Cidadania*, e da *Formação e Intervenção dos Professores* na sociedade do século XXI, centrar-nos-emos no que foi o inaugural trabalho - até à data sem par, pelo menos no que se refere à realidade da península ibérica - empreendido por Agostinho da Silva em Portugal, entre os anos de 1938 e 1939, publicados pela *Seara Nova*, e entre 1940 e 1947, na forma de *Edição do Autor*.

Numa era de total anomia e de ausência de valores - em que os poderes públicos desejavam que, como norma, o povo fosse obediente, submisso e rude, e fosse mantido num conformismo apático -, em que se promoveu a destruição sistemática de todos os focos pedagógicos renovadores¹⁵, e em que sistematicamente se promoveram os valores negativos como o juízo, a contenção, a humildade e a falsa modéstia, o pudor e a obediência cega, Agostinho da Silva destaca-se pela sua acção verdadeiramente revolucionária no âmbito da divulgação cultural e do despertar de consciências.

Efectivamente, inicia Agostinho da Silva esta sua acção pedagógica de divulgação primeiramente destinada aos jovens, na forma de “Cadernos”:

Pedagógicos I e II; Textos sobre Cultura Clássica; Estudos sobre Literatura e Cultura Portuguesa e Brasileira I e II; Estudos e Obras Literárias; Biografias I, II e III; Textos Vários e Dispersos. Lisboa, Âncora Editora, 1999-2003 e Círculo de Leitores, 2000-2003.

¹⁵ Entre muitos outros, nomearemos os exemplos de Ricardo Rosa e Alberty e Irene Lisboa (cf. Nota 16 da “Introdução” a “Textos Pedagógicos I” das *Obras* de Agostinho da Silva. op. cit, pág. 17) ou de Bento de Jesus Caraça e António Sérgio. Sobre o assunto, cf. Carvalho, Rómulo, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

são os “Cadernos” *À Volta do Mundo*¹⁶ (1938-1943); em breve os dedica à grande maioria da população, com sede de saber e sem grande acesso à cultura, para quem escreve os “Cadernos” *Iniciação, Cadernos de Divulgação Cultural* (1940-1947), os *Cadernos Antologia de Grandes Autores* (1941-1947) e as *Biografias* (1938-1946).

Com este seu trabalho inaugural, em Portugal, de uma efectiva democratização educacional com a inerente defesa dos direitos dos seus concidadãos no acesso ao saber e à cultura, inicia Agostinho da Silva, para além do indescritível processo de divulgação cultural levado a cabo através da carta, da palestra e da conferência¹⁷, uma campanha em prol da dignificação da Pessoa e de efectivo respeito pela sua liberdade de acesso à informação, conducente à construção, à promoção e ao aperfeiçoamento da pessoa integral, num processo que o Autor explicitamente deseja se venha a operar a

¹⁶ “Os caderninhos *À Volta do Mundo* ... oferecem à mente juvenil quadros daquelas várias coisas que a interessam e excitam”: vidas de povos e animais, notícias de descobertas, de explorações, de viagens, biografias de grandes homens, etc. Entrevista dada a Irene Lisboa, “Biblioteca Agostinho da Silva”, *Inquérito ao Livro em Portugal*, Lisboa, Seara Nova, 1994, pp. 197-212. A título de exemplo, desta colecção constam títulos como *A Vida dos Esquimãos* (Lisboa, Seara Nova, 1938); *Picard na Estratosfera* (Lisboa, Seara Nova, 1938); *Os Castores* (Lisboa, Gráfica Lisbonense, 1938); *Vida e Morte de Sócrates* (Lisboa, s.l., 1938); *A Última viagem de Scott* (Lisboa, Gráfica Lisbonense, 1939); *As Aranhas* (Lisboa, Gráfica Lisbonense, 1939); *A Vida das Enguias; Como se Faz um Túnel; História dos Combóios; Aventuras com Tubarões; O Sábio Confúcio; Os primeiros Aviões; Viagem à Lua*, todos (s.d.) (a partir de Janeiro de 1943), Grandes Oficinas Gráficas “Minerva”, Vila Nova de Famalicão.

¹⁷ Não falaremos, neste contexto, da sua acção epistolar ou como conferencista e palestrante, no quadro da divulgação cultural. Deixamos apenas anota de que, de acordo com os relatórios dos agentes da PVDE e, mais tarde, da PIDE/DGS que o vigiam, tanto em Portugal como no Brasil, entre 1939 e 1972, é manifesto o espanto não apenas pelo facto de os seus correspondentes serem “aos milhares”, bem como pela manifesta resistência física e capacidade de motivação de Agostinho que, numa actividade “non-stop” percorre o país, de norte a sul, neste tipo de acções, congregando aglomerados de interessados que o acolhem e que seguem, galvanizados, as suas palestras (camponeses, operários, mineiros, pessoas da mais baixa condição social). Processo PVDE-PIDE/DGS SR 1161. Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT).



nível pessoal, individual, colectivo, social. Claramente, a partir da década de 30 do século XX, está já Agostinho da Silva não só a preconizar como também a implementar os princípios que, só a partir da queda do Estado Novo e, sobretudo a partir de 1986 virão a constar da LBSE referentes à capacidade de julgar “com espírito crítico e criativo o meio social em que [os cidadãos] se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (art.º 2º 5), e organiza-se de forma a (art.º 3º) “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal”.

É explicitamente assumido por Agostinho da Silva que a promoção da cultura é fundamental para o processo de humanização da Pessoa e, através ela, de toda a Humanidade¹⁸; na linha da pan-paideia comeniana, o seu objectivo é igualmente permeado pelo princípio da universalidade, segundo o qual se deseja que todas as pessoas (*omnes*), sem qualquer tipo de distinção - a nível de género, de raça, de religião ou outra(s) - possam ser educadas em todas as coisas (*omnia*), totalmente e de todas as maneiras (*omnino*), em qualquer época, situação ou contexto (*semper*)¹⁹.

A cultura deixará de ser “o simples saber e a cega obediência intelectual, mas o espírito crítico, a tolerância, a coragem ante as pequenas e as grandes dificuldades, a calma inabalável, o amor da Humanidade, a cooperação de todos para o bem de todos, a largueza das soluções inteligentes e nobres.”²⁰ E isto, tão simplesmente, porque “nascemos para procurar a verdade; possuí-la é pertença de um maior poder. (...) O mundo é escola de investigação.

¹⁸ “(...) praticamos o mais elevado dos cultos a Deus quando propagamos a cultura, o que significa o derrubamento de todas as barreiras que se opõem ao Espírito.” Agostinho da Silva, “Doutrina Cristã”, Lisboa, edição do Autor, 1943, in: *Textos e Ensaios Filosóficos I. op. cit.*, p. 82.

¹⁹ João Amós Comênio, *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1627-1657), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes.

²⁰ Agostinho da Silva, “As Altas Escolas Populares da Dinamarca”, *O Diabo*, nº 268, 11 de Setembro de 1939, p. 4.

Não ganha quem corre mais, mas quem corre melhor”²¹.

Os princípios por nós acima citados, enunciados por Agostinho da Silva em 1939, e, anteriormente já, em 1933, aparecem claramente listados e enunciados antes de, a nível mundial, qualquer outra personalidade ou entidade o vir a fazer:

o **espírito crítico**, a **tolerância**, a **coragem** ante as pequenas e as grandes dificuldades, a **calma** inabalável, o **amor da Humanidade**, a **cooperação** de todos para o bem de todos, a largueza das soluções inteligentes e nobres.

Subsumidos, aparecem precocemente para Portugal - para o Mundo? - os princípios da valorização da cultura da Paz e a transmissão de valores como a Solidariedade, a Tolerância, a Compreensão Intercultural e Religiosa. Agostinho estava ciente e consciente de que as pedras basilares para o livre exercício da liberdade e da cidadania teriam de ser amalgamadas pelo cimento da formação integral da pessoa humana e que um Estado que se desejava livre e democrático teria de conjugar a modernidade com a procura incessante da justiça social. Tais princípios estão patentes na integralidade dos 13 volumes editados na colecção dos “Cadernos” *À Volta do Mundo, Colecção de Textos para a Mocidade e Colecção de Textos para a Juventude*, nos 51 volumes dos “Cadernos” *Antologia, Introdução aos Grandes Autores*, nos 63 Cadernos da série *Iniciação, Cadernos de Informação Cultural*, em que, diz o Autor, “O meu principal objectivo foi esse - a visão geral dos problemas que interessam a todos”²², bem como nos 14 volumes de *Biografias* que publica²³. Se o objectivo explícito era o de dar, “para os menos cultos, possibilidade de iniciação,

²¹ Nota 2 à tradução que Agostinho da Silva efectua do ensaio de Montaigne “Da Arte de Discutir”. In Montaigne, *Três Ensaios*, tradução e anotação de Agostinho da Silva, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1933.

²² Entrevista a Irene Lisboa, “Biblioteca Agostinho da Silva”, *Inquérito ao livro em Portugal*, Lisboa, Seara Nova, 1944, pp 197-212.

²³ *Biografias I, II e III, op. cit.*, que republicam 13 Biografias, em relação às quais cumpre dizer que *A Vida de Washington* foi publicada em 2 volumes.



cómoda e barata, num certo número de assuntos científicos, históricos, literários, filosóficos, etc.”²⁴, o objectivo implícito, que sempre escapou à mão dos censores, era o de “espelhar e transmitir o mundo”²⁵, suas problemáticas, suas realidades, levando os seus leitores à inquirição, ao debate, à natural reflexão. Claramente, antes da LBSE o vir a explicitar, estava já Agostinho da Silva a “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (art.º 7º f)); a “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (art.º 7º g)); a “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica” (art.º 7º h)); a “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;” (art.º 7º i)); bem, como a “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;” (art.º 7º n)).

Pois Agostinho, como ninguém, tem em si claro - e tem a capacidade de no-lo transmitir -,

... que todo o homem é diferente de mim, e único no universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tenha de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio²⁶.

²⁴ Do texto de apresentação dos *Cadernos*.

²⁵ *Vitória para a Quinta Classe*, 1970/71 (?), posteriormente publicada em Agostinho da Silva, *Dispersos*, coordenação de Paulo A. E. Borges, Lisboa, ICALP, 1988, p. 463.

²⁶ Agostinho da Silva, *Educação de Portugal*, Lisboa, Ulmeiro, 1989/1970, p. 8. Reeditado em Agostinho da Silva, *Textos Pedagógicos II*, 2000, p. 90-91. Coordenação de Paulo Alexandre Esteves Borges, Selecção, Pesquisa de Espólio, Introdução e Notas de Helena Maria Briosa e Mota.

3.2. O Projecto das Biografias

Consciente do quão fundamental é dar a conhecer a dimensão histórica das conquistas a nível de cidadania, assentes em sucessivas gerações de direitos adquiridos a nível dos direitos civis, políticos, económicos, sociais, pessoais, consolidadas através de processos de descoberta, de inovação e de recombinação de experiência e valores ao longo dos séculos pelas variadas sociedades e culturas, Agostinho da Silva lançou-se na tarefa de dar a conhecer as *Biografias* de todos aqueles que, no quadro da nossa cultura e civilização, serviram de modelo e exemplo às gerações futuras. Às futuras e às suas contemporâneas que, no Portugal da época, tal como no de hoje, necessitavam e continuam a necessitar de referências a nível de exemplos de genialidade, de tolerância, de solidariedade, de humildade, de responsabilidade e de respeito pela diversidade.

Tal como actualmente se preconiza²⁷, era claro para Agostinho que o relato das vidas exemplares dos “grandes homens” seriam um auxiliar fundamental nesta demanda. E, para as divulgar, apoia-se na narrativa literária:

A literatura moderna [tem] de esclarecer, de educar, de elevar esse mesmo povo a que [vai] buscar fundamentos; dev[er] ser, numa palavra, uma literatura pedagógica, sobretudo pelo romance e pelo drama; [...] uma literatura para o povo, uma literatura

²⁷ Entre muitas outras possíveis referências, citaremos à laia de exemplo alguns autores que, actualmente, a este nível, nos servem de referência: Marques, Ramiro, *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto, Porto Editora, Coleção “Escola e Saberes”, 13, 1998; idem, “A Justiça, a Preocupação pelos outros e a Bondade: pode a Escola passar sem eles?” in: AA.VV., Patrício, Manuel Ferreira (org), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora, Coleção Mundo de Valores, 19, 1997, pp. 353-364; Patrício, Manuel Ferreira, *op.cit.*, “A Escola Axiológica”, pp. 21-36; Ryan, Kevin, “Direct Moral Education”, *op.cit.*, pp.83-94; Fernandes, João Viegas, “Educação Axiológica em Contexto para uma Sociedade Democrática Multicultural”, *op.cit.*, pp. 579-598.



forte, substancial, tonificante; situações, linguagem, tudo devia ser simples para o povo entender e para que o povo gostasse; por intermédio dele seria possível levantar os portugueses ao nível necessário para que a revolução cultural e política se firmasse e pudesse avançar.²⁸

Se o que acima se transcreve é a posição de Agostinho da Silva quanto à função da dita “literatura moderna”, *in lato sensu*, não é menos verdade que a sua preocupação explícita, assim no-lo refere claramente o Autor, passa por “levantar os portugueses ao nível necessário para que a revolução cultural e política” se firme e possa avançar.

Sobre este trabalho, em particular, o das “biografias de homens célebres”, declara em entrevista a Irene Lisboa²⁹: “uma coisa pretendi pôr em relevo - a vitória do homem sobre o mundo interno e externo. O que há de forte na personalidade humana. Sem uma falsificação psicológica das figuras”. Igualmente, dá-se ao cuidado de sublinhar que “aquí, a minha atitude não é a de um romancista. [...] Eu quis, acima de tudo, dar evidência à feição combativa e vitoriosa de certas vidas. Mostrar ao homem de hoje, que vacila ou que procura orientação, as directrizes de alguns dos seus predecessores. Transmitir ao inseguro a confiança e as linhas de experiência dos outros”.

Idêntico intuito se depreende, igualmente, do estudo enquadrador contendo notas biográficas que Agostinho antepõe a cada um dos “Cadernos” *Antologia*, em que faz questão de explicitar ter o desígnio “de se fixar, por um lado, no que de melhor podem dar ideia do espírito do escritor e das circunstâncias da sua época, por outro lado, nos que poderão exercer maior

²⁸ Prefácio de Agostinho da Silva a GARRETT, Almeida, *Doutrinas de Estética Literária*, Lisboa, Gráfica Lisbonense, 1938, pág. 20.

²⁹ Entrevista dada por Agostinho da Silva a Irene Lisboa. Cf.: “Biblioteca de Agostinho da Silva”, *Inquérito ao Livro em Portugal*, Lisboa, Seara Nova, 1944, pp. 197-202. Igualmente, cf. *Seara Nova*, n.º 869, 8 de Abril de 1944, pp.203 a 206.

acção de esclarecimento”³⁰.

O projecto, tal como Irene Lisboa o define, é caracterizado pelo recurso à descrição das “Vidas” de homens célebres, estudadas à luz de um critério pedagógico e social, isto é, postos em relevo os efeitos morais e práticos que delas se podem tirar”³¹, numa perspectiva de efectiva formação do carácter, a nível tanto moral quanto cívico.

Na Introdução à reedição destas obras³², tentámos colocar em relevo uma característica que, sendo actualmente recomendada pelos teóricos das questões atidas ao “ensino” e “formação” em e para a “Educação para a Cidadania”, foi inaugurada e ilustrada na prática por Agostinho da Silva, a partir dos anos 30: a descrição do carácter e da conduta dos biografados.

Se a base pedagógica é nítida, o intuito axiológico³³ é explícito: através das histórias de vida de cada um dos biografados, Agostinho da Silva, ao promover a cultura, divulga e induz experiências e atitudes assentes em valores. Igualmente, o intuito político aparece de forma clara: “[...] levantar os portugueses ao nível necessário para que a revolução cultural e política se firmasse e pudesse avançar”. É necessário, para Agostinho, que se empreenda uma “revolução cultural” em Portugal. Por forma a que a consciência de cada um e de todos, a nível do pessoal, do social mas também do político e do universal se firme e possa avançar.

³⁰ Agostinho da Silva, texto de apresentação de cada um dos “Cadernos” *Antologia. Introdução aos Grandes Autores*. Vila Nova de Famalicão, Grandes Oficinas Gráficas Minerva, edição do Autor, 1941 a 1947.

³¹ *Idem, ibidem*, pág. 198.

³² Agostinho da Silva, *Textos Pedagógicos I e II; Biografias I, II e III*. Lisboa, Âncora Editora e Círculo de Leitores, 2000-2003. Selecção, Introdução e Pesquisa Bibliográfica e de Espólio de Helena Maria Briosa e Mota.

³³ Utilizamos o termo “Axiologia” e seus derivados como sinónimo de “teoria ou filosofia pura do valor e das atitudes e posições valorativas” (p. 19), assumindo para o efeito a concepção e a teorização de Patrício, Manuel Ferreira, expressa em *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta, 1993.



É necessário, pelos modelos apresentados, que nenhuma dúvida reste quanto à grandeza de carácter, quanto à necessidade de enfrentar dificuldades, quanto às vicissitudes que há a encarar para alcançar os objectivos que se pretendem. Criando condições para que em cada um dos seus leitores possa, finalmente, emergir a capacidade de discernir. Para que todos, em geral, e cada um, em particular, se comece, igualmente, a pensar como pessoa e comece a agir de forma e no quadro de uma axiologia. A questão dos valores aparece, assim, como parte integrante do projecto agostiniano de educação para a cidadania.

Igualmente, propicia Agostinho da Silva, na leitura das suas obras, um questionamento ético que, como então, continua actual nos tempos que correm. Ao reflectir - e ao levar a reflectir - sobre os principais problemas de então (tal como nos que actualmente nos continuam a preocupar), Agostinho da Silva leva-nos ao encontro das grandes questões atidas à cidadania, à defesa dos direitos do Homem e da Criança, ao respeito pelas minorias, às grandes questões referentes à conservação da natureza e das espécies em perigo, à defesa e ao questionamento sobre os atropelas às liberdades e às responsabilidades individuais.

Creemos que não há qualquer dúvida, para quem lê, reflecte e discute as *Obras* de Agostinho da Silva, de que é levado a repensar e /ou a adquirir os seus pressupostos relativos a uma nova consciência ética sobre os problemas da actualidade, a compreender e a equacionar as novas implicações da nossa cidadania que, de local, passou a ter foros de planetária³⁴, a analisar e a compreender a natureza dos discursos éticos implícitos e explícitos em cada um dos seus escritos, a identificar-se (assim o desejamos!) com alguns desses discursos... e aqueles que, como nós, têm responsabilidades a nível da

³⁴ “(...) o amor da humanidade e, para além da humanidade, do universo inteiro, tinha de ser o objectivo do homem que se estava formando”. Agostinho da Silva, nota introdutória a “Antologia, Introdução aos Grandes Autores”, Tolstoi, *A Terra de que precisa um Homem*, 1ª Série, 1941, op. cit., pág. 3.

formação e/ou educação, são levados a reflectir criticamente sobre as questões axiológicas e dos valores em educação, bem como a reequacionar as principais funções da educação numa perspectiva ético-axiológica.

Consciente de que, de uma maneira geral, a população portuguesa em geral sofria e se ressentia com a ausência de referências axiológicas, vemos Agostinho da Silva trazer à tona uma pequena bóia a que, pontualmente, os seus leitores se possam agarrar, e em que se possam firmar, como marco referencial, para as suas vidas futuras - a da promoção de valores no quadro social vigente -, o que lhe confere um estatuto perfeitamente revolucionário e precursor para a época. Recordemos que Agostinho da Silva é herdeiro de uma época em que a sociedade portuguesa passara já das convulsões do final da monarquia constitucional (1890-1906) às da monarquia contestada (até 1910) e em que, após a ditadura monárquica “de sangue e de suborno”³⁵ encabeçada por João Franco vê imporem-se as esperanças, os mitos e as desilusões da revolução republicana; breve tempo passado, perceberá que as esperanças da I República irão ser submergidas pelas forças do sidonismo que abrem a porta ao autoritarismo e totalitarismo que virá a culminar com a imposição do Estado Novo, que vigorará até 25 de Abril de 1975. Agostinho conviveu com os temores pessoais, os abusos institucionais, a falta de liberdade e a censura, em Portugal, com duas guerras mundiais, com a imposição de um governo ditatorial no Brasil, com a “Primavera Marcelista” em Portugal, com o advento do 25 de Abril.

Avesso ao normativismo positivista, constata-se que não pretende ou ousa Agostinho da Silva endoutrinar ou inculcar qualquer tipo de valores. Nunca passaria pela cabeça de um homem que, para a nossa cultura, encarna, retrata e personifica o paradigma da vivência e da defesa máxima da

³⁵ Jornal “Correio da Noite”, vinculado ao Partido Progressista, in *História de Portugal, dos tempos pré-históricos aos nossos dias*, dirigida por João Medina. Vol. IX “A Monarquia Constitucional”. Clube Internacional do Livro, Amadora, 1997, p. 398.



liberdade - da sua e da dos outros -, forçar a consciência dos seus pares em humanidade a adoptarem posturas contra os seus princípios ou a alienarem a sua autonomia. Mas Agostinho da Silva também se não enquadra no número dos axiologicamente neutros. Tão-somente, nas suas *Biografias*, dá-nos a conhecer a dimensão sociocultural de que se reveste o quadro de referências axiológicas pessoais, os dilemas ou provações que cada um dos biografados tem de vivenciar ou se esforça por ultrapassar.

Com este seu trabalho de divulgação cultural, facilitador da emergência de uma consciência ética, pessoal e social - em que a tomada de decisão e o emergir da autonomia pessoais são a pedra de toque para a mudança de cada um dos seus leitores, residindo a aposta nos primados da salvaguarda da democracia, da justiça, da partilha, do diálogo e do desenvolvimento em humanidade -, não se empenhou Agostinho em fazer “escola”; empenhou-se, sim, em formar homens³⁶. Não estando, contudo, o saber dos homens dissociado da cultura da sociedade, do Mundo e do Universo em que se insere, e estando esta profundamente impregnada da experiência dos valores, preocupou-se então Agostinho da Silva em trabalhar para uma sociedade, um Mundo e um Universo imbuído da experiência dos valores.

Nas *Biografias* de Agostinho da Silva vemos um ponto indiscutivelmente comum: em relação a todas tem o autor - para além de nelas colocar o herói no centro da trama narrativa - a explícita intenção pedagógica de veicular não apenas o relato da vida, do pensamento ou da obra do retratado, mas de fundamentalmente valorizar a vida em todas as suas expressões, de fazer realçar os princípios e valores que cada um, pela sua acção e seu exemplo, foi capaz de veicular, promovendo práticas de cidadania activa.

Aceitando que Agostinho da Silva, ao que diz, não tem como intuito “...

³⁶ “[...] na liberdade do pensamento, no domínio político, no domínio metafísico, no domínio religioso, [...] aqui, na liberdade de pensamento, temos a condição fundamental de ser homem.” SILVA, A. , *Vida Mundial*, 24 de Março de 1972, p. 53.

dar certezas, mas levantar dúvidas; não dar soluções, mas suscitar problemas. Acordar espiritualmente os adormecidos. Despertar um fundo de humanidade, de curiosidade e de tolerância nas criaturas” e, em concreto, “levá-las a um alargamento da vida pelo espírito; não deixar que desta lhes escapem as razões, que aflorem à consciência: o seu profundo sentido, os seus valores”³⁷, tal propósito, convenhamos, confere-lhe uma posição perfeitamente perscrutadora e mesmo revolucionária para a época considerando que, no âmbito da educação, apenas na década de oitenta (ou seja, cerca de meio século depois de iniciada a sua obra das *Biografias*) se começou a pensar, em Portugal, de forma clara e explícita no relevo e no peso que se evolva do trabalho pedagógico de tónica eminentemente biográfica.

Através da clarificação de valores que torna possível ao longo da apresentação de vida de cada um dos biografados, Agostinho da Silva está a ser um indutor axiológico, dado estar a contribuir para a construção pessoal de cada um dos seus leitores, veiculando-lhes conhecimento sobre as aptidões, os desejos e sonhos, os projectos e a sua concretização, que faz aliar, sem excepção, à descrição do processo de construção e de evolução pessoal de cada uma das personalidades sobre que se debruça.

Ao longo de cada uma e de todas as biografias que escreve, acaba Agostinho da Silva por levar à “conscientização” (assim o diria Paulo Freire) da necessidade de um aperfeiçoamento pessoal, mas também do quão imperiosa é a criação de uma identidade e do emergir da consciência de uma sociedade, de uma humanidade que tem de respeitar e promover a estrutura de valores reconhecidos como primaciais³⁸. Tal trabalho levará, como resultado final, à reflexão pessoal, à interiorização do papel social que a cada

³⁷ Entrevista dada por Agostinho da Silva a Irene Lisboa, *op.cit.*, p. 209.

³⁸ Diríamos que na linha do proposto no quadro da filosofia dos valores apresentada e defendida por Franz Brentano (*Grundlegung und Aufbau der Ethik*, Bern, 1952; *El origen del conocimiento moral*, Madrid. Tradução de Manuel Garcia Morente, 1927) ou por Max Scheler, que assume o seu expoente na defesa de um personalismo ético (*Le formalisme en éthique et l'éthique des valeurs. Essai nouveau pour fonder un personalisme éthique*. Paris, Gallimard, 1955 e *Visão filosófica do Mundo*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1986).



um cabe na sua comunidade particular, local ou nacional, bem como no mundo em geral. No limite, entrará cada ser humano em harmonia com o Bem Supremo ou com Deus - qualquer que seja a forma por que o Bem seja encarado ou venha a ser representado pelos humanos. E assim cumpre Agostinho da Silva com a sua missão de veicular às novas gerações, às gerações do seu tempo, às gerações de hoje e de todos os tempos, o conjunto de valores que constituem o núcleo unificador de cada sociedade e de todas em geral, que foram e têm vindo a ser preservadas e passadas, de geração em geração, ao longo dos séculos.

3.2.1. Os biografados

Sem entramos em minúcias de ordem filosófica ou outra, os biografados personificam, sem excepção, os valores da ordem do “servir”³⁹.

De facto, toda a acção de Agostinho se pauta pela prática do des-ocultar⁴⁰ a verdade ao seu semelhante, permitindo que ele aceda, se assim o desejar, ao estádio em que a verdade se lhe revela.

Sem excepção, todos os biografados por Agostinho são exemplos de personalidades norteadas pelo princípio da *ética da responsabilidade*: cada um é-o por si, mas todos, sem excepção, são norteados pelo amor ao seu semelhante, pelo amor à ciência, à verdade, à iluminação das virtudes⁴¹ do carácter (sejam estas da temperança, da generosidade, da magnificência, da magnanimidade, da coragem ou da continência), às virtudes do pensamento (a

³⁹ CROCE, B., *Filosofía práctica en sus aspectos económico y ético*. Tradução de E. Gonzalez Blanco, Madrid, 1926.

⁴⁰ HEIDEGGER, M., “De l'essence de la vérité” [1943], in *Questions I*, Paris, Gallimard, 1968, pp. 159-194 ; do mesmo autor, “La doctrine de Platon sur la vérité” [1940], in *Questions II*, Paris, Gallimard, 1968, pp. 117-163.

⁴¹ Utilizámos, para a presente enumeração, o quadro apresentado por Aristóteles na *Ética a Nicómaco*. Cf.: *Nichomachean Ethics* (tradução, introdução e notas de Terence Irwin), 1984, Indianapolis, Hackett.

nível da inteligência, da compreensão, da sabedoria e da adequada deliberação), às da amizade (nunca apresentadas explicitamente no quadro do amor *eros*, fundamentado no desejo pelo “outro” e explicitado na paixão amorosa, mas sempre ou no âmbito do amor *philos* - o amor-ternura, alicerçado na capacidade de dádiva, de partilha, do amor real de companheiro, que aparece retratado tanto no contexto do amor conjugal, quanto no da amizade ou da afeição parental - ou no do amor *agaphé*, o amor ofertado sem qualquer contrapartida, almejando o Bem por excelência: o amor total de benevolência, dirigido a Deus através do homem) ou, finalmente, da justiça que, na perspectiva apresentada por Santo Agostinho é a “virtude” que dá a cada um aquilo que lhe é devido.

A característica fundamental de Agostinho da Silva, que quanto a nós lhe confere foros de unicidade, é a forma como, em cada um dos estudos que apresenta, consegue fazer uma hermenêutica total da união de todos - ou de grande parte de - os valores caracterizadores de cada biografado, por forma a que do processo de vida de cada um sobressaiam os momentos do processo de crescimento interior. Cada biografado é, assim, apresentado no seu processo anagógico - ou antropagógico⁴² - de formação e de percurso ascensional no sentido da sua auto-elevação. Todos, sem excepção, poderão ser tidos como *modelos vivos*, através dos quais se vislumbram e claramente percebem exemplos reais de autenticidade, de tolerância, de solidariedade, de harmonia, de espírito de sacrifício por uma causa, de sentido de responsabilidade, de amor pelo próximo, de obediência cega a princípios; são personalidades que por mérito próprio - respeitando a sua íntima vocação,

⁴² Entendemos, neste quadro, o termo antropagogia como sendo “a ciência práctico-normativa da formação do homem na pureza da plenitude da sua humanidade”. Patrício, Manuel Ferreira, *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Lisboa, Texto Editora, 1990, p.40; igualmente, cf., do mesmo autor, *Lições de Axiologia Educativa*. Lisboa, Universidade Aberta, 1993.



através de um grande esforço e de enormes sacrifícios - nunca deixaram de aceder à realização dos seus sonhos e ao cumprimento dos seus objectivos.

No presente momento, em que em todo o mundo tanta preocupação surge com a denominada crise dos valores, em que a cada passo nos deparamos com o argumento da “ausência de sentido” de que decorre a natural perda de confiança nas pessoas e nas instituições, a inquietante tensão, a crescente revolta e altamente preocupante escalada em violência, ler, reler ou promover a com-vivência reflexiva com as *Biografias* de Agostinho da Silva pode ser, assim o cremos, no quadro aristotélico da geração do hábito, o ponto de partida para a gestação de uma cultura mais reflexiva, porque mais fruitiva, naturalmente mais criativa e, finalmente, mais espiritualizada.

4. Agostinho da Silva, o precursor, em Portugal, de um projecto educativo de cariz axiológico: Educar para a Cidadania

Em 1972 vê-se a UNESCO assumir, através do explicitado no Relatório Faure⁴³, a difusão das grandes linhas caracterizadoras da Cité Educative, a “Sociedade Educativa” para que se almejara evoluir, já muito antes disso, em actividade perfeitamente precursora, como vimos, porque iniciada em 1938, vem Agostinho da Silva caracterizando e propondo a Sociedade de Valores, com a vivência e a consciência plena dos ditos valores.

Cerca de cinquenta anos depois, em 1984, vem a UNESCO difundir os *Princípios orientadores para uma educação virada para o futuro*, de onde sobressai a tónica de que esta venha a estar fundada no desenvolvimento de uma educação em valores, para os valores e pelos valores, abrangendo a educação

⁴³ UNESCO, *Apprendre a Être*, Paris, UNESCO, 1972.

para a cidadania e a educação para a compreensão internacional⁴⁴; igualmente, e ainda com esta tónica, o Conselho da Europa (fundado em 1949 com a finalidade de prosseguir uma união mais estreita entre as democracias parlamentares europeias, a nível não só das questões de defesa nacional, mas também de âmbito económico, social, de educação, cultura e cooperação) emite o relatório *Enseigner la Société, transmettre des valeurs - L'initiation juridique dans l'éducation civique*⁴⁵, em que a tónica é colocada no trabalho a desenvolver nas escolas e na sociedade civil no que à educação cívica concerne, assumidas umas e outra como local matricial da formação do cidadão.

4.1. O projecto de construção de um “Mundo Novo”. O “*Homo Civicus*”

Se existe uma constante na obra biográfica empreendida por Agostinho da Silva, esta poderá, sem dúvida, ser identificada com o desejo da construção, em Portugal, mas também em todo o mundo, de um “Mundo Novo”, mundo que virá a surgir como resultado do labor de um *homem novo* que já ascendeu ao patamar daqueles que detêm uma “vontade que não verga, (...) um amor que nada extingue”, que é capaz de conduzir uma “população miserável e triste a toda a beleza de uma vida verdadeiramente humana”⁴⁶.

Para a construção deste “Mundo Novo”, cada um dos seus agentes tem igualmente um traço em comum: o de, no quadro do *dever*, tudo *sacrificarem*

⁴⁴ UNESCO, *PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA EDUCAÇÃO VIRADA PARA O FUTURO*, UNESCO, 1984.

⁴⁵ AUDIGIER, M. François, *Enseigner la Société, transmettre des valeurs - L'initiation juridique dans l'éducation civique*, Council of Europe, Strasbourg, 1993.

⁴⁶ Agostinho da Silva, *Vida de Zola*, Lisboa, Seara Nova, 1939, pág. 107.



por forma a que para ele possam continuar a trabalhar, certos de que “o seu dever era aguentar, resistir, desorientar os adversários”⁴⁷ ante a multiplicidade dos impedimentos colocados neste processo que aparece delineado como de dinâmica já imparável.

O imperativo ético que move cada um dos biografados, que aparece inabalável por qualquer outra motivação, é aqui a constante. Não intervir quando a consciência individual assim o ordena, aparece como impensável: ninguém é capaz de renegar a sua vida, abjurando o que é ditado pela sua consciência. Ninguém é capaz de alienar a sua liberdade, nem mesmo perante as adversidades que sistematicamente aparecem como escolhos. Não intervir seria, para cada um dos biografados e será, para Agostinho, trair as suas mais íntimas convicções.

No *Mundo Novo* a constituir põe-se como essencial o progresso económico, sendo certo que aqui

(...) a doença já não representa, como dantes, a miséria, porque a cooperação lhes garante a assistência (...), ao mesmo tempo que se trabalha no progresso da cultura; criam-se escolas em que aprender não é uma fonte de terrores, em que os mestres não são carrascos, mas companheiros; abrem-se bibliotecas onde os trabalhadores podem adquirir a instrução que lhes falta (...), para lhes elevar a mentalidade e os fazer sentir plenamente o júbilo da vida renovada.

A solidariedade mais completa reina entre os habitantes do paraíso colectivista, a cooperação de todos (...) leva-os à tolerância e, mais do que à tolerância, ao amor do semelhante, à pronta cedência, às cautelas para que nada possa vir a faltar-lhe. (...) pela segurança da existência, pelo dissipar de preocupações quanto ao futuro, pelo total apagamento das humilhações e das misérias de outrora, um gosto de viver, uma imensa alegria transparece em cada olhar, (...) sobe e se eleva nas canções dos pequenos e nos coros viris, magníficos, dos homens⁴⁸.

⁴⁷ Idem, pág. 37.

⁴⁸ Idem, *Ibidem*, pág. 108.

Igualmente, o homem deste novo mundo deverá estar consciente e ser capaz de se bater contra “as atitudes dogmáticas, a intolerância, o desprezo dos homens, o desacordo entre doutrinas e actos”⁴⁹.

Solidamente fundado em alicerces de tolerância, de cooperação e solidariedade, com paredes erguidas sobre “o apagamento das humilhações e da miséria”, em que a amálgama utilizada na sua construção é constituída por ingredientes como a Liberdade⁵⁰ e o Amor por cada um e pelo outro, cada país assim fundado apresenta-se a Agostinho como o “país messiânico” de que o mundo poderá “esperar a sua salvação”; e podemos acreditar que, finalmente, desta forma, “... para sempre a paz estará assegurada sobre a terra.”⁵¹

Eis lançadas as bases daquele a que, anos mais tarde, Agostinho virá a denominar de *Quinto Império*⁵². Afinal, a por alguns denominada de “utopia”, de “quimera utópica” ou de “loucura” agostiniana não é mais do que um sonho imaginado e com paixão alimentado e implementado por um Zola, um Pasteur, um Lincoln ou um Washington; um sonho igualmente inventado por Washington, Robert Owen, Franklin, Laménais ou Leopardi; sonho desenhado e magistralmente modelado por Miguel Ângelo e Leonardo e comungado por Moisés e Francisco de Assis.

⁴⁹ Agostinho da Silva, “Caderno Antologia...”, Texto introdutório a Tolstói, *A Terra de que precisa um Homem*, op. cit., pág. 4.

⁵⁰ “... na liberdade de pensamento temos a condição fundamental de ser Homem: e tão raramente e tão fugazmente a temos tido na história da humanidade que bem conviria ser esse o campo em que, resolvidos os problemas materiais de todos, concentrássemos o nosso sonhar, o nosso querer, o nosso agir.” Agostinho da Silva, *Vida Mundial*, 24 de Março de 1974, p. 53.

⁵¹ Idem, *ibidem*, pág. 112.

⁵² “O reino que virá é o reino daqueles que foram crucificados em todas as épocas, por todas as políticas e por todas as ideologias, apenas porque acima de tudo amavam a liberdade e a consideravam, não ao medo, às restrições e à força, como o grande motor do mundo; ... o reino que desejam para homens que não sintam obrigação alguma que não seja a de se aproximarem quanto possível da divindade de ser livre, livre no viver, livre no saber, livre no criar.” Agostinho da Silva, *Educação de Portugal*, op. cit. p.11



Sonho de um mundo melhor que Agostinho da Silva não se cansou de propagandear ... se bem que nem sempre tenha sido nem bem ouvido, nem bem entendido. Sonho de um mundo em que cada um possa, em liberdade, simplesmente SER⁵³. Ser criança, ou adulto que seja, ser poeta ou vagabundo. Mas ser na sua essência o Ser único e autêntico que o mundo visita. Admirando-se, em infantil espanto, admirando o mundo e quantos o povoam; amando-se e a todos amando. Explicitando uma caridade activa e fraterna. Daquela que nem os ventos do tempo apagam.

5. O PROFESSOR *no Séc. XXI*.

É chegado o momento de abordar a segunda premissa que aparece como *leit-motiv* destas II Jornadas Pedagógicas: o terem, como subtítulo a indicação de que são igualmente dedicadas à problemática do papel de “O PROFESSOR *no Séc. XXI. Formação e Intervenção*”. Daqui, poderemos tirar igualmente ilações: o que preocupa os organizadores deste encontro, o que nos preocupa a todos quantos nos reunimos neste Fórum de reflexão e discussão, é a questão do papel que está destinado ao Professor - ou que este assume - neste nosso século; que modelos de formação são os nossos e de que formas podemos intervir/ser agentes... na questão da cidadania.

⁵³ “O que aconselho à nossa juventude (...) é que queiram ser aquilo que são, sem dizer que coisa é que são e que até se o não souberem, que vão sendo, que vão fazendo as suas experiências, pois estas pelo menos lhes poderão mostrar aquilo que não são. E façam o favor de se não deixar ter pelos outros, e façam o favor de se não ter a si próprios! Três coisas com o verbo ter, que é o nosso grande inimigo!”. Agostinho da Silva em entrevista inédita a Francisco da Palma Dias, realizada na Primavera de 1987. *in: Agostinho*, AAVV. Academia Lusíada de Ciências, Letras e Artes, São Paulo. Coordenação de Rodrigo Leal Rodrigues. Editora Green Forest do Brasil, 2000, pág. 166.

O ser humano tem como desígnio buscar formação permanente, actualização de conhecimentos e aumento de competências ao longo de sua vida. Igualmente, antes de a UNESCO o vir a alertar para tal, já Agostinho da Silva advogava, pelos anos 40 do séc. XX, a máxima comeniana da “educação ao longo de toda a vida”.

Em época de quase que constante reformulação legislativa, assumiremos como referencial inquestionável, mais uma vez, a LBSE. E, nesta, os seus art.º 30º e 31º, referentes, respectivamente, aos princípios gerais sobre a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário e ainda ao art.º 35º relativo à formação contínua.

Se nos detivermos detalhadamente em algumas das alíneas do art.º 30º, veremos que, na alínea a) referente à formação inicial dos professores dos respectivos graus de educação e ensino se indica que esta deverá compreender não apenas “os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base”, mas deverá conferir particular atenção à “formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”; na alínea b), é afirmado que a formação contínua deverá complementar e actualizar a formação inicial “numa perspectiva de educação permanente”; na alínea e), declara-se que a formação deverá ser assente em práticas metodológicas afins” das que vierem a ser utilizadas “na prática pedagógica”; e na f) fica claro que, face à realidade social, a formação deverá estimular “uma atitude simultaneamente crítica e actuante”; bem como se sublinha que esta deverá ser um acto participado, conducente à “prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (alínea h)).

O Professor, naturalmente, não fugirá - não poderá, em circunstância alguma, fugir - à regra. Seres do séc. XXI que somos, temos as responsabilidades inerentes ao futuro. E estas responsabilidades acabam por não ser, hoje, muito diferentes, das responsabilidades do escravo socrático que acompanhava o menino à escola: mais do que nunca, o professor deverá



deixar de ser aquele que meramente instrui⁵⁴, para passar a ser, sem vacilar, aquele que educa⁵⁵. De facto, relembra-nos Agostinho, que

Quem instrui ataca; quem educa espera. Quem instrui pode fazer o que quer, como um escultor que martela estátua; vai o educador pelos caminhos do criador do bicho da seda: dê-lhe as folhas certas na altura certa, depois os raminhos secos para encasular; depois os panos da postura; mas a comparação por aqui pára: não mata nunca o bicho no seu casula; o que lhe interessa é borboleta voando livre, em sua ruflante brancura; a quem instrui apenas mais interessa a seda do que o organismo vivo.⁵⁶

Daqui se infere que, no séc. XXI, a mudança deverá ser efectivada de uma mera atitude centrada na pedagogia⁵⁷, para uma outra centrada na anagogia. E, quanto a esta nova atitude, diz Agostinho da Silva:

⁵⁴ “Instruir é juntar, de fora, alguma coisa ao que já foi dado, como quem reboca parede depois de a ver construída e, num refinamento de estética ou de protecção, passa ainda sobre o reboco seu estuque e sua tinta. Na instrução, considera-se que o menino, ou grande, é parede mal aparelhada e se lhe vai juntando, conforme os recursos, o que for necessário para que se torne mais útil na sua função de parede. Na instrução sou trolha...”. Agostinho da Silva, *in Vida Mundial*, 24 de Março de 1972, p. 53.

⁵⁵ “Com a educação, tudo se passa ao contrário: se no instruir sou trolha, no educar, e bem o sabemos já desde o tempo do velho Sócrates, sou eu parteiro. Tenho que ter ciência, naturalmente, mas o que tem de esplendor cá fora, já se encontra lá dentro e as minhas qualidades principais têm de ser a paciência e o usar de todos os meios que possam fazer dá-lo à luz sem traumatismos nem mutilações. Para o educador, a criança já está intrinsecamente pronta, tal como será o adulto ideal, mas trata-se de a ir colocando em todas as circunstâncias propícias para que se desenvolva, o que significa, como se sabe, que se desembrulhe, se desembarace do que a impede de ser o que é.” *Idem, ibidem*.

⁵⁶ *Idem, ibidem*.

⁵⁷ “Com muita razão se compendiou a ciência de instruir na palavra pedagogia, que significa, na sua etimologia grega, o empurrar de meninos; empurramo-los para o ler, o escrever e o contar, mesmo que o não queira, já que é a escola obrigatória...; mais tarde o empurramos para o liceu, se é de boa classe, para os cursos técnicos, se destinado a servir, portanto ao fim de um está a universidade, ao fim dos outros a oficina... Empurra-se o menino, empurra-se o adolescente, empurra-se o adulto: somos todos uns excelentes pedagogos: empurramos.” *Idem, ibidem*.

... vai surgindo outra atitude, marcada por outra palavra, a de anagogia, ou acto de levar para cima ou de fazer subir; aqui ninguém empurra ninguém: se a perna se mostrou firme e ágil, ... vai-se pondo degrau após degrau, até que atinja a maior altura possível, segundo a vocação e as forças que haja em cada um...O que temos tido até agora, sob o nome da pedagogia, é de facto, geralmente violenta, até com professor batendo e castigando, uma catagogia ou condução para baixo...; somos instruídos para não crermos em nós, para nos submetermos, para obedecer, não para criar, que foi ao que viemos; venha, pois, a anagogia, o caminho para cima, o mais depressa possível.⁵⁸

O séc. XXI precisa, a nosso ver, de professores-an[trop]agogos; que tenham o desejo e a determinação, a liberdade e a autonomia para procederem a alterações profundas na organização pedagógica das suas escolas, por forma a que estas deixem de ser espaços de sofrer e passem a ser efectivos espaços de vida.

5.1. *Formação e Intervenção de Professores*

Actualmente, para além das escolas de formação inicial - as Escola Superiores de Educação, os Institutos e as Universidades -, são os Centros de formação de Associação de Escolas um *forum* fundamental de encontro, debate, discussão, reflexão e formação continuada.

Creio ser inquestionável, para todo o auditório, que não basta, como professores, estarmos habilitados para a mera docência dos conteúdos programáticos (para que somos, em teoria, habilitados através das Escolas que nos diplomam, no âmbito da nossa formação inicial): como pessoas, temos também a obrigação de estarmos bem conscientes de que a questão axio-

⁵⁸ *Idem, Ibidem*.



lógica, a questão dos valores, é fundamental, melhor: verdadeiramente crucial no âmbito e no campo da educação. De facto, lembremos a chamada de atenção feita por Errol Mathura, : “Values matter of course in the life of every man and woman. But they matter absolutely crucially in education, and in the life and development of young people.”⁵⁹

A este nível, como vimos, foi Agostinho exemplarmente actuante, deixando-nos as obras de incomparável referência que se constituem nas *Biografias*. Biografias, como vimos, daqueles que para ele se constituíram como referência axiológica para a nossa cultura⁶⁰, mas igualmente as biografias e histórias de vida daqueles Mestres que, tendo diferentes (das habituais e até então vigentes) perspectivas e filosofias de educação, idealizaram “outros” modelos de Escola, realizaram experiências educativas de sucesso, que nos poderão inspirar para outro tipo de atitudes. Igualmente, poderão ser referenciadas as obras agostinianas⁶¹ referentes, por exemplo, ao humanista Montaigne, que prefere a viva vivida e sentida, valorizando a experiência directa, a vivência e a observação ao conhecimento livresco (*Miguel Eyquem, Senhor de Montaigne*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1933); a biografia de Pestalozzi (Lisboa, Seara Nova, 1938), em que Agostinho faz realçar a questão do “amor pedagógico”; ganharemos, com *O Método Montessori* (Lisboa, Inquérito, 1939), consciência de como a liberdade é adjuvante da construção da autonomia e autodisciplina da criança e do jovem; verificaremos, em *O Plano Dalton* (Caderno “Iniciação, Caderno de Informação Cultural, 7ª Série, Edição de Autor, Lisboa, 1942), como

⁵⁹ “One of the major derelictions of duty by educationists in recent history is their neglect of and contempt for values. Values matter of course in the life of every man and woman. But they matter absolutely crucially in education, and in the life and development of young people.” Mathura, Errol, *Education and Youth*, The Falmer Press, London and Philadelphia, 1987, p. 123.

⁶⁰ Agostinho da Silva, *Biografias I, II e III. op. cit.*

⁶¹ Agostinho da Silva, *Textos Pedagógicos I e II. op. cit.*

podermos averiguar das capacidades, interesses e vocações de cada aluno, como afinal é viável promover a integração nos diversos grupos, e como o trabalho cooperativo e solidário é /pode ser uma realidade em contexto de Escola⁶²; em *Sanderson e a Escola de Oundle* veremos como, efectivamente, é possível organizar pedagogicamente uma Escola em função da realização integral propiciadora da formação integral do educando; com o exemplo de *As Escolas de Winnetka* (Caderno “Iniciação, Caderno de Informação Cultural, 3ª Série, Edição de Autor, Lisboa, 1940) temos, perante os olhos, o exemplo de um modelo de escola em que, no âmbito da educação cívica, e através da prática do autogoverno os alunos passam do conhecimento empírico à vivência e à prática da “solidariedade humana, de compreensão das diferenças individuais, de simpatia pelo que não é igual a nós, de grande sentimento de interdependência dos homens, das nações e das raças, de entendimento do dever que todos temos de nos melhorarmos a nós para que possamos melhorar os outros”⁶³.

Em suma, ao escolher marcos de referência que, pela prática, nos revelam conferir à pessoa de cada um dos seus educandos a posição central do acto e do processo educativo, apresenta-nos Agostinho da Silva todo um leque de verdadeiros antropagogos: apresenta-nos, sem excepção, professores humanos e humanistas, verdadeiramente empenhados no desenvolvimento integral dos seus educandos, professores comprometidos com a sua Escola e com a sua profissão. E está, a este nível, Agostinho da Silva a contribuir para uma formação contínua de professores, veiculando-nos as matrizes a que podemos aceder, se assim o desejarmos.

⁶² Pressupondo, aqui, que façamos juz e utilizemos o que está regulamentado nos art.º 47º e 48º da LBSE: as actividades de complemento curricular estarão, finalmente, ao serviço do “enriquecimento cultural e cívico” (art.º 48º 2), valorizando “a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação” (art.º 48º. 4).

⁶³ Agostinho da Silva, “As Escolas de Winnetka”, in: *Textos Pedagógicos I*, Lisboa, Âncora Editora, *op. cit.*, p. 246.



Igualmente, a este propósito, reflecte Agostinho da Silva defendendo a teoria de que “o resumo de toda a verdadeira didáctica consiste não em ensinar, mas em deixar que o aluno aprenda, não caindo nas tentações da exibição de ciência e de resposta pronta,... conduzindo-o apenas a uma mais exacta formulação da pergunta e ao limiar dos meios que lhe permitirão passar dessa outra, por intermédio de uma resposta”⁶⁴.

Para que se possa operar esta - ou uma qualquer outra - mudança de paradigma ou de estratégia(s) educativa(s), será imprescindível que se opere uma mudança a nível das mentalidades. Para isso, como educadores e como (candidatos a ?) antropagogos, deveremos procurar desenvolver em nossas actividades com os nossos alunos a construção e consolidação da autonomia, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade numa perspectiva de melhorar as suas condições para enfrentarem as transformações que afectam a economia, a cultura e a sociedade; deveremos empenhar-nos em promover, em liberdade, a coexistência, a tolerância e a participação activa, crítica e criativa dos educandos, seus pais e familiares, de toda a comunidade educativa, em suma, na vida da colectividade.

E deveremos discutir, no seio das nossas comunidades, se, de facto, pensamos em cada um dos nossos alunos como “uma pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social, na sua liberdade, no seu poder criador, na inteireza do seu ser - físico, psíquico e espiritual - , na sua essência axiológica, no irredutível direito que tem de escolher a sua vida e o seu destino”⁶⁵. A concluirmos positivamente, é claro que para empreendermos tal missão, tal terá de passar por uma reorganização pedagógica de

Escola⁶⁶: por uma mudança integral de paradigma (assunto sobre o qual não nos poderemos, no contexto presente, alargar, mas sobre o qual deixamos algumas pistas de reflexão⁶⁷) por forma a que, de uma vez por todas, se determine que se opta, definitivamente, por uma filosofia personalizada de educação, integralmente assente na pessoa do educando.

Em fórum de discussão e de formação contínua, decidiremos de que forma desejamos que tal projecto venha a ser implementado. Somos particularmente adeptos de espaços de encontro e de discussão que contem com a participação, para além dos professores, de alunos, seus pais encarregados de educação, bem como do pessoal não docente, sem nos esquecermos dos agentes sociais, culturais, económicos e políticos se congregarem em torno da consciência de que é preciso, é imperativo que se opere uma mudança.

E não nos assustemos com os comuns temores de tentar encontrar a melhor forma de dar cobertura e operacionalizar tal mudança. De novo, recorramos à LSBE, que nos dá a resposta e o necessário enquadramento: a reorganização pedagógica da escola se desejarmos que parta de nós, comunidade educativa, está totalmente salvaguardada e enquadrada nos art.º 47º e 48º da LBSE. A desejada reorganização pedagógica de escola organizar-se-á em torno de dois eixos, o da componente curricular e o eixo da componente de complemento curricular, gerando a dimensão dialéctica entre ambas, de que resultará, em regra, como já aconteceu⁶⁸, uma espantosa dinâmica educativa e cultural.

De facto, partindo dos pressupostos que atrás enunciámos e colocamos no quadro da concordância e obediência integral aos princípios cons-

⁶⁴ Agostinho da Silva, *Educação de Portugal, op. cit.*, p. 63.

⁶⁵ Patrício, Manuel Ferreira, *A Escola Cultural, ...*, *op. cit.*, p. 147.

⁶⁶ Sobre esta questão, cf., Patrício, Manuel Ferreira, *Lições de Axiologia Educacional*, Cap. IX, “A Organização Pedagógica da Escola Axiológica”, *op. cit.*, pp. 299-315, e *A Escola Cultural, ...*, *op. cit.*

⁶⁷ Sobre o assunto, consultar Mota, Helena Maria Briosas, *A Escola Cultural: um Caminho para a Formação Integral do Educando?*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 1998.

⁶⁸ Referimo-nos às escolas que vivenciaram e se integraram no Projecto *Escola Cultural*. Para mais informação, consultar Patrício, *op. cit.* e Mota, *op. cit.*



tantes dos art.º 47º e 48º da LBSE que respeitam, respectivamente, ao desenvolvimento curricular na acepção meramente curricular e à implementação de actividades de complemento curricular, ou de ocupação dos tempos livres, “orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (art.º 48º, nº 1), que “visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade” (nº 2), poderemos enquadrar qualquer projecto de reestruturação de escola, seremos capazes de enquadrar todo e qualquer projecto anagagógico de educação para a cidadania ou de exercício democrático, baseado nos valores da Liberdade, da Solidariedade e da Paz; poderemos sonhar com a efectivação da necessária e desejada mudança a nível de atitudes e de mentalidades⁶⁹.

6. Séc. XXI. O que pode ser feito?

Assistimos, sistematicamente, nos dias de hoje, a atropelos de toda a espécie, que vão dos actos terroristas que assolam o mundo à destruição de marcas do património da humanidade; das “bombas humanitárias” que atentam contra instituições e personalidades em missão de defesa dos direitos do Homem à violência que se evola de algumas seitas ditas religiosas; da vida sob o signo do medo em algumas das grandes cidades do planeta ao temor de doenças infecto-contagiosas que poderão, se não forem devida-

⁶⁹ Actualmente, está a Assembleia da República particularmente empenhada e atenta a este tipo de questões. Propõe anualmente o projecto “A Escola e a Assembleia”, que se integra “nas áreas extra curriculares” [art.º 48º LBSE] e tem como principal objectivo a divulgação junto dos jovens em idade escolar dos valores e das práticas democráticas e a educação para a cidadania. Para mais informações, consultar o *site* da Assembleia da República: http://www.parlamento.pt/webjovem2003/protocolo_99.htm

mente circunscritas, contaminar populações inteiras; do desaparecimento sistemático de florestas e de outros nichos ecológicos aos sistemáticos atentados aos direitos humanos.

O Mundo de hoje, nascido que é o séc. XXI, é obcecado pelo mercado, pelas guerras das mais variadas tipologias que se inserem neste quadro, em que os direitos pessoais, institucionais e mesmo dos Estados são sistematicamente atropelados ou literalmente omitidos.

A História que nos antecede tem vindo a demonstrar, sistematicamente, que não existe qualquer revolução social sem que se operem transformações a nível da educação. E hoje, mais do que nunca, tal revolução não se poderá operar sem que o seja a nível integral: entrados que estamos no séc. XXI é chegada a altura de se pôr fim às oposições até aqui existentes entre civilização e barbárie, entre natureza e cultura, entre isolamento e integração. Estes novos desafios levam-nos, como membros de instituições com responsabilidades na educação e na formação de cidadãos, a repensar as relações com a(s) sociedade(s), por forma a que, no nosso quadro de autonomia e de liberdade, possamos gizar estratégias comuns e articuladas de reinvenção de um *outro* mundo mais clarividente e emancipado, mais democrático, mais solidário, mais preocupado com o bem comum e não apenas com o bem próprio.

O grande desafio que nos é colocado, hoje em dia, é o de construir, para o nosso futuro, para o futuro da nossa humanidade, uma cultura de Paz e de não violência. Este é, talvez, o maior dos desafios que enfrentamos, dado que pressupõe enormes e profundas transformações a nível das relações humanas. E é um desafio tanto maior quanto assenta em pressupostos até aqui algo arredados da nossa consciência activa: os pressupostos atidos à pluridimensionalidade do ser humano. Sabemos que existem, que são um imperativo, mas vamo-nos esquecendo deles, sistemática e comodamente. É, sem dúvida, um desafio tão ingente, dado que, a nível global, se apresenta como um movimento planetário que tende a estabelecer os



alicerces e as novas bases dos pressupostos axiológicos ou dos valores que se deseja venham a ser aqueles em que deverá assentar a sociedade do futuro para o nosso planeta.

As Nações Unidas decretaram, sob a égide da UNESCO, a década que irá transcorrer entre os anos de 2001 e 2010 como a “Década para a Cultura da Paz e da Não-Violência”.

Em 1943 escreveu Agostinho da Silva um folheto que o levou à prisão⁷⁰. Nele, explicita a teoria e defende para o futuro a teoria de que,

Para que possa compreender Deus, para que possa, melhorando-se, melhorar também os outros, o homem precisa de ser livre; as liberdades essenciais são três: liberdade de cultura, liberdade de organização social, liberdade económica. Pela liberdade de cultura, o homem poderá desenvolver ao máximo o seu espírito crítico e criador; ninguém lhe fechará nenhum domínio, ninguém impedirá que transmita aos outros o que tiver aprendido ou pensado. Pela liberdade de organização social, o homem intervém no arranjo da sua vida em sociedade, administrando e guiando, em sistemas cada vez mais perfeitos, à medida que a sua cultura se for alargando; para o bom governante, cada cidadão não é uma cabeça de rebanho; é como que o aluno de uma escola de humanidade: tem de se educar para o melhor dos regimes, através dos regimes possíveis. Pela liberdade económica, o homem assegura o necessário para que o seu espírito se liberte de preocupações materiais e possa dedicar-se ao que existe de mais belo e de mais amplo; nenhum homem deve ser explorado por outro homem; ninguém deve, pela posse dos meios de produção e de transporte, que permitem explorar, pôr em perigo a sua liberdade de Espírito ou a liberdade de Espírito dos outros. No Reino Divino, na organização humana mais perfeita, não haverá nenhuma restrição de cultura, nenhuma coacção de governo, nenhuma propriedade. A tudo isto se poderá chegar gradualmente pelo esforço fraterno de todos.

⁷⁰ Agostinho da Silva, “Doutrina Cristã”, Lisboa, edição do Autor, 1943, in: *Textos e Ensaios Filosóficos I. op. cit.*, p. 82.

Mais de 50 anos passaram. Em 1982, em conversa tida com seu neto, João Rodrigo Mattos, à pergunta que este lhe formula: “- Está com algum novo projecto?”, Agostinho responde: “- Vários”. “- Qual deles é o mais importante?” “- Mudar o mundo”, respondeu convicto. “- Não acredito que haja projecto meu mais importante que este.”⁷¹

Agostinho estava com 88 anos de idade e continuava a acreditar no projecto que empreendera 50 anos antes: é necessário, é imprescindível mudar o mundo.

Está na nossa mão - no seio daqueles que aqui nos reunimos, naqueles que ajuda(r)mos a formar e em todos os outros que conseguirmos agregar ao nosso sonho - decidirmos se nos queremos envolver naquele que era ainda o projecto de Agostinho. Ouçamo-nos; detenhamo-nos, em reflexão. Deixemos a nossa consciência de cidadão empenhado falar. E, finalmente, usemos agir!

⁷¹ MATTOS, João Rodrigo “Velho Mestre Menino”. In: *Agostinho, op. cit.*, pág. 206



Jorge Paiva

O Doutor **Jorge Paiva** é licenciado em ciências Biológicas pela Universidade de Coimbra e doutorado em Biologia pelo Departamento de Recursos Naturais da Universidade de Vigo (Espanha).

Foi investigador principal no Departamento de Botânica da Universidade de Coimbra, onde também leccionou, e Professor Convidado na Faculdade de Farmácia da mesma Universidade bem como nos Departamentos de Biologia das Universidades de Aveiro e da Madeira.

Trabalhou nos Kew Garden e na Secção de História Natural do Museu Britânico (Londres).

Publicou mais de cinco centenas de trabalhos (artigos, monografias e obras) e proferiu mais de 1 milhar de comunicações e conferências em reuniões científicas, congressos, simpósios e acções pedagógicas.

Membro da Comissão Editorial da Flora Ibérica e da Flora de Cabo Verde, colaborador de diversas floras africanas, tem integrado grupos internacionais de investigadores.

Como polinologista (especializado em estudos de grãos de pólen) tem colaborado com entidades apícolas e Serviços de Pneumologia, tendo recebido dois prémios pelos seus trabalhos associados a patologias respiratórias.

É uma voz respeitada como ambientalista, sendo membro activo de diversas Associações e Comissões nacionais e estrangeiras.

Em 1993, a Quercus atribuiu-lhe a sua máxima distinção.

Cativou para a Botânica, com o seu saber e entusiasmo, sucessivas gerações de estudantes.

Educação Ambiental – biodiversidade – as crianças



Esta exposição versa sobre a biodiversidade, uma vez que, neste momento, a defesa da biodiversidade é uma das principais preocupações do palestrante.

Na exposição, partilham-se as experiências de toda uma carreira movida por um interesse profundo pela selva tropical, enriquecida com longas temporadas passadas na Amazônia e na África Tropical, com o intuito de observar e estudar os mecanismos que tornam a selva um “livro vivo de plantas”.

Partindo deste ponto, mostra-se porque se abraçou a causa da defesa da biodiversidade e porque esta é considerada fundamental para a sobrevivência da nossa espécie.

Salientando-se a importância do património biológico através de variados exemplos concretos patentes na vida humana, deixa-se uma mensagem de esperança num mundo melhor e no respeito pelo Meio Ambiente.



Ana Maria J. C. Allen Gomes

Educação Sexual – Os Adolescentes e a Sexualidade

É licenciada em Psicologia e em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, tem o grau de Mestre em Ciências da Educação e exerce Psicologia clínica no serviço de Psiquiatria dos Hospitais da Universidade de Coimbra.

Faz parte da equipa de Consulta de Sexologia do mesmo Hospital.

É sócia fundadora da Sociedade Portuguesa de Sexologia Clínica e sócia efectiva da Associação Portuguesa de Terapia Cognitivo-comportamental e da Associação para o Planeamento da Família.

É co-autora de livros sobre temas de sexualidade, nomeadamente “E nós ... somos diferentes” e “A educação sexual para os jovens”.

Tem publicado vários artigos em revistas científicas, sobre as áreas em que trabalha.

Desenvolve uma acção de relevo com acções de formação dirigidas a profissionais da saúde e da educação, assim como a jovens, pais e encarregados de educação.



Esta comunicação tem por base uma ideia central que se poderá resumir deste modo: nos nossos dias é impossível (continuar a) ignorar as manifestações da sexualidade nos/dos adolescentes. Considerando apenas o marco biológico da puberdade (e sem nunca poder, ou querer, esquecer todos os aspectos inerentes ao processo de adolescer), constata-se a existência de uma miríade de mudanças desta fase da vida.

Sabe-se que esta faixa etária não é homogénea e é sobejamente reconhecido que cada pessoa é única, sendo pois diferentes os ritmos de seu crescimento a nível físico, emocional, afectivo, cognitivo, etc. Por outro lado, está inserida, cada pessoa, num meio ambiente específico que torna também único o contexto e as circunstâncias da sua vida: esta é certamente marcada pelo tempo e lugar em que vive.

Partindo destes pressupostos, procura-se fazer uma aproximação/abordagem – necessariamente geral e, logo, não exaustiva – dos principais problemas e preocupações que professores e educadores partilham quanto à sexualidade dos referidos adolescentes, no sentido de tentar ajudar a lidar com esta temática da melhor forma possível.



Marta Correia Catalão

Educação para a Saúde – Planeamento Familiar

É Licenciada em Serviço Social pelo Instituto Superior Bissaya Barreto.

Como Técnica Superior de Serviço Social, assegura o funcionamento do Gabinete de Acção Social da ESAC.

Exerce funções no Instituto Politécnico de Coimbra.

É membro da direcção da APF (Associação para o Planeamento da Família).

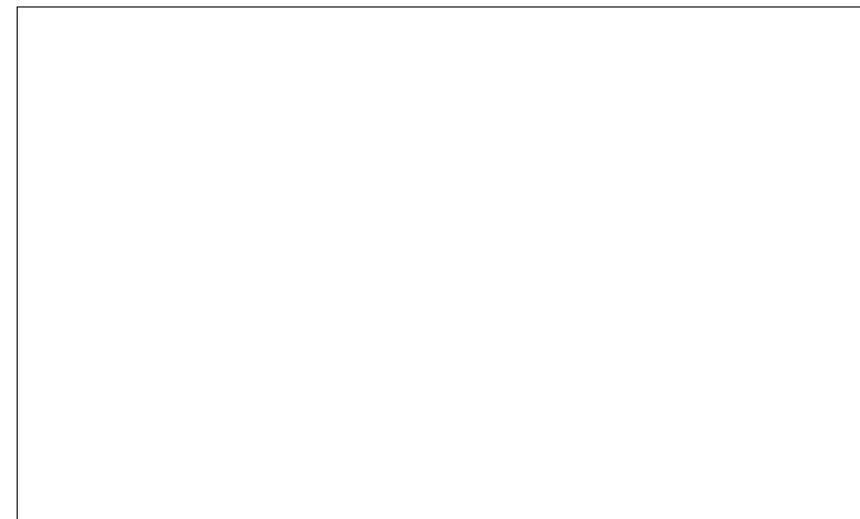
Formadora na área da educação sexual, tem realizado acções e cursos para técnicos de educação e de saúde.

A partir do conceito e do quadro ético de referência da Educação Sexual, procurar-se-á indicar algumas pistas para a integração da Educação Sexual na vida escolar aos níveis curricular e extra-curricular e para os vários níveis de ensino e sugerir e incentivar formar e desenvolver acções de Educação Sexual nas escolas, na sua necessária articulação com outros agentes educativos, nomeadamente as famílias e outros serviços e profissionais, como os da área da Saúde.



Jaime Carvalho e Silva

Educação para a Ciência



É Professor Associado do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra e membro das linhas de investigação Análise e História e Metodologia da Matemática do Centro de Matemática da Universidade de Coimbra.

Nos últimos anos, foi responsável pelas disciplinas de Análise Matemática I (Eng. Mecânica), Análise Matemática II (Eng. Mecânica), Elementos de Topologia, Fundamentos e Ensino da Análise, Metodologia da Matemática, Temas e Problemas do Ensino da Matemática e Métodos Computacionais no Ensino da Matemática (do Mestrado em Matemática para o Ensino), orientador científico dos núcleos de estágio de Matemática, coordenador eleito da Comissão de Estágio de Matemática e membro eleito da Comissão Coordenadora do Conselho Científico do Departamento de Matemática.

Recebeu diversos prémios e distinções por livros e outros produtos didácticos no âmbito da Matemática.

Desenvolve numerosas actividades como membro de comités científicos e na organização de conferências, cursos e workshops, nacionais e internacionais, no campo científico e educacional e no acompanhamento dos programas de Matemática.

Tem dezenas de artigos publicados que se repartem pelas áreas da Análise e Equações Diferenciais, História e Metodologia da Matemática e Ensino da Matemática.

Apesar de estar no centro dos discursos e orientações oficiais sobre a Escola e todos os ciclos de ensino, numerosos exemplos mostram que, na prática, a Ciência é secundarizada ou tratada de forma marginal.

Estudos como o Pisa, ao analisar a literacia matemática, revelam como os processos matemáticos e científicos aí considerados estão afastados do ensino praticado tanto em Portugal como nos restantes países do Sul da Europa. A principal diferença não está nos jovens em si, mas sim na organização científico-pedagógica do ensino e na relevância social da Ciência e dos cientistas.

A leitura dos relatórios do PISA fornece elementos interessantes de reflexão para todos os professores e deveria constituir leitura obrigatória para qualquer responsável da educação.



Educação para a Ciência

A Ciência está no centro de todos os discursos oficiais sobre a Escola e no centro de todas as orientações oficiais de todos os ciclos de ensino (o que não quer dizer que seja o único tema considerado ou sequer o tema mais importante). Contudo a prática desmente todas estas boas intenções, visto que tudo o que se relaciona com a Ciência é na realidade secundarizado ou tratado de forma marginal. No 1º ciclo, a Matemática é reduzida ao cálculo aritmético elementar, ficando o cálculo mental, a estimação, a geometria e a resolução de problemas para trás; no 1º ciclo a iniciação às Ciências Físicas e Naturais desempenha um papel mínimo, quando existem já tantas iniciativas aliciantes para este nível que poderiam ser tomadas como inspiração, como o projecto "**Ciência a Brincar**" da Sociedade Portuguesa de Física:

<http://nautilus.fis.uc.pt/spf/velharia/cab.html>

Exemplos semelhantes poderiam ser apresentados para outros níveis de ensino. Mas muito do que se passa na Escola é na realidade um reflexo dos preconceitos e práticas sociais. No dia 15 de Setembro de 2003, o anúncio da participação portuguesa na 15ª edição do Concurso da União Europeia para jovens cientistas, mereceu o seguinte espaço num jornal de circulação nacional:

Concurso para jovens cientistas

Quatro jovens portugueses divididos por duas equipas participam, de 20 a 26 de Setembro em Bucareste, na 15.ª edição do Concurso da União Europeia para Jovens Cientistas, exibindo trabalhos na área do ambiente e biologia. 113 jovens, autores de 76 projectos e representantes de 37 países, vencedores de competições nacionais, concorrem a três primeiros prémios de cinco mil euros.



Nada mais. Uns dias mais tarde já se podia ler no mesmo jornal, uma mui breve e desanimada referência aos resultados da participação portuguesa, com estas singelas palavras:

“Fora das distinções, ficam assim, nesta edição, todos os países do Sul da Europa (à excepção do prémio especial que distinguiu os três autores espanhóis de um projecto de guia das orquídeas na região de Málaga).

Na opinião de Helena Freitas, bióloga e investigadora portuguesa que integrou o júri deste concurso europeu, essa diferença de resultados deve fazer reflectir as autoridades portuguesas.

«Este tipo de projectos deviam ter mais apoios a nível científico na sua execução”, diz, sublinhando que “se poderiam criar bolsas de duração muito curtas para os jovens poderem desenvolver trabalhos juntamente com professores universitários, como fazem os concorrentes dos países que apresentam os melhores trabalhos».

E foi tudo! O apoio português à Ciência é equivalente ao tempo gasto pela comunicação social a relatar ou discutir estas questões.

E muitas pistas para reflexão se poderiam retirar deste pequeno extracto, como por exemplo o facto de os países do Sul da Europa terem sistematicamente (embora não sendo os únicos) maus resultados escolares a Ciências.

Isso mesmo é o que nos dizem estudos como o PISA, programa da OCDE cujo objectivo é o de **“medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.”** Este estudo é especialmente interessante pois coloca na linha da frente a preocupação com a capacidade que os alunos (neste caso os de 15 anos) têm de usar aquilo que aprenderam (ou se pensa que aprenderam) na escola.

O PISA analisou três domínios diferentes a que chamou “literacia de

leitura”, “literacia matemática” e “literacia de ciências”. A “literacia matemática” é definida como a “capacidade de identificar, de compreender e se envolver em matemática e de realizar julgamentos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha na vida privada de cada indivíduo, na sua vida ocupacional e social, com colegas e familiares e na sua vida como cidadão construtivo, preocupado e reflexivo.” Para conseguir analisar como os alunos lidavam com a “literacia matemática”, a equipa do PISA 2000 pretendeu saber se os alunos dominavam 8 grupos de processos matemáticos envolvendo os conceitos das categorias “mudança e relações” e “espaço e forma” (não foram desta vez considerados os conteúdos da categoria “quantidade e incerteza”). Dos 8 grupos de processos matemáticos considerados, gostaria de salientar os seguintes:

3. **Comunicação matemática**, que inclui: a expressão de um indivíduo numa variedade de modos, em assuntos com conteúdo matemático, sob forma oral e escrita; e a compreensão de afirmações escritas ou orais de outros indivíduos acerca desses assuntos.

4. **Modelação**, que inclui: a estruturação do campo ou da situação a serem modelados; a tradução da “realidade” em estruturas matemáticas; a interpretação de modelos matemáticos em termos da “realidade”; o trabalho com um modelo matemático; a validação do modelo; a reflexão, a análise e a crítica de um modelo e dos seus resultados; a comunicação acerca do modelo e dos seus resultados (incluindo as limitações destes resultados); e a monitorização e o controlo do processo de modelação.

5. **Colocação e resolução de problemas**, que inclui: a colocação, a formulação e a definição de diferentes tipos de problemas matemáticos (por exemplo, de matemática pura, de aplicação, de resposta aberta e fechada); e a re-solução de diferentes espécies de problemas matemáticos, numa variedade de modos.

6. **Representação**, que inclui: a descodificação e a codificação, a tradução,



a interpretação e a distinção entre formas diferentes de representação de objectos e de situações matemáticas, e das relações entre as várias representações; e a escolha e a mudança de formas distintas de representação, de acordo com a situação e a intenção.

Não admira que os nossos alunos tenham obtido resultados tão fracos. Não só a educação portuguesa está razoavelmente afastada das Ciências, mas as próprias Ciências se afastam consideravelmente dos processos matemáticos enunciados. Por exemplo, onde é trabalhada a modelação matemática? Na matemática trabalha-se com equações apenas por vezes vagamente aplicadas. Na Física, Química, Biologia, Geologia, Economia ou Geografia, os modelos caem sempre do céu a partir de leis previamente fornecidas. Por exemplo nunca se faz “a tradução da ‘realidade’ em estruturas matemáticas” ou a “interpretação de modelos matemáticos em termos da ‘realidade’”; nunca se discute “a validação do modelo” e muito menos é trabalhada “a reflexão, a análise e a crítica de um modelo e dos seus resultados” ou se investe tempo com a “comunicação acerca do modelo e dos seus resultados (incluindo as limitações destes resultados)”.

No caso da literacia de ciências, o estudo PISA “dá ênfase à capacidade de fazer uso do conhecimento científico e do saber acerca da ciência.” Esta é uma capacidade importante no mundo actual vistos que as nossas sociedades são “cada vez mais marcadas por avanços científicos e tecnológicos.” Para avaliar essa capacidade, o PISA tenta determinar o domínio de cinco processos científicos, que são:

1. Reconhecer questões investigáveis cientificamente
2. Identificar a evidência necessária a uma investigação científica
3. Tirar e avaliar conclusões
4. Comunicar conclusões válidas
5. Demonstrar compreensão de conceitos científicos

A explicação do quinto processo científico tal como é dada pelos responsáveis do PISA é particularmente significativa:

“Revela-se compreensão ao ser-se capaz de aplicar conceitos em situações diferentes daquelas em que eles foram aprendidos. Este processo envolve não só a evocação do conhecimento, mas também a demonstração da relevância desse conhecimento ou o seu uso na feitura de previsões ou na elaboração de explicações.”

Infelizmente o ensino em Portugal, nos restantes países do Sul da Europa, e em mais alguns, tem estado afastado, tanto na preocupação teórica como na execução prática, do desenvolvimento dos processos matemáticos e dos processos científicos brevemente enunciados. Do ponto de vista teórico ou programático oficial, não quer dizer que não exista intersecção entre alguns documentos oficiais portugueses e os processos enunciados. Contudo, a prática está enormemente afastada desses enunciados. Importaria reflectir porquê. Será que os alunos portugueses não se interessam pelas Ciências e são de um espírito mais “filosófico” ou “poético”? A minha observação da realidade, baseada tanto na assistência a aulas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como na reacção às conferências de divulgação que faço, ou na adesão a iniciativas como as Olimpíadas de Matemática, da Física, do Ambiente, etc., ou da simples observação do comportamento dos jovens portugueses, leva-me a concluir exactamente o contrário. Do que conheço da realidade de outros países, observo que a principal diferença não está nos jovens em si mas sim na organização científico-pedagógica do ensino e na relevância social da Ciência e dos cientistas.

Em termos de organização do ensino, não existe uma preocupação efectiva com a capacidade de os alunos resolverem problemas de diferentes tipos e envolvendo diferentes conteúdos. O ensino está demasiadamente baseado na repetição das “explicações” do professor, na reprodução de

“raciocínios” efectuados por terceiros, sem interiorização ou envolvimento por parte do aluno. Não se parte do concreto para o abstracto, não se fazem experiências, não se conjecturam hipóteses explicativas, não se refutam essas conjecturas, não se fazem explicações, não se escrevem relatórios argumentativos (preencher esqueletos pré-organizados não conta), não se interligam os assuntos. Por exemplo, e muito significativamente, no estudo do PISA, a literacia de leitura incluía a análise e discussão de textos científicos, de artigos de jornais, de tabelas e de gráficos, que normalmente estão ausentes da disciplina de língua portuguesa.

Vejam algumas das questões apresentadas no estudo PISA e que foram divulgadas publicamente. Em literacia científica, uma das questões apresentava uma série de dados retirados do diário de um médico, o Dr Semmelweis, como base para uma série de perguntas; uma delas era:

“Coloque-se no lugar de Semmelweis. Baseando-se nos dados que Semmelweis recolheu, apresente uma razão que demonstre que é pouco provável que os tremores de terra provoquem a febre puerperal.”

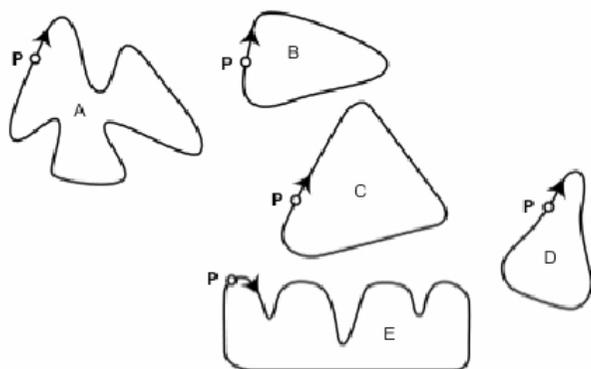
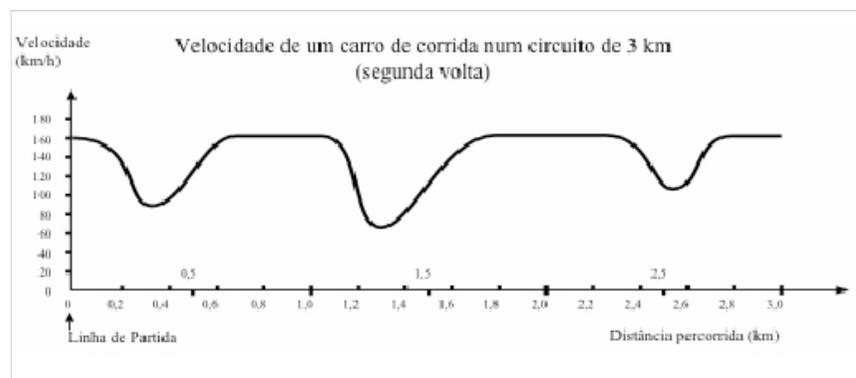
Aqui os alunos teriam que seleccionar um argumento, a partir do conjunto de dados fornecido, para sustentarem uma argumentação coerente que respondesse ao solicitado; os resultados dos alunos portugueses ficaram muito abaixo da média dos resultados dos alunos da OCDE: mais de 40% erraram e cerca de 40% nem sequer responderam.

Uma das questões de literacia matemática apresentava um mapa da Antárctida e pedia que os alunos fizessem uma estimativa da área, a partir da escala fornecida.



Esta foi a questão em que os alunos portugueses obtiveram piores resultados em relação à média dos alunos da OCDE. E ainda pior: um total assustador de 73% dos alunos portugueses nem sequer respondeu a esta questão. Claro que isto está ligado com o facto de o trabalho em Geometria ser quase inexistente em Portugal.

Outra das questões de literacia matemática apresentava um gráfico que descrevia a variação da velocidade de um carro de corrida num circuito plano de 3 quilómetros, durante a segunda volta da corrida. Uma das perguntas dessa questão fornecia 5 traçados possíveis para o circuito e pedia que fosse escolhido o que correspondia ao gráfico dado; 52% dos alunos portugueses escolheu o traçado E e 14% escolheu o traçado A; os resultados dos alunos portugueses ficaram mais uma vez muito aquém da média dos seus colegas da OCDE.



Penso que a leitura dos relatórios do PISA fornece elementos interessantes de reflexão para todos os professores e deveria constituir leitura obrigatória para qualquer responsável da educação.

Estas questões não estão a ser levantadas pela primeira vez no nosso tempo. Por exemplo, já nos anos sessenta o maior matemático português do século XX, José Sebastião e Silva, se envolveu de forma decidida nas questões da educação e defendeu pontos de vista que, a terem sido segui-

dos, nos teriam colocado num patamar diferente. Por exemplo:

A meu ver são principalmente o sentido crítico e a autonomia mental as qualidades que um professor de matemática se deve esforçar por desenvolver nos seus alunos. (...) A modernização do ensino da Matemática terá de ser feita não só quanto a programas, mas também quanto a métodos de ensino. O professor deve abandonar, tanto quanto possível, o método expositivo tradicional, em que o papel dos alunos é quase cem por cento passivo, e procurar, pelo contrário, seguir o método activo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta.

Em face dos problemas enunciados de forma breve, penso que é importante que todos trabalhem para que a educação portuguesa dê um lugar às Ciências que a nossa sociedade necessita para um progresso harmonioso, consciente e participado.

Referências

- J. Carvalho e Silva, O pensamento pedagógico de José Sebastião e Silva - uma primeira abordagem, *Boletim da SPM*, nº 32, 1995, pg. 101-114.
- OCDE, *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*, OCDE, 2001.
- OCDE, *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, OCDE, 2003, <http://www.pisa.oecd.org/Publicatn/Literacy.htm>
- G. Ramalho, *Resultados do estudo internacional PISA 2000: primeiro relatório nacional*. Lisboa: ME, GAVE, 2001.
- G. Ramalho, *PISA 2000: segundo relatório nacional*. Lisboa: ME, GAVE, 2002.
- G. Ramalho, *PISA 2000: terceiro relatório nacional*. Lisboa: ME, GAVE, 2003.



João A. Lopes

É professor no Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

Doutorou-se em Psicologia na Universidade do Minho com uma tese sobre hiperactividade em contexto escolar.

Dedica-se há longos anos à formação de professores e é coordenador de mestrados em Psicologia da educação e em Formação Psicológica de Professores.

A sua área de investigação tem versado os problemas de comportamento e de aprendizagem em contexto de sala de aula.

É coordenador do Serviço de Psicologia e orientação da Universidade do Minho. Este serviço tem desenvolvido projectos de infusão curricular de competências de iniciação à leitura e à escrita.

Salienta-se o apoio dado aos professores na identificação e remediação de problemas de aprendizagem e de comportamento.

A sua obra publicada reflecte as suas áreas de investigação, sendo múltiplos os contributos para o "O Professor no Séc. XXI"

Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinação". O ensino de alunos problemáticos



Os alunos "problemáticos" constituem, tal como a própria designação indica, um desafio e uma preocupação permanente para o professor, colocando sobre a sua acção uma pressão suplementar, em muitos casos dificilmente sustentável.

A incompatibilidade entre os comportamentos destes alunos e os objectivos do professor constituem uma fonte de tensão e de desgaste com evidentes reflexos no funcionamento de todo o grupo-turma.

O grupo de alunos problemáticos é extremamente heterogéneo, pelo que as suas manifestações em termos comportamentais, cognitivos e emocionais são muito variadas. Por isso mesmo, há grupos de alunos problemáticos com maior impacto sobre o (dis)funcionamento das salas de aula, seja pela gravidade dos seus comportamentos, pela sua cronicidade e/ou pelas alterações que provocam no ritmo das lições. De entre estes, destacam-se os alunos com problemas de aprendizagem e os alunos com condutas hostis e agressivas, cujo padrão desenvolvimental está hoje relativamente bem tipificado, tal como os factores que podem contribuir para potenciar ou inibir estas trajectórias de desenvolvimento.

Para os professores, ainda que seja importante compreender os processos de desenvolvimento destes alunos, é ainda mais importante desenvolver as estratégias de organização e gestão de sala de aula que lhes permitam lidar eficazmente com estas e com muitas outras situações do quotidiano.



António A. Neto-Mendes

É Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, onde é Professor Auxiliar.

As suas áreas de investigação científica são: Administração educacional; Sociologia das organizações educativas; Sociologia da educação; Política educacional.

Desenvolve projectos de investigação no domínio do trabalho dos professores e organização pedagógica da escola, da descentralização das políticas educativas e da regulação da educação.

Desenvolve a sua actividade pedagógica lecionando disciplinas da sua área de investigação.

É membro das associações científicas: SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Forum Português de Administração Educacional.

É autor de numerosas publicações, no país e no estrangeiro, nos domínios de investigação acima referenciados.

Os professores e o trabalho colaborativo - das políticas educativas às práticas docentes



Neste artigo analisa-se a problemática das mudanças sociais e reformas educativas, com um enfoque especial nas políticas educativas que têm sido desenvolvidas em Portugal visando a promoção do trabalho colaborativo entre os professores, sem esquecer algumas práticas concretas que resultam das interpretações locais dos actores dessas mesmas políticas.



Os professores e o trabalho colaborativo - das políticas educativas às práticas docentes¹

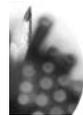
1. Mudanças sociais e reformas educativas

A “reforma”, em contexto educativo, parece hoje um conceito fora de moda. A década de 80 fica conhecida na história da educação como a “década das reformas”², certamente por terem sido experimentadas inúmeras propostas reformadoras no seio dos diferentes sistemas educativos. Portugal não foi excepção, apesar do seu carácter semiperiférico responsável pelos hiatos que geralmente medeiam entre o início dos ciclos políticos (e o conseqüente agendamento “reformador”) nos países centrais e a sua eclosão entre nós. Os anos 90, por seu turno, afirmam, em Portugal, a sua condição de contra-ciclo, multiplicando-se os apelos à “reforma da reforma”, as manifestações de algum cansaço, conseqüência, em parte, das energias gastas em “propostas globais de reforma” que enfatizaram nomeadamente a globalidade, a coerência e o carácter integrado das soluções³. Estamos praticamente a meio da primeira década do séc. XXI (entenda-se esta insistência na década como mais uma daquelas convenções bem sucedidas, não mais do que isso...), e parece recuperar-se gradualmente,

¹ Toda a correspondência sobre este artigo deve ser dirigida para: António Augusto Neto Mendes, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 3810-193 Aveiro, Portugal; endereço electrónico: amendes@dce.ua.pt.

² A. Nóvoa (1991: 51) confirma-o quando reconhece: “Na década de 80, o tema da reforma voltou à ribalta da cena educativa na maioria dos países desenvolvidos”. Sobre esta dinâmica reformista, ver também Nóvoa & Popkewitz (1992).

³ É o caso da reforma iniciada formalmente em Portugal na segunda metade da década de 80. Sobre o processo de concepção e de desenvolvimento da “Reforma de 1986”, que reivindica este estatuto de “global, coerente e integrada”, ver o nosso trabalho anterior (Neto-Mendes, 1999: 305).





por parte do poder político e dos decisores, a iniciativa de promover reformas. Tal pode ser ilustrado com a afirmação, recuperada em mais do que um documento oficial, da vontade de realizar uma auto-proclamada “reforma estrutural da educação”⁴. Isto após um período em que os sistemas sociais e políticos pareceram ter abandonado “a reforma” (global, sistemática e coerente), cedendo ao apelo reformador através de intervenções sectoriais que poderíamos agrupar na designação plural de “as reformas” não fora uma certa consciência social e política “anti-reformas educativas”: a opção foi então pelo uso da alternativa “reorganização” (“reorganização curricular do ensino básico”), e “revisão” (caso da “revisão curricular do ensino secundário”, cuja aplicação foi suspensa após a mudança de governo em 2002) quando em 1989 se falou explicitamente em “reforma curricular”⁵. Mas independentemente dos

⁴ Cf. Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (orgânica do Ministério da Educação). Aqui se anuncia uma "reforma estrutural da educação" com os seguintes objectivos: 1. Institucionalização de um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior; 2. Devolução de novas e efectivas atribuições às autarquias locais na área da educação; 3. Integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida; 4. Concretização de uma nova visão para as políticas de desenvolvimento e de gestão dos recursos humanos das escolas, docentes e não docentes; 5. Modernização da administração educativa.

⁵ Em 1989 ficou conhecido por “reforma curricular” o edifício legal constituído pelo decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que apresentava os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, bem como pelos normativos complementares que se lhe seguiram. O ano de 2001 conheceu uma versão diferente de “reforma curricular” por duas ordens de razões: a primeira, já exposta acima, porque os decisores optaram estrategicamente por evitar o conceito “reforma”, preferindo o de “reorganização” (“reorganização curricular do ensino básico”, cf. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) e “revisão” (“revisão curricular do ensino secundário”, cf. Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro); a segunda, porque se pretende transmitir uma mensagem, de contornos simultaneamente políticos e pedagógicos, que sublinha a separação entre o *ensino básico* e o *ensino secundário* (trata-se de uma separação que está presente quer no período de debate e consulta, tendo como protagonistas os organismos centrais que promovem este processo, o DEB e o DES, quer no “produto final” sob a forma normativa, os decretos-leis acima referidos. Note-se que o XV governo constitucional anunciou a suspensão da “revisão curricular do ensino secundário”, processo que culminou com a revogação do decreto-lei n.º 7/2001 pelo decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

modelos adoptados, uma conclusão parece impor-se: as reformas educativas são uma realidade com a qual teremos de conviver, mesmo sabendo-se (ou suspeitando-se...) de antemão que algumas das soluções previstas podem não vir a conhecer o sucesso desejado pelos seus promotores! As autoridades políticas centrais e locais, os administradores da educação, os professores e suas organizações de classe, os pais e encarregados de educação, a sociedade civil em geral, todos se interrogam sobre a sobrevivência e a persistência das reformas, por mais contraditórias que sejam as razões invocadas⁶. E é difícil, se não mesmo impossível, neste como noutros domínios da esfera educativa, escapar àquele sentimento antitético traduzido no nosso muito conhecido “preso por ter cão, preso por não ter”. É teoricamente possível, num quadro de racionalidade técnico-burocrática a que aludimos antes, imaginar uma proposta de reforma dominada pela consensualidade das soluções. Mas não pode em circunstância alguma esta “bondade” conceptualizada resistir ao carácter *socialmente construído* característico de qualquer movimento social, seja ele gerado do topo para as bases ou de outro tipo.

Afirmar-se que temos vivido e continuamos a viver “tempos de reformas” parece ser mais adequado e mais rigoroso do que dizer-se que são “tempos de inovações” estes que por uma convenção de calendário representam uma transição de século e de milénio. Pode aparentemente parecer este um debate conceptual menor, de certa forma irrelevante no quadro da análise das *políticas* educativas e das suas relações com as *práticas*. Gostaríamos todavia de sublinhar que as reformas não são todas igualmente inovadoras, podendo mesmo algumas medidas anunciadas, não raras vezes com pompa e circunstância, constituírem “mais do mesmo”, ao passo que as inovações introduzidas sob as mais diversas modalidades e tipologias

⁶ As preocupações em torno destas problemáticas - a insistência nas reformas, por um lado, a frequência e a importância dos fracassos, por outro - começa a estar patente, logo em finais da década de 80, em trabalhos como os de Cuban (1988) e de Weiler (1989).



surtem sempre com uma intenção “reformatora”. Procura-se deliberadamente provocar a “mudança” das práticas educativas e escolares. Esta marca é bem mais evidente, importa recordá-lo aqui, no quadro de uma concepção racional-burocrática de inovação que coloca as prerrogativas de concepção e de decisão na “cabeça” da hierarquia político-administrativa, reservando para os professores o papel de “agentes” a quem cabe a função de execução das medidas. Mas se este é um cenário incontornável de análise das políticas educativas na medida em que nos confronta com a dimensão *decretada* da reforma (o lado formal, prescritivo, datado, que encontra no jornal oficial - entre nós, o bem conhecido *Diário da República* - o seu fiel depositário para as gerações presentes e vindouras), não é menos verdade que este não esgota o leque vasto e complexo de possibilidades. Se reconhecermos como base válida de trabalho a natureza igualmente *política* e *anárquica* das organizações educativas, nomeadamente as escolares, deixaremos de associar estas apenas à condição *burocrática* de *locus de reprodução*. Estaremos porventura mais despertos para identificar e compreender as desconexões e as práticas “divergentes” que a escola enquanto *locus de produção* potencia significativamente. Estas capacidades de *inovação* localmente produzidas são geralmente menosprezadas ou ignoradas, quando não mesmo perseguidas, pelos esquemas institucionalizados de regulação e controlo, ainda que tal possa acontecer paradoxalmente em momentos políticos dominados pela retórica da *autonomia de escola*. Mas esta realidade permite-nos compreender a capacidade que as escolas efectivamente têm de mudar as reformas, um pouco ao invés da crença (quase) sempre alimentada pelos reformadores quando decretam as medidas a aplicar.

2. A “gramática escolar” que resiste

Paradoxalmente, ou talvez não, apesar das sucessivas ondas reformistas que os sistemas educativos foram conhecendo ao longo do seu desenvolvimento que conduziu ao sucesso da massificação escolar, a escola conserva, praticamente intactas, algumas das características organizacionais e estruturais que melhor a definem pelo menos há quase dois séculos. Socorrendo-nos de uma expressão feliz, há uma “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994) que sobrevive a ímpetus de reforma e a modismos, sejam estes inspirados por revoluções ou por reformas, assim caracterizada: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de elementos que se pretende regular; professores agindo individualmente, com perfil de generalistas no ensino primário e de especialistas no ensino secundário; espaços altamente estruturados para a actividade escolar (o espaço escolar por excelência é a sala de aula), o que condiciona toda a acção pedagógica aí desenvolvida⁷; tempo escolar altamente organizado e controlado, através de horários escolares rígidos para alunos e professores; saberes curriculares organizados em disciplinas, a base estruturante do trabalho escolar (ensino e aprendizagem). Por outras palavras, o modelo escolar que conhecemos (cujo sucesso praticamente universal pode ser interpretado como mais uma face visível da globalização de que se fala tanto) pode definir-se a partir de um tripé de elementos, por isso mesmo estruturantes: as modalidades de agrupamento dos alunos (o conceito de turma que tão bem conhecemos); a organização do currículo (a organização dos saberes,

⁷ Mau grado a importância que se lhe reconhece, o espaço escolar não viu ainda essa importância traduzida em volume de investigação. Em Portugal, merecem destaque os trabalhos de F. Beja, J. Serra, E. Machás, & I. Saldanha (1990; 1996) e de Fernando M. Marques (2003): os primeiros, pela atenção dedicada à educação infantil e à escola primária abarcando o período histórico que chega até aos anos 70 do séc. XX; o último dedicado aos liceus durante o Estado Novo. Sabemos de outros estudos já em fase de desenvolvimento ou ainda em concepção.



lógica que se estende naturalmente à formação e à organização dos professores que os ensinam); o ensino colectivo, que permitiu a generalização e cristalização do modelo de uma sala de aula, uma turma e um professor.

Esta “resistência” da organização escolar à mudança é matéria para uma análise complexa, até porque, como sabemos pela nossa própria experiência quotidiana nas escolas, ela coabita com sérios e promissores focos de inovação que transformam algumas escolas em interessantes espaços de cidadania. Mas pode também representar o reconhecimento social do elevado potencial que a escola encerra de instrumento político ao serviço do Estado e da construção de um determinado modelo de sociedade.

3. Culturas docentes: individualismo e trabalho colaborativo

Concentremo-nos finalmente na figura do professor, esse actor central - a par do aluno - da relação pedagógica em contexto escolar. Esta centralidade que a investigação educacional concede ao professorado é correlativa, em grande medida, da importância que o modelo escolar por nós considerado sempre lhe reconheceu como decorre do significado do bem conhecido conceito de “magistercentrismo”. O que agora nos ocupa é a tentativa de compreender as perspectivas que têm animado o estudo das chamadas culturas docentes cuja inteligibilidade se reforçará com a clarificação das dimensões estruturais e organizacionais da escola enquanto local de trabalho dos ditos docentes. Neste capítulo, é de realçar a interpretação das duas dimensões, a investigativa e a política, bem presente no conjunto de decisões que no passado recente foram vertidas em forma de orientação legal. Uma destas dimensões é o propalado *individualismo docente* e, como reacção, o apelo colaborativo que sob múltiplas formas tem sido lançado a estes actores escolares.

Para muitos, a primeira perplexidade deve ser formulada nestes termos:

porque é que havendo tantos apelos às práticas colaborativas entre professores - e eles surgem dos mais variados quadrantes: desde os apelos e sugestões de investigadores “insuspeitos” (Contreras, 1997; Liston & Zeichner, 1991; Calderhead & Gates, 1993, entre muitos outros) às sugestões e orientações da administração, tomem estas a forma de “recomendação” ou de “normativo” -, por que é que estando aparentemente criados e a funcionar os espaços de trabalho colegial, devidamente consagrados na estrutura organizacional das escolas (órgãos colegiais de decisão, créditos horários que visam promover o trabalho de coordenação de forma regular e sistemática), porque razão os professores parecem continuar a preferir formas *individualistas* de exercer a sua actividade?

A análise desta problemática é mais exigente do que aparenta. Estamos perante uma das questões mais sensíveis que enforma o domínio das chamadas *culturas docentes*, campo do conhecimento marcado por uma certa tradição metodológica, de natureza predominantemente etnográfica e qualitativa, que apresenta já um acervo de contributos inestimáveis para a compreensão de uma realidade complexa (ver Neto-Mendes, 1999). Destacamos dois já considerados clássicos e que marcaram o desenvolvimento do próprio campo. Começamos pela obra de Willard Waller (1932), com o seu *The Sociology of Teaching*. Mantêm actualidade as suas observações sobre as formas de controlo e de manifestação da autoridade na sala de aula, o papel do professor, os conflitos culturais quer no interior da escola quer entre esta e a comunidade, a importância da sala de professores como espaço de interacção entre colegas, a forma como o professor se relaciona com os estereótipos sociais que definem a profissão. O outro estudo cuja influência atravessa as últimas duas décadas e meia de pesquisas é o de Dan Lortie (1975), *Schoolteacher. A Sociological Study*. Mostra-nos este autor como o traço mais marcante do ensino é o isolamento dos professores confinados à sala de aula, próximos dos alunos mas distantes dos seus pares, o que agrava algumas das dificuldades já sentidas numa escola marcada pela “organização



celular” (“egg crate school”), como é a escola secundária; estuda ainda as condições em que o professor desenvolve o seu trabalho na sala de aula, propondo a sua própria grelha de leitura da cultura docente: dominada pelo *imediatismo* (“presentism”, isto é, a gestão dos assuntos correntes, enfoque no curto prazo), pelo *conservadorismo* (“conservatism”, ou seja, resistência elevada a mudanças radicais) e *individualismo* (“individualism”, isto é, a indisponibilidade para colaborar com colegas). Importa, no fundo, reter as palavras de Lortie que ainda hoje conservam toda a actualidade: “as escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores do que da sua interdependência” (Lortie, 1975: 14). Como assinalam Little & McLaughlin (1993), estas perspectivas não recebem hoje aplausos unânimes, havendo mesmo quem duvide quer do carácter eminentemente negativo do *individualismo* quer das virtudes da *colegialidade*. Mas disto falaremos a seguir. Não obstante, pode-se dizer com pequena ou nula margem de risco que estas duas obras determinaram de forma significativa os contornos que a abordagem das culturas docentes privilegiou durante anos, contribuindo mesmo para consolidar a ideia, ligeiramente anterior, de que “é mais difícil fazer mudar os professores do que os agricultores ou os médicos” (Huberman, 1973: 31). Mas apesar das cautelas, não nos parece negligenciável a ideia de que o apego cego à tradição de isolamento e de individualismo leva o professor a recusar a partilha do campo profissional com os seus pares, remetendo-o de forma irreduzível ao refúgio da “célula” protectora que é a sala de aula, vendo nesta uma espécie de território sagrado e inviolável. Nesta quase “atracção fatal” por uma acção individualista radicariam os grandes males do ensino. É aquilo a que Andy Hargreaves chama a “heresia do individualismo” (Hargreaves, 1998). Daqui a entender-se a *colegialidade* - enquanto contraponto à situação de isolamento vivida pelo professor na sala de aula e que estaria na origem da acção individualista - como panaceia capaz de transformar os docentes em exemplos de *colaboração* e de partilha foi um passo. Importa, neste momento do nosso trabalho, passar

em revista, de forma breve, as reflexões que nos propõem dois estudiosos do fenómeno, embora sejam diversos os caminhos que nos sugerem: falamos de Andy Hargreaves, já citado, e de John Smyth. O primeiro adopta uma perspectiva mais informada pela psicologia social e estabelece um conjunto de *nuances* ou gradações relativamente ao fenómeno-problema conhecido por *individualismo docente*. Para além de se afastar da abordagem “clínica” ou “religiosa” tradicionalmente dispensada ao fenómeno - através do uso de expressões como “doença” ou “heresia” - este autor propõe uma tipologia baseada em três categorias distintas: i) o *individualismo constrangido* (“constrained individualism”); o *individualismo estratégico* (“strategic individualism”); e o *individualismo electivo* (“electiv individualism”). As diferenças saltam à vista: o primeiro sublinha os constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (organização do tempo e do espaço, concepção e organização do currículo, etc.), nem sempre tidos em devida conta nas análises; o segundo remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo o *privativismo* ser adoptado como estratégia de resistência perante a hostilidade externa; o terceiro, finalmente, resulta de uma opção deliberada, reflectida, dentro do possível tomada sem constrangimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra.

À representação social do individualismo docente como uma patologia, não atendendo, pois, à pluralidade de causas que lhe subjazem, corresponde na opinião de A. Hargreaves (1991), no que é secundado por Smyth (1991), uma “nova ortodoxia” que é a *colegialidade*. John Smyth privilegia nas suas abordagens deste fenómeno um olhar eminentemente sociológico, enformado de uma perspectiva macro. Propõe-nos analisar a *colegialidade* para além dos limites estreitos da escola, estabelecendo nomeadamente conexões com a globalização das sociedades e a valorização das teses neoliberais dominantes nos contextos que estuda (Austrália, EUA, Canadá, Nova



Zelândia e Grã-Bretanha). Sobre a inserção da *colegialidade* nas agendas reformistas dos anos 80, o autor dá-nos um retrato desencantado, de certa forma, que pode ser resumido desta forma: i) o interesse na colaboração docente não é um incidente nem um acidente, integra antes uma estratégia que visa tornar os professores mais eficientes na tarefa de reconstrução económica; os convites para uma maior autonomia de professores e escola convivem com a retórica que não deixa de lembrar quais os resultados a atingir e como conseguiu-os para concretizar as prioridades nacionais e atingir a competitividade internacional numa economia mundializada; ii) em certas circunstâncias pode ser do interesse do Estado dar a aparência de que trata os professores como *profissionais* que gozam de autonomia para enveredar por formas de auto-regulação e supervisão dos seus pares; estaríamos neste caso perante uma forma de controlo central sob a aparência de autonomia local (Smyth, 1991: 325); iii) os sinais de centralização dos sistemas educativos convivem com formas localizadas de controlo pedagógico no seio do trabalho docente através de processos como a colegialidade (Smyth, 1991: 326).

O autor interroga-se sobre as razões que levaram os processos colegiais e cooperativos a transformarem-se numa atractiva opção da política educativa (Smyth, 1991: 328) - a desconfiança que manifesta está bem patente na expressão que escolheu para falar da colegialidade docente: a “quimera da reforma”. O que pressupõe uma “corrida” à colegialidade como espécie de panaceia redentora, à semelhança de outras corridas igualmente “redentoras”, como o foi a do ouro no oeste americano. Para A. Hargreaves (1991: 46) esse sentimento de desilusão e de frustração fica a dever-se precisamente à escassa modéstia revelada pelos promotores oficiais da colegialidade (os reformadores, de uma forma geral) na publicitação dos seus méritos. A principal lição que se pode retirar das análises de Hargreaves é a de que se não há um *individualismo* de tipo único, também não se regista uma colaboração unívoca e indiferenciada. Quer Smyth (1991: 338) quer

Hargreaves (1991: 49) insistem na afirmação de que são muitos e variados os conteúdos que nos pode oferecer o rótulo da *colegialidade*. E recorremos mais uma vez ao trabalho de Hargreaves, aproveitando a distinção das duas formas de colegialidade e de colaboração que nos propõe: i) uma, que traduzimos por culturas de colaboração (“collaborative cultures”); ii) a outra a que chamaremos colegialidade artificial (“contrived collegiality”). As primeiras são claramente as mais valorizadas porquanto decorrem de adesões voluntárias e espontâneas dos docentes, as segundas não escapam a uma certa erosão da crítica na medida em que resultam de soluções organizacionais institucionalizadas, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer não. O que nos obriga a olhar a inovação como um processo, uma construção social (“inovação instituinte”) que ultrapassa a vontade dos legisladores e vai para além dos normativos (“inovação instituída”) (Correia, 1989).

A questão de saber se afinal a colegialidade merece ou não algum crédito como instrumento potenciador de transformações, como é o caso de uma reforma curricular centralizada, por exemplo, recebe de Hargreaves (1991: 47) um consentimento comedido. Mas ainda assim a resposta é afirmativa. Para nós começa a fazer sentido tomar a sério a sua advertência de que uma *colegialidade artificial* corre o risco de apresentar mais prejuízos que vantagens, sobretudo se a tendência para aumentar a frequência com que ocorre não for acompanhada das necessárias transformações das estruturas escolares *balcanizadas* - grupos disciplinares, ensino especializado em unidades isoladas e estanques (disciplinas), professores isolados ou em grupo que competem entre si - que caracterizam nomeadamente a escola secundária (mas também a escola primária, embora em menor grau) (Hargreaves, 1998). Levando mais longe as palavras de Dan Lortie atrás citadas, o autor afirma que há determinadas modalidades de colaboração (nomeadamente as que têm uma natureza “artificial”, obrigatória, oficial) que contribuem mais para a divisão dos professores do que para a sua



aproximação. A questão central parece residir na organização escolar (enquanto meso-espaco onde confluem as determinações macro-institucionais que atravessam todo o sistema educativo e o micro-espaco da sala de aula. A *desbalkanização* das escolas secundárias é o caminho lógico que Hargreaves (1998) propõe. Mas este não é um caminho fácil - e poderia de alguma forma sê-lo o eliminar fronteiras entre saberes académicos, entre saberes académicos e técnicos, apagar diferenças de status entre professores dos diferentes saberes? O modelo do *mosaico fluido* que propõe A. Hargreaves (1998: 69 e 269) parece aproximar-se do que outros designam por “redes educativas” (Tedesco, 1999). O trabalho de projecto parece ter num cenário com estas exigências um lugar incontornável como ferramenta que concilia capacidade de decisão e responsabilidade na acção, ambas assumidas colectivamente sem ignorância das implicações políticas que o modelo envolve. Mas pode, paradoxalmente, residir aqui o seu maior risco: o de confundir-se alguns espacos locais para o exercício autónomo dos professores com o fim do controlo central. É o que defende Lima (2002) quando, a propósito da reforma da administração escolar portuguesa, adverte para os riscos de “recentralização por controlo remoto” e para uma autonomia como “delegação política”. E não pode ser negligenciada, também, a emergência de novos poderes de feição mais “localizada” ou “territorializada”, decorrentes quer da retórica de “devolução às famílias” quer do movimento de “municipalização” da educação.

4. Reformas em Portugal e trabalho colaborativo: algumas dimensões práticas da mudança

As mudanças ao nível da organização das escolas têm sido uma constante nos últimos anos. A pretensa criação de condições para facilitar o trabalho colaborativo faz incidir o foco da mudança sobre a organização esco-

lar, cabendo naturalmente à dimensão do currículo a fatia maior das medidas: pensamos na concepção e organização dos planos de estudos, a criação de novas áreas curriculares não disciplinares (“área escola”, “área de projecto”, “estudo acompanhado”, “formação cívica”), na reorganização dos professores quer sob o ponto de vista da coordenação pedagógica (d direcção de turma) quer sob o prisma da coordenação disciplinar (conselho de grupo/departamento curricular) ou de ciclo (conselho de educadoras/docentes, respectivamente para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico); mas não pode ser excluída desta lista, que não pretende ser exaustiva, a própria reorganização da rede escolar, cuja presença na agenda dos decisores adquire regularidade, ao nível da escola pública, com a criação da EBI (“escola básica integrada”) no início da década de 90, tendo prosseguido, meia década depois, com os TEIP (“territórios educativos de intervenção prioritária”) e, bem mais recentemente, os chamados “agrupamentos de escola”, problemática que tem acompanhado a transição do séc. XX para o séc. XXI⁸.

Uma análise atenta do período (1986-2004) que medeia entre a publicação da LBSE (“lei de bases do sistema educativo”, cf. Lei nº 46/86) e a aprovação na Assembleia da República da nova LBE (“lei de bases da educação”)⁹ não pode deixar de registar uma certa saturação discursiva em torno da *reforma*, como, aliás, já foi referido neste trabalho (cf. ponto 1.). Se a organização curricular, com todas as implicações que se adivinham ao nível da organização pedagógica da escola, tem sido um dos alvos centrais

⁸ São inúmeros os estudos que seleccionaram para objecto de estudo algumas das medidas que dão corpo à “reorganização da rede escolar” de que falamos no nosso texto. Sugerimos alguns trabalhos nossos para aprofundar estas problemáticas: sobre as EBI’s, Neto-Mendes (1995), Fernandes, Martins & Neto-Mendes (1997); sobre os TEIP’s, Costa, Neto-Mendes & Sousa (2001), Vários (2000).

⁹ A LBE não foi, como se sabe, promulgada pelo Presidente da República. Para conhecer as razões que fundamentam esta decisão, ver mensagem do Presidente da República (*Diário da Assembleia da República*, II Série, de 29 de Julho de 2004).



das mudanças decretadas, a figura do professor assume, conseqüentemente, grande centralidade como aglutinador das diversas medidas que as instâncias decisórias (com grande destaque para o governo da República, o nível central de decisão) se encarregaram de subscrever. Os apelos, velados ou explícitos, às práticas colaborativas atravessam as várias dimensões da escola e do sistema educativo acima referidas. A avaliação dos resultados das medidas é algo que está longe de ser consensual. Os actores escolares, entre os quais destacamos os professores, traduzem esta diversidade de pontos de vista e, porque não, de práticas. Não se pode, em rigor, afirmar que um clima de escola favorável à inovação, ao trabalho colaborativo, seja a consequência de uma simples operação matemática de adição em que $a+b=c$. Os investigadores educacionais têm imprimido às suas pesquisas orientações que traduzem, de certa forma, as linhas que têm pautado as políticas educativas no campo temático que privilegiamos neste artigo. Os estudos qualitativos sobre as múltiplas dimensões organizacionais dos agrupamentos de escolas tendem a conceder uma maior visibilidade à “sequencialidade progressiva” entre ciclos com que os decisores pretendem legitimar o modelo. Os “agrupamentos de escolas” reafirmaram uma problemática que já as EBI's haviam iniciado com alguma força: o discurso da “articulação curricular” entre ciclos, questão que, por outras palavras, nos remete para a “desbalcanização” do ensino e a promoção da colaboração docente entre diferentes etapas da escolaridade que tradicionalmente estavam (ainda estão?) de costas voltadas umas para as outras. Mas outros aspectos são também alvo desta investida: a “desbalcanização” a operar entre professores do mesmo ciclo, da mesma área disciplinar, departamento curricular e disciplina. Ao estudar a “(des)articulação curricular”, num agrupamento vertical, entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, Serra, Costa & Portugal (2004) não nos dão razões para grandes euforias: “O desconhecimento e a falta de diálogo entre docentes de diferentes níveis educativos é, pensamos, um factor a considerar” (2004: 56). No mesmo sentido parece apontar o estu-

do de Marques & Costa (2004), desta vez perspectivando a “(des)articulação curricular” entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico: “Todavia, os resultados a que chegámos não são animadores, especialmente para quem pretenda encontrar, associadas a este projecto de flexibilidade curricular, práticas efectivas de articulação curricular entre ciclos” (2004: 139). Colocando, por seu turno, a questão da colaboração docente ao nível da gestão curricular, procurando compreender o papel do departamento curricular neste domínio, Pereira, Costa & Neto-Mendes (2004) concluem o seu estudo identificando um conjunto de “obstáculos fundamentais” que dificultam as práticas colaborativas dos professores: os horários dos professores; a falta de espaço próprio para os trabalhos do departamento; a dispersão dos professores devido ao exercício de diversas actividades na escola; a dimensão exagerada de alguns grupos de trabalho; o desenvolvimento das reuniões, nem sempre consentâneo com a criação de um ambiente favorável; a (difícil) conciliação entre a vida profissional e a vida familiar; as diferentes sensibilidades e a falta de motivação para o trabalho colectivo; ausência de liderança ao nível do departamento. Num outro trabalho sobre a “(re)construção do currículo na escola”, em que se analisa a construção de projectos curriculares de escola e de turma ao nível de dois agrupamentos horizontais de escolas (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico), Ramos & Costa (2004: 94) alinham por uma definição de “constrangimentos” que soa a familiar: “(...) a falta de formação específica dos que em última instância gerem o currículo (os professores), aliada à escassez de hábitos de trabalho em equipa e à centralidade da decisão educativa que (ainda) caracteriza o sistema educativo português (...)”.

A aparente “regularidade” que estes dados parecem confirmar (afirmação que deve ser lida, naturalmente, com todas as cautelas) não pode alhear-nos da necessidade de considerarmos outro tipo de questões que podem dificultar o sucesso que determinadas medidas decretadas encontram: no fundo, a matriz organizacional do currículo e da escola não é alte-



rada, a não ser em aspectos de certa forma periféricos; ao mesmo tempo, parece insistir-se num modelo de reforma que apenas convoca os professores para a fase da aplicação, da execução, ora apelando a uma realização diligente ora acenando com fiscalizações mais ou menos veladas a que a inspeção ou a administração desconcentrada hão-de dar corpo.

Para finalizar, gostaríamos de dizer que ao valorizarmos estes estudos não descuramos, de forma alguma, as palavras de Smyth (2001) quando alerta para os riscos de se encarar a *colegialidade* como uma “nova ortodoxia” pedagógica. Esta deve ser entendida como um instrumento ao serviço da construção de uma escola democrática - caso contrário, haverá sempre o risco sério de iludir questões como o controlo central e a auto-regulação profissional, de se acreditar desmesuradamente nas potencialidades da “mudança por decreto” ou, pior ainda, de se culpabilizar o professor pelo insucesso das medidas que, todavia, parecem ignorar as dimensões externas à escola, o contexto social e político, “psicologizando” ou “pedagogizando” em excesso as questões.

Bibliografia

- BEJA, Filomena, SERRA, Júlia, MACHÁS, Estella & SALDANHA, Isabel (1990). *Muitos Anos de Escolas: Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941. Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Administração Escolar.
- BEJA, Filomena, SERRA, Júlia, MACHÁS, Estella & SALDANHA, Isabel (1996). *Muitos Anos de Escolas: Edifícios para o Ensino Infantil e Primário anos 40-anos 70. Volume II*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Gestão de Recursos Educativos.
- CALDERHEAD, James & GATES, Peter (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- CONTRERAS, José (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António & SOUSA, Liliana (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A., ANDRADE, Ana I., NETO-MENDES, António & COSTA, Nilza (2004) (org.). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- CUBAN, Larry (1988). “Why do some reforms persist?”. *Educational Administration Quarterly*, 24 (3), pp. 329-335.
- FERNANDES, Domingos, MARTINS, António e NETO-MENDES, António (1997). *Inovação e Resistências numa Escola Básica Integrada: Estudo de Caso*. Lisboa: Fundo Social Europeu/Ministério da Educação.
- HARGREAVES, Andy (1991). “Contrived collegiality. The micropolitics of teachers collaboration”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation*. Newbury Park: Sage, pp. 46-72.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HUBERMAN, Michael (1973). *Comment s'Oppèrent les Changements en Education: Contribution à l'Etude de l'Innovation*. Paris: Unesco.
- LIEBERMAN, Ann & MCLAUGHLIN, Milbrey (2000). “Le perfectionnement professionnel aux États-Unis : principes et réalités “. *Perspectives*, vol. XXX, n° 2, pp. 253-267.
- LIMA, Licínio (2002). “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”. In Licínio C. Lima e Almerindo J. Afonso. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 61-73.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- LISTON, D. & ZEICHNER, Ken (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.
- LITTLE, Judith W. & MCLAUGHLIN, Milbrey W. (1993). “Perspectives on cultures and contexts of teaching”. In J. Little e M. Mclaughlin (ed.). *Teachers' Work. Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, pp. 1-8.
- LORTIE, Dan (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARQUES, Fernando M. (2003). *Os Liceus do Estado Novo. Arquitectura, Currículo e Poder*. Lisboa: Educa.



- MARQUES, Brites & COSTA, Jorge A. (2004). “A (des)articulação curricular entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico”. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (org.). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, pp. 129-142.
- NETO-MENDES, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária - Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento; pol.).
- NETO-MENDES, António (1995). *Escola Básica Integrada: a “Nova” Escola e os “Velhos” Professores - Estudo de um Caso*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado; pol.).
- NÓVOA, António (1991). “As Ciências da Educação e os processos de mudança”. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. da Ponte e M. E. B. Santos. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-67.
- NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- PEREIRA, Fernanda, COSTA, Nilza & NETO-MENDES, António (2004). “Colaboração docente na gestão do currículo - o papel do departamento curricular”. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (org.). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, pp. 143-158.
- RAMOS, Maria da P. & COSTA, Jorge A. (2004). “Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma”. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (org.). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, pp. 79-98.
- SERRA, Célia M., COSTA, Jorge A. & PORTUGAL, Gabriela (2004). “Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas”. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (org.). *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro, pp. 45-58.
- SMYTH, John (1991). “International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work”. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), pp. 323-346.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TYACK, David & TOBIN, William (1994). “The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?”. *American Educational Research Association*, 31 (3), pp. 453-479.
- VÁRIOS (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- WALLER, Willard (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Willey.
- WEILER, Hans N. (1989). “Why reforms fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany”. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), pp. 291-305.



Formação Inicial de Professores: Dilemas e Desafios



Maria Assunção Flores



Doutorada em Educação, pela Universidade de Nottingham, Inglaterra, é Professora Auxiliar na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

É autora de numerosas publicações, distinguindo-se A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos.

Publicou artigos em revistas nacionais e internacionais, colaborou em obras em co-autoria.

Entre os temas tratados salientam-se a formação inicial de professores, o professor agente de inovação curricular, a escola como local de aprendizagem, reflexões sobre práticas de formação.

Colaborou em colóquios, seminários e congressos, salientando-se o seu contributo na formação de professores, na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesta intervenção pretende-se problematizar a natureza, funções e finalidades da formação de professores (sobretudo a inicial) e questionar o papel das universidades e das escolas numa sociedade do conhecimento cada vez mais complexa e exigente.

Defende-se uma perspectiva integrada de formação ligada ao desenvolvimento profissional (e à aprendizagem permanente) que ultrapassa a lógica académica e formal, que tem sido tradicionalmente associada à formação de professores.

Analisa-se ainda o processo de tornar-se professor (e as variáveis que o caracterizam e condicionam), discutindo-se o que significa ser professor em tempos (pós-modernos) marcados pela mudança, pela descontinuidade e por uma complexidade crescente.



Formação Inicial de Professores: Dilemas e Desafios

Gostaria, antes de mais, de agradecer o convite para participar nas II Jornadas Pedagógicas, um evento que pretende ser um espaço de reflexão e de problematização de um conjunto de temas importantes para todos nós professores, mas também para todos aqueles que se preocupam com a melhoria da qualidade da educação.

Estou aqui para falar de formação de professores, nomeadamente sobre a formação inicial, que é um tema que tem sido alvo de investigação e de reflexão crescentes no sentido de perceber a sua natureza, os seus objetivos e os seus modos de operacionalização.

Não vou falar de questões ligadas aos modelos e aos sistemas organizacionais da formação inicial, mas discutir alguns tópicos decorrentes de investigações que têm sido realizadas neste domínio e que eu própria tenho também estudado. Portanto, a minha ideia não é tanto dar respostas, mas sobretudo problematizar a natureza e as funções da formação de professores, mormente a inicial, num tempo em que se lhes exigem novos papéis e novas responsabilidades.

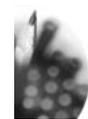
E começo com esta frase de Hargreaves:

“O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver profissionalmente ao longo do tempo.”

Hargreaves (2000, pp.152-153)

Falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto histórico.

As transformações sociais, culturais, económicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, o que, por sua vez, se tem





reflectido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os standards do ensino numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva.

O modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento (Flores, 2000). Ao longo desta exposição, proponho uma reflexão sobre a natureza mutável e complexa do ensino, analisando as mais recentes alterações no trabalho dos professores e a forma como estas têm influenciado o seu profissionalismo e o modo como se têm repercutido na sua formação e desenvolvimento profissional, procurando ainda sistematizar um conjunto de aspectos que informam a formação de professores.

A natureza mutável e complexa do ensino

O ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.

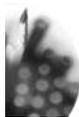
Ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e conseqüentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (em virtude, por exemplo, dos contextos multiculturais em que têm de trabalhar, das alterações ocorridas na estrutura familiar e da expansão das suas funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e da disciplina); a cada vez maior influência dos *media* na educação dos alunos; a co-existência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural; o aumento de oportunidades para aprender fora da escola devido ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação; a crescente burocracia, prestação

de contas e escrutínio público, entre outros (Day, 1999; Esteve, 2000, Estrela, 2001; Hargreaves, 2001).

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a alunos com necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para seleccionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e complexidade cada vez maiores. Espera-se que eles pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem, promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística.

Se as escolas e os professores têm sido confrontados com novas expectativas e exigências, a sua formação e os recursos disponibilizados têm permanecido (quase) inalterados em muitos países. A este respeito, alguns autores chamam a atenção para as expectativas elevadas e “irrealistas” e para a “hiper-responsabilização” e pressão social exercidas sobre os professores, tornando-se, muitas vezes, no “bode expiatório” do sistema educativo (Gimeno, 1991; Estrela, 2001; Esteve, 2000). Contudo, se por um lado, são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação.

Em muitos países, o trabalho dos professores tem sido marcado mais por rupturas do que por continuidades (Calgren, 1999). A qualidade tornou-se a palavra-chave um pouco por todo o mundo e a necessidade de elevar os *standards* da educação uma prioridade para todos os governos. Os analistas admitem que o modelo do “mercado social” (Day, 1999) tem dominado o campo educacional em que prevalece uma concepção de ensino orientada *para e pelos* resultados. A “mercantilização da educação” (Calgren,





1999) inclui metas estandardizadas e predeterminadas obtidas através de um processo linear em que a eficiência e a eficácia emergem como critérios chave para “medir” a sua qualidade. Nesta perspectiva, o ensino é encarado como uma actividade controlada externamente e os professores como técnicos cuja função se desenvolve numa óptica de implementação de prescrições curriculares de acordo com uma orientação *top-down* (Gimeno, 1995). Esta racionalidade técnica contraria uma perspectiva de (re)profissionalização e representa uma visão restrita do profissionalismo docente. A par desta leitura, é possível, no entanto, encontrar na literatura neste domínio posições que apontam para novos modos de encarar o trabalho dos professores e, conseqüentemente, de (re)definir o profissionalismo docente, em que se privilegiam novas formas de relacionamento profissionais associadas a novas e mais abrangentes funções reconhecidas aos professores (D. Hargreaves, 1994; Sachs, 2000).

A literatura sobre o ensino tem ainda chamado a atenção para dimensões do trabalho docente que ultrapassam o lado intelectual ou racional. Para além de uma actividade cognitiva, o ensino constitui uma prática emocional (Nias, 2001), o que implica que os professores sejam capazes de conhecer e gerir as suas próprias emoções e as emoções dos outros. O ensino implica também um propósito moral que se relaciona com o bem-estar (e o desenvolvimento harmonioso) dos alunos (Day, 1999). Os professores são responsáveis pelos seus alunos na medida em que exercem uma poderosa influência sobre eles. Deste ponto de vista ser conhecedor das matérias, ser capaz de utilizar os métodos de ensino mais adequados e investigar a própria prática (individualmente ou em grupo) não são aspectos por si só suficientes. Os professores definem (e decidem) o que julgam ser melhor para os seus alunos, por quem são, portanto, responsáveis. Por outras palavras, o ensino significa também *cuidado/atenção* e inclui um dever moral, o que requer o domínio de destrezas intra e interpessoais e um compromisso ao mesmo tempo pessoal e profissional (Day, 1999).

Estas visões do ensino e as mudanças ocorridas no trabalho dos professores, nos últimos anos, conduziram a uma (re)definição do profissionalis-

mo docente (com repercussões na forma como se pensa e organiza a sua formação), que tem sido um campo alvo de controvérsia e até de contestação.

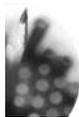
Profissionalismo docente: Perda de autonomia ou Re-definição das competências dos professores?

O actual debate sobre o profissionalismo docente tem sido marcado, em vários países, por visões contraditórias (e pós-modernas) sobre a natureza do trabalho dos professores no início do século XXI. Torna-se, por isso, necessário re-enquadrá-lo e re-defini-lo à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, o que exige novos modos de olhar para as culturas profissionais e para a identidade dos professores.

Entender o profissionalismo docente, tratando-se de um conceito social e culturalmente construído (Helsby, 1995), e portanto em permanente transformação, implica situá-lo num dado contexto, o que pressupõe a consideração de diferentes “vozes” e “perspectivas” que se fundamentam em distintas leituras e interpretações do mesmo fenómeno (Helsby, 2000; A. Hargreaves, 2000).

Como já referimos, o ensino é uma profissão em mudança e historicamente construída, pelo que a compreensão do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afectado ao longo dos tempos) requer não só a análise do trabalho dos professores e modo como estes se vêem enquanto profissionais (e como os outros os vêem), mas também a consideração do contexto - social, político e cultural - em que se inscreve.

Nos últimos anos, é possível identificar na literatura neste domínio duas perspectivas opostas. Se, por um lado, existem autores que associam as mais recentes transformações no ensino e no modo de encarar o trabalho dos professores a formas de desqualificação (e desprofissionalização) (Gimeno, 1991; Imbernón, 1994; Smyth, 1995), outros referem-se a tendências que apontam para novas formas de re-profissionalização dos docentes (D.





Hargreaves, 1994; McCulloch, Helsby e Knight 2000). Por outras palavras, a existência de tarefas mais amplas para os professores, a maior complexidade das funções que têm de desempenhar, o juízo mais sofisticado que se lhes exige e a tomada de decisão colectiva apontam para formas de *reprofissionalização*, enquanto que a tendência para uma formação mais pragmática, a redução na tomada de decisão sobre objectivos e propósitos de ensino e a maior dependência em termos de resultados de aprendizagem pré-especificados associam-se a uma lógica de *desprofissionalização* (Hargreaves e Goodson, 1996).

David Hargreaves, por exemplo, descreve a emergência de um novo profissionalismo (no caso da Inglaterra e do País de Gales). Nas suas próprias palavras, este novo profissionalismo implica “um movimento para além da autoridade e autonomia tradicional do professor no sentido de novas formas de relacionamento entre colegas, com os alunos e com os pais.” Estas relações, nas palavras do autor, “estão a tornar-se cada vez mais próximas, mais intensas e colaborativas, envolvendo uma negociação de papéis e de responsabilidades mais explícita” (p. 424). Este movimento resulta do alargamento do trabalho dos professores para além das quatro paredes da sala de aula para envolver toda a escola em que as prioridades educativas, o planeamento e implementação do currículo e as questões de progressão e de continuidade dos alunos requerem uma maior coordenação por parte dos professores.

Também em Portugal os professores têm sido confrontados com novos desafios, a par de um discurso reiterada e crescentemente marcado por conceitos como flexibilidade, autonomia e participação, por exemplo, a introdução de novas áreas curriculares; a definição de competências essenciais para o Ensino Básico; a introdução das tecnologias da informação e comunicação e a sua crescente utilização, a gestão flexível do currículo, a preponderância da avaliação formativa ao nível do Ensino Básico, etc. Assim, num contexto caracterizado por uma tradição curricular centralizada e centralizadora, os professores, ao nível do Ensino Básico, têm testemunhado um movimento que parece apontar para uma maior intervenção e autono-

mia local e profissional, na medida em que se encaram as escolas como centros educativos (Estrela, 2001) e não como meras agências de transmissão de conhecimentos, o que pressupõe novas formas de encarar o currículo numa perspectiva mais flexível, abrangente e holística.

Se, por um lado, é possível identificar no contexto português uma tendência para uma maior autonomia, flexibilização e até participação dos actores educativos, nomeadamente dos professores, cujas competências extravasam as paredes da sala de aula e a lógica disciplinar e implicam a assunção de novas responsabilidades, por exemplo, ao nível da construção de projectos curriculares e das áreas curriculares não disciplinares (o que pressupõe uma lógica interdisciplinar e uma atitude colaborativa); por outro, a sua formação e oportunidades de desenvolvimento profissional, os recursos disponíveis e as condições de trabalho (aliados à forma como a Administração Central gere e “impõe” a mudança) não respondem às exigências colocadas às escolas e aos professores cuja actuação se caracteriza por um conjunto de ambiguidades e tensões (Estrela, 2001; Flores, 2003). Estudos empíricos recentes apontam para posições de alguma ambivalência e até indefinição relativamente ao modo como os professores encaram a autonomia curricular (Morgado, 2003) e à forma como entendem as recentes alterações ao nível da gestão flexível do currículo no Ensino Básico (Flores, 2003).

A forma como se encara o ensino e os professores (e como eles vêem a sua profissão e a si próprios enquanto professores) implica uma determinada visão do profissionalismo docente que, como já referimos, tem sido, nos últimos tempos, marcado por posições distintas e às vezes conflituais. Como sustenta Day,

“...as alterações na prática operacional do “profissionalismo” reflectem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno (...) o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos, como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno” (Day, 1999, p. 12).

Para além do contexto social, político, cultural e económico em que o ensino se situa, o(s) sentido(s) que os próprios professores atribuem ao seu trabalho diário - com as suas potencialidades, constrangimentos e limitações - constituem aspectos-chave na (re)definição da natureza do profissionalismo docente. As orientações externamente impostas (Klette, 2000) não funcionam, de forma simplista, num campo marcado pela ambiguidade, pela incerteza e pela complexidade crescente. A tese da desqualificação e desprofissionalização é, portanto, discutível, assim como as perspectivas que apontam para novas formas de emancipação docente através das mudanças introduzidas no ensino, nomeadamente através de uma colaboração “imposta”. O que parece emergir nos recentes discursos e práticas sobre esta temática é aquilo que Andy Hargreaves (2000) designa de era pós-profissional ou pós-moderna do profissionalismo docente em que coexistem diferentes grupos e diferentes forças orientadas por diferentes modos de ver o ensino e o trabalho dos professores.

A forma como o ensino, e consequentemente, o profissionalismo docente, é conceptualizado e (re)definido tem implicações no modo como se vê e organiza a sua formação. É o que tentamos fazer de seguida discutindo algumas ideias e tendências sobre a formação de professores, a sua natureza e propósitos num tempo em que as exigências e os desafios colocados às escolas e aos professores (e às universidades) são cada vez mais complexos.

Formar Professores: que formação? Que professores?

Tem-se argumentado que nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem os professores pois o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. Apesar disso, nas reformas e mudanças mais estruturais tem-se descurado este aspecto, nomeadamente no que diz respeito a recursos disponíveis e a uma formação e informação atempadas, úteis e adequadas (Pacheco et al, 1996; Flores e

Shiroma, 2003). Pelo contrário, em muitos casos, tem prevalecido uma lógica burocrática e gerencialista (Fullan, 1993; Smyth, 1995; Day, 1999).

Nas duas últimas décadas, a formação de professores tem sido objecto de uma atenção crescente à medida que se tem reconhecido a sua importância para o sucesso de qualquer reforma ou iniciativa educacional, sendo encarada como uma das pedras angulares para melhorar a qualidade da educação (Gimeno, 1991; Vonk, 1995).

A necessidade de conceptualizar a formação de professores como uma “empresa ao longo da vida” (Vonc, 1995) e como um “longo continuum” (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; Develay, 1996) tem sido reiterada, nos últimos anos, na literatura sobre esta temática. Neste sentido, a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão. A indução (que é, aliás, um período que carece de maior atenção por parte dos decisores políticos, apesar do seu reconhecimento enquanto fase de aprendizagens importantes e intensas, como se tem reconhecido em várias investigações já realizadas no nosso país (Couto, 1998; Flores, 2000; Alves, 2001, entre outros) e a formação contínua são também encaradas como momentos importantes do mesmo continuum (Bolam, 1987, Marcelo, 1994).

A forma como se encara a formação dos docentes encerra uma determinada filosofia e uma determinada concepção do papel do professor, de escola e do currículo (Marcelo, 1994). O ensino implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas requer também um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha (Zeichner, 1993a; Contreras 1997). Dito de outro modo, trata-se não só de “fazer” ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias acções e os contextos educacionais.

A compreensão da natureza e propósitos da formação de professores implica, portanto, a análise dos pressupostos conceptuais e epistemológicos



subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem. Um dos autores que mais se têm destacado neste âmbito é Zeichner (1993b) que, escrevendo no contexto dos E.U.A., identificou quatro principais tradições na formação de professores ao longo do século XX:

a) a tradição académica - enfatiza a transmissão de conhecimentos como aspecto central do ensino, entendendo o papel do professor como especialista numa dada matéria. A formação de professores centra-se, assim, no conhecimento da matéria a ensinar, que seria complementada com a aprendizagem pela experiência na escola;

b) a tradição da eficiência social - baseia-se numa orientação behaviorista e realça a natureza “científica” do ensino, encarando os professores como técnicos cuja função consiste em implementar directrizes que outros prescreveram. Aprender a ensinar consiste, deste modo, na aquisição de um conjunto de competências (técnicas) e destrezas específicas e observáveis que os professores devem dominar, com base nas quais se avalia a sua “competência” (cf. Competency-Based Teacher Education);

c) a tradição desenvolvimentalista - radica no movimento do estudo da criança e baseia-se no reconhecimento da “ordem natural do desenvolvimento do aprendente” que “proporciona a base para determinar o que deve ser ensinado quer aos alunos nas escolas, quer aos seus professores” (Zeichner, 1993b, p. 5). Nesta óptica, os programas de formação de professores centram-se na promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento global dos futuros professores. A metáfora que domina esta tradição é a do professor como facilitador ou motivador da aprendizagem dos alunos;

d) a tradição de reconstrução social - assenta no pressuposto de que a educação e a formação de professores desempenham um papel crucial

na promoção de uma sociedade mais justa e humana. Assim, os programas de formação inicial de professores devem desenvolver a sua capacidade para analisar as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos em que trabalham no sentido de contribuir para tornar a escola e a sociedade mais humanas, justas e democráticas.

Estas perspectivas teóricas constituem uma base de análise e uma orientação para leituras possíveis do modo como a formação de professores tem evoluído ao longo dos anos, o que implica, necessariamente, diferentes formas de encarar o papel dos professores (e de entender o seu profissionalismo) e distintas concepções de ensino, de aprendizagem e de escola, bem como diferentes visões do processo de tornar-se professor.

Nos últimos anos, a formação de professores tem sido alvo de discussão e reflexão no sentido de problematizar as lógicas e perspectivas inerentes aos programas de formação para dar resposta aos desafios colocados às escolas e aos professores. A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aula - um dos objectivos da formação inicial - tem sido discutida, re-definida e re-enquadrada em virtude das transformações verificadas na sociedade da informação.

Ao discutir o estado da arte das reformas ocorridas na formação de professores, numa perspectiva europeia, Vonk (1995) identifica um conjunto de tendências que apontam para diferentes modos de encarar o profissionalismo docente. Este autor holandês descreve uma tendência geral para a profissionalização do ensino visível no esforço para estabelecer um corpo de conhecimento e de saber-fazer profissionais. A Inglaterra distancia-se deste movimento (no sentido de estabelecer uma formação mais académica e profissional), ao introduzir esquemas de formação centrados na escola. Os críticos argumentam que a ênfase na formação on-the-job, em que a participação das instituições de ensino superior pode ser mínima (e definida de acordo com um conjunto de requisitos), contribui para a desprofissionalização do ensino.



O discurso da profissionalização popularizou-se um pouco por toda a parte (embora este termo apresente sentidos distintos conforme o contexto em que é utilizado), a par da necessidade de melhorar a qualidade da educação. Um exemplo deste movimento pode ser visto na eliminação da tradicional divisão entre formação de professores do 1º ciclo e restantes níveis de ensino. Outra tendência geral na formação de professores diz respeito a uma maior intervenção por parte dos governos na definição de um conjunto de competências e de critérios com base nos quais se organiza e avalia a formação inicial. O que emerge desta análise da política de formação de professores mais recente a nível europeu é uma tentativa de re-definir a profissão docente ao serem introduzidas mudanças na formação de professores, quer pela extensão do período de formação, quer por uma maior ênfase num modelo centrado na escola (no caso da Inglaterra).

No nosso país, o modelo de formação inicial predominante centra-se nas instituições de ensino superior, o que reflecte aquilo que Formosinho (2000) denomina “universitarização” da formação com uma ênfase na dimensão mais académica em detrimento da profissional (Formosinho 2000; Canário, 2001). De uma forma geral, as tendências recentes nesta área em Portugal parecem apontar para a (re)profissionalização do ensino, nomeadamente através do reconhecimento de que todos os professores devem ser licenciados e no esforço para estabelecer um corpo de conhecimento profissional, visível na produção científica e investigativa neste campo nos últimos anos (cf. Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002) e noutros trabalhos realizados no âmbito do INAFOP (extinto em 2002). De acordo com Campos (2000), o quadro legal que fundamenta a política de formação em Portugal aponta para uma visão do professor como profissional, pelo que os programas de formação devem orientar-se no sentido de formar professores profissionais capazes de demonstrar uma atitude crítica, de contribuir para a inovação educacional e de reflectir e investigar, de forma sistemática, a sua prática numa perspectiva de aprendizagem permanente.

Numa recente análise sobre os relatórios de avaliação dos cursos de for-

mação inicial dos 2º e 3ºs ciclos e do ensino secundário, Canário (2001) chama a atenção para a visão tradicional e formal que ainda prevalece na formação dos futuros professores, apesar da retórica da aprendizagem ao longo da vida e do construtivismo. Por outras palavras, tem predominado a lógica académica em detrimento da profissional associada a uma racionalidade técnica, não obstante o movimento do professor-investigador e do prático reflexivo, aliadas à desvalorização da prática profissional entendida como momento de aplicação (e não de reconstrução de saberes) e à prevalência do professor como transmissor de conhecimentos (Canário, 2001).

No nosso país, as lógicas e práticas de formação de professores têm sido marcadas, em parte, pela fragmentação e pela falta de articulação entre as diversas componentes (mesmo no modelo integrado!), pela ausência de uma visão integrada entre formação inicial e contínua e de articulação entre escola e universidade (Campos, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Canário, 2001, Roldão, 2001; Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002). A investigação tem demonstrado que, muitas vezes, universidades e escolas permanecem dois mundos separados (e em alguns casos contraditórios) na preparação dos futuros professores (Pacheco, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Flores, 2000; Braga, 2001). Nesta lógica, aos alunos futuros professores compete, por si próprios, integrar a teoria e a prática de ensino, bem como a componente disciplinar e a componente pedagógica. O processo de tornar-se professor encontra-se, assim, marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação.

Como sustenta Roldão (2001), o paradigma de formação que ainda prevalece nos cursos de formação inicial remete para o plano-mosaico numa lógica aditiva ou combinatória, devendo dar lugar ao paradigma de formação como projecto no sentido de promover uma efectiva interacção das diversas componentes, a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do futuro professor sobre o seu próprio processo formativo.

Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é

necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel das universidades e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às escolas e às universidades são cada vez mais exigentes (Flores, 2002).

Contextos e Influências na Formação de Professores

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Calderhead e Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001) que implica os processos de aprender a ensinar (um processo, às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e de socialização profissional (decorrente da interacção entre indivíduo e contexto), bem como a (trans)formação da identidade profissional, entendida por Sachs (2001: 5) como “o modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos”. Segundo a autora, “no caso dos professores, este processo é mediado pela sua própria experiência dentro e fora das escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser” (Sachs, 2001: 6).

Na figura 1 apresentam-se, de forma sucinta, os contextos e os factores que informam (e enformam) a formação de professores e o profissionalismo docente, que constituem, como vimos, conceitos social e historicamente construídos, sendo, portanto, necessário situá-los num dado contexto político, social, cultural e económico. Relacionam-se com questões de status e de reconhecimento social e reflectem a importância atribuída aos professores e ao seu papel na sociedade.



Figura 1. Contextos que informam a Formação de Professores e o profissionalismo docente (Flores, 2002).

Os textos legais que regulamentam a formação de professores e que preconizam uma determinada política de formação à luz das prioridades nacionais encerram uma determinada forma de entender a função dos professores¹, e consequentemente o profissionalismo docente. O quadro legal existente² no nosso país parece apontar para uma visão integrada, articulada e indutora de práticas reflexivas numa perspectiva de aprendizagem per-

¹ A este propósito, Calderhead e Shorrock (1997) identificam um conjunto de dilemas presentes na formação de professores, por exemplo, teoria versus prática, conteúdo versus processo, desenvolvimento pessoal *versus* desenvolvimento profissional, reprodução versus inovação

² Cf., por exemplo, Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro (Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário), Lei nº 115/97 de 19 de Setembro (alterações introduzidas à LBSE) e Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência para a docência).



manente e para uma formação inicial que promova nos futuros profissionais uma atitude crítica e investigativa, no sentido de serem capazes de reflectir, de forma sistemática, sobre a sua prática (e sobre os valores que lhe estão subjacentes) e de contribuir para a inovação.

O currículo - e o papel atribuído aos professores no desenvolvimento curricular - a par de uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem e de uma determinada visão sobre o papel do aluno (aliadas à natureza dos materiais curriculares) são também elementos importantes na (re)definição do profissionalismo docente e do modo como os professores devem ser formados (Gimeno, 1995). Como sustenta Marcelo (1994), a conceptualização da função docente deve ser enquadrada nos conceitos de escola e de currículo, enquanto contexto de acção e espaço de intervenção dos professores, respectivamente. É, por isso, fundamental entender (e problematizar) a natureza (e implicações) das opções curriculares para pensar e organizar a formação dos docentes. Como sustenta Zabala, o currículo constitui “um dos espaços privilegiados do profissionalismo docente, uma das competências a que se deveria dar mais importância na sua formação” (1994, p. 26).

A investigação sobre os professores e sobre o ensino tem também contribuído para desvelar o processo de aprender a ensinar, nomeadamente na identificação de agentes e influências na socialização dos professores e na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Estudos realizados neste âmbito têm demonstrado a especificidade e complexidade do processo de aprender a ensinar, um processo eminentemente idiossincrático, multifacetado e contextual (Calderhead e Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001).

Algumas investigações têm demonstrado que a motivação intrínseca e o compromisso pessoal de tornar-se professor constituem características distintivas no modo como os professores se posicionam face à sua profissão, nomeadamente no que diz respeito a atitudes mais positivas e

comprometidas para com o ensino e a aprendizagem, quer do próprio professor, quer dos seus alunos (Calderhead e Shorrock, 1997; Kyriacou, Hultgren e Stephens, 1999; Flores, 2002).

Outras investigações têm destacado ainda o carácter peculiar do ensino enquanto profissão na medida em que os candidatos a professor (ao contrário de outros futuros profissionais) já conhecem (na perspectiva de alunos) o contexto no qual se espera que trabalhem, isto é, a escola e a sala de aula, possuindo, por isso, um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajectória escolar, durante a qual contactaram com diferentes modos de actuação docente. Esta “aprendizagem pela observação” (Lortie, 1975) condiciona, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino (daí, por exemplo, a asserção segundo a qual os professores ensinam como viram ensinar). A este propósito, Russell (1997) salienta que o modo como os professores ensinam tem maior influência ou impacto nos alunos do que aquilo que eles ensinam.

As predisposições e as imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor, bem como a influência de outros significativos (nomeadamente antigos professores e familiares professores) constituem factores que influenciam, de forma determinante, o processo formativo dos futuros professores e o seu posicionamento face à profissão, como alguns estudos têm demonstrado (Lortie, 1975; Knowles, 1992; Nimmo et al., 1994; Flores, 2002).

A literatura sobre socialização profissional tem também chamado a atenção para a influência ténue que a formação inicial exerce no futuro professor e o forte poder socializador do local de trabalho, nomeadamente da ecologia da sala de aula onde se destaca o papel dos alunos (cf. Zeichner e Gore, 1990; Jordell, 1987). Os “efeitos cumulativos da socialização antecipatória” (Zeichner e Gore, 1990) parecem diluir o impacto da formação inicial que, segundo alguns autores, contribui (paradoxalmente) para reforçar



(e não para questionar) as crenças e teorias implícitas dos alunos (Kagan, 1992), tese que parece ser comprovada por alguns estudos empíricos (San, 1999; Hauge, 2000, Hosbson e Tomlinson, 2001; Flores 2002).

Ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. Acresce, normalmente, a falta de apoio e orientação nas escolas, em parte devido à ausência de programas de indução.

Esta visão mais pessimista da formação inicial é contrariada, no entanto, por posições menos radicais e mais positivas que assentam na natureza, diversidade e estrutura dos cursos de formação (nomeadamente a ênfase na reflexão e na antecipação de problemas da prática), bem como nas diferentes perspectivas que os futuros professores trazem consigo ao iniciarem um programa de formação (Zeichner e Gore, 1990; Koetsier e Wubbels, 1995; Korthagen e Wubbels, 1995; de Jong, Korthagen e Wubbels, 2000). De salientar ainda a influência que o currículo oculto da formação inicial parece exercer nos alunos futuros professores através das mensagens (implícitas e, por vezes, contraditórias) sobre a teoria e a prática de ensino, o papel do professor, a natureza do currículo escolar, o estatuto e poder dos professores, etc. que perpassam nos cursos de formação (Ginsburg e Clift, 1990). No que diz respeito ao estágio, a qualidade da orientação, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipa na escola emergem como factores determinantes na avaliação deste contexto na formação dos professores (Flores, 2002).

Se as disposições e as crenças pessoais constituem factores determinantes na forma como os professores pensam e agem na prática de ensino, o contexto de trabalho é também um elemento importante no modo como os professores se posicionam face à profissão. Lacey (1977), num

estudo paradigmático, identificou três estratégias sociais para descrever a socialização profissional dos professores:

- a) ajuste interiorizado (em que os indivíduos assumem, como seus, os valores, propósitos, normas e limitações da instituição na qual se inserem, não se originando divergências ou conflitos entre eles);
- b) submissão estratégica (quando os professores reconhecem como válidos os valores e as concepções das pessoas que representam a autoridade assumindo-as, mantendo, no entanto, reservas pessoais e particulares);
- c) redefinição estratégica (que implica que a mudança pode ser operada por indivíduos que não detêm o poder formal para o fazer).

Do exposto se infere a importância dos estudos biográficos e a análise dos contextos formativos e profissionais no sentido de desvelar e (re)construir o processo de tornar-se professor (e as variáveis que o determinam) no sentido de informar (e enformar) os programas de formação.

Por seu turno, a literatura sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional tem enfatizado um conjunto de aspectos que me parecem de realçar: a aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído através da interacção entre os indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da (re)interpretação de experiências (Kennedy, 1991; Borko e Putnam, 1996; Putnam e Borko, 1997; Kwakman, 2000; Flores, 2002); a articulação entre aprendizagem e contexto de trabalho, entre conhecimento, aprendizagem e construção da identidade profissional (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998); a centralidade do sujeito no seu processo de aprendizagem que ocorre numa diversidade de contextos e através de uma variedade de estratégias (Lieberman, 1996; Day, 1999); e a natureza holística e inclusiva do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as actividades, formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se



envolvem ao longo da sua carreira (Corcoran, 1995; Fullan, 1995; Day, 1999, 2001).

Estudos realizados têm demonstrado a complexidade e multiplicidade de factores que condicionam o desenvolvimento profissional e a mudança dos professores, desde a sua biografia pessoal, a fase da carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares, as influências externas, etc. (Stephens et al., 1993; Day, 1999; Flores, 2002).

Todos estes elementos têm implicações na (re)conceptualização da formação de professores. Se pensarmos nos contextos da investigação, da decisão política e da prática, podemos questionar e discutir até que ponto decisões e procedimentos desenvolvidos em diferentes âmbitos se fundamentam, articulam e justificam.

O que significa ser professor hoje? Que tipo de professor estamos a formar nas universidades e nas escolas? Como entendemos o nosso papel enquanto formadores de professores? Que tipos de aprendizagem, apoio e estratégias de desenvolvimento são proporcionados aos professores? Qual é o papel das universidades (e dos formadores ou professores de professores) no sentido de promover comunidades de aprendizagem e de fomentar a reflexão e a investigação da prática? Que tipos de parcerias podem as universidades e as escolas construir enquanto lugares de aprendizagem profissional e de (re)construção de saberes?

Estas questões não são novas, mas, mais do que nunca, requerem reflexão, sentido(s) e empenhamento. Estas são algumas das questões que políticos, formadores de professores e outros responsáveis pela formação docente têm de colocar e às quais têm de responder no sentido de formar os melhores professores e fomentar (e valorizar) as melhores práticas numa perspectiva que reconheça os professores enquanto aprendentes ao longo da vida e as escolas enquanto comunidades de aprendizagem.

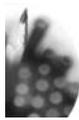
Em jeito de síntese, parece-nos importante destacar alguns pontos a ter em consideração no âmbito da formação de professores, nomeadamente a inicial:

- Promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente;
- Enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes como eixos norteadores da formação;
- Problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente nalgumas concepções de alunos futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional;
- Reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Clarificar (e situar) a filosofia subjacente a determinado projecto de formação que deve ser (conscientemente) construído e partilhado por todos os seus intervenientes, pelo que a interdisciplinaridade, a coordenação, o sentido de visão e a atitude reflexiva e investigativa se assumem como elementos estruturantes.



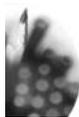
Referências Bibliográficas

- Alves, F. A. C. (2001) *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Principiante* (Lisboa, Instituto de Inovação Educacional).
- Bolam, R. (1987) Induction of Beginning Teachers, in M. Dunkin (ed.) *The International Encyclopedia of Teacher Education* (New York, Pergamon Press), pp. 745-757.
- Borko, H. e Putnam, R. T. (1996) Learning to Teach, in D.C. Berliner e R. C. Calfee (eds) *Handbook of Educational Psychology* (New York: Macmillan), pp. 673-708.
- Braga, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional* (Coimbra, Quarteto Editora).
- Calderhead, J. e Shorrock, S. (1997) *Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers* (London, Falmer Press).
- Calgren, I. (1999) Professionalism and teachers as designers, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), pp. 43-56.
- Campos, B. P. (1995) *Formação de Professores em Portugal* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional).
- Campos, B. P. (2000) Políticas de Formação de Professores em Portugal. Conferência da Presidência Portuguesa, Loulé 22-23 Maio 2000.
- Canário R. (2001) *Formação Inicial de Professores: Que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP, Dezembro 2001.
- Contreras, J. (1997) *La Autonomía del Profesorado* (Madrid, Morata).
- Corcoran, T. (1995) *Transforming Professional Development for Teachers. A guide for State Policymakers* (Washington, National Governors Association).
- Couto, C. G. (1998) *Professor: O Início da Prática Profissional*. (Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa) Tese de Doutoramento.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning* (London, Falmer Press).
- Day, C. (2001) The Challenge to be the Best: Research and the Teacher, The Michael Huberman Carfax Memorial Lecture, The 10th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Faro, Portugal, September 21-25.
- De Jong, J.; Korthagen, F. e Wubbels, T. (1998) Learning from Practice in Teacher Education: processes and interventions, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (1), pp. 47-64.
- Develay, M. (1996) *Peut-on former des enseignants?* (3rd edition) (Paris, ESF).
- Esteve, J. M. (2000) The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52 (2) pp. 197-207.
- Estrela, M. T. (2001) Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente, in M. Teixeira (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (Porto, ISET), pp. 113-142.
- Estrela, M. T.; Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002) Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000) (Lisboa, FPCE-UL/INAFOP/IE).
- Flores, M. A. (2000) *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos* (Lisboa, Instituto de Inovação Educacional).
- Flores, M. A. (2001) Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), pp. 135-148.
- Flores, M. A. (2002) *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A Two-Year Empirical Study*. Tese de Doutoramento. Universidade de Nottingham, Reino Unido.
- Flores, M. A. (2003) Changes in the Portuguese Elementary School Curriculum: Implications for Teacher Professionalism. Comunicação apresentada na Conferência da International Study Association of Teachers and Teaching (ISATT), Leiden, Holanda, 27 de Junho a 1 de Julho de 2003.
- Flores, M. A. e Shiroma, E. (2003) Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, 29 (1), pp. 5-18.
- Formosinho J. (2000) Teacher Education in Portugal. Teacher Training and Teacher Professionalism. Conferência da Presidência Portuguesa, Loulé, 22-23 May 2000.
- Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the depths of Educational Reform* (London, The Falmer Press).
- Fullan, M. (1995) The Limits and the Potential of Professional Development, in T. R. Guskey e M. Huberman (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (New York, Teachers College Press), pp. 253-267.
- Gimeno, J. (1991) Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores, in A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor* (Porto, Porto Editora), pp.61-92.
- Gimeno, J. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5ª edição) (Madrid, Morata).
- Hargreaves, A. e Goodson, I. (1996) Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities, in I. Goodson e A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer Press), pp. 1-27.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182.
- Hargreaves, A. (2001) Teaching as a Paradoxical Profession: Implications for Professional Development, in P. Xochellis e Z. Papanoum (org) *Continuing Teacher Education and School Development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp. 26-38.
- Hargreaves, D. (1994) The New Professionalism: The synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 423-438.
- Hauge, T. E. (2000) Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals: Hopes and Dilemmas in Teacher Education, in C. Day; A. Fernandez; T. E. Hauge e J. Moller (Eds) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (London, Falmer Press) pp.159-172.
- Helsby, G. (1995) Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990's, *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), pp. 317-332.
- Helsby, G. (2000) Multiple Truths and Contested Realities. The Changing Faces of Teacher Professionalism in England, in C. Day; A. Fernandez; T. E. Hauge e J. Moller (eds) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (London, Falmer Press) pp. 93-108.
- Hobson, A. e Tomlinson, P. (2001) Secondary student-teachers' preconceptions, experiences





- and evaluations of ITT - a UK study. Comunicação apresentada na conferência anual da British Educational Research Association (BERA), University of Leeds, Inglaterra, Setembro 13-15.
- Imbernón, F. (1994) *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional* (Barcelona, Editorial Graó).
- Jordell, K. O. (1987) Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), pp. 165-177.
- Kagan, D. M. (1992) Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 129-169.
- Kennedy, M. M. (1991) An Agenda for Research on Teacher Learning. National Center for Research on Teacher Learning Special Report. Michigan State University, Spring 1991.
- Klette, K. (2000) Working-Time Blues. How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education, in C. Day; A. Fernandez; T. E. Hauge e J. Moller (eds) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (London, Falmer Press), pp. 146-158.
- Knowles, J. G. (1992) Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies, in I. F. Goodson (Ed) *Studying Teachers' Lives* (London, Routledge), pp. 99-152.
- Koetsier, C. P. e Wubbels, T. (1995) Bridging the Gap Between Initial Teacher Training and Teacher Induction, *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), pp. 333-345.
- Kwakman, K. (2000) Factors Relating to Teachers' Professional Learning. Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Setembro 20-23, Edimburgo, Escócia
- Kyriacou, C.; Hultgren, A. e Stephens, P. (1999) Student Teachers' Motivations to Become a Secondary School Teacher in England and Norway, *Teacher Development*, 3 (3), pp. 373-382.
- Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers* (London, Methuen and Co).
- Lave, J. e Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Lieberman, A. (1996) Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning, in M. W. McLaughlin e I. Oberman (eds) *Teacher Learning. New Policies, New Practices* (New York, Teachers College Press), pp. 185-201.
- Lortie, D. (1975) *School-teacher: A sociological study* (Chicago, University of Chicago Press).
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo* (Barcelona, PPU).
- McCulloch G.; Helsby, G. e Knight, P. (2000) *The Politics of Professionalism. Teachers and the Curriculum* (London, Continuum).
- Morgado, J. C. (2003) *Processos e Práticas de (Re)construção da autonomia curricular*. Braga, Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- Nias, J. (2001) Reconhecimento e Apoio do Envolvimento Emocional dos Professores no seu Trabalho, in M. Teixeira (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (Porto, ISET), pp. 143-182.
- Nimmo, G.; Smith, D.; Grove, K.; Courtney, A. e Eland, D. (1994) The idiosyncratic Nature of Beginning Teaching: Reaching Clearings by different Paths. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association, Queensland, Australia, July 3-6, ERIC Document Reproduction Service No. ED 377156.
- Pacheco, J. A. (1995) *Formação de Professores: Teoria e Praxis* (Braga, IEP).
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999) *Formação e Avaliação de Professores* (Porto, Porto Editora).
- Pacheco, J. A. et al (1996) *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Ação do Professor. Relatório de Investigação* (Braga, Universidade do Minho).
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas* (Lisboa, Publicações Dom Quixote).
- Putnam, R. T. e Borko, H. (1997) Teacher Learning: Implications of new views of cognition, in B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers), pp. 1223-1296.
- Roldão, M. C. (2001) A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Revista de Formação de Professores*, vol 1, Inafop.
- Russell, T. (1997) Teaching Teachers: How I teach Is the Message, in J. Loughran e T. Russell (eds.) *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. (London, Falmer Press), pp. 32-47.
- Sachs, J. (2000) The Activist Professional, *Journal of Educational Change*, 1 (1), pp.77-95.
- Sachs, J. (2001) Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity. Conferência apresentada ao Congresso da International Study Association of Teachers and Teaching, Faro, Portugal, Setembro 21-25.
- San, M. M. (1999) Japanese Beginning Teachers' Perceptions of Their Preparation and Professional Development, *Journal of Education for Teaching*, 25 (1), pp. 17-29.
- Smyth, J. (1995) Teachers' Work and the Labor Process of Teaching. Central Problematics in Professional Development, in T. R. Guskey e M. Huberman (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (New York, Teachers College Press), pp. 69-91.
- Stephens, D.; Gaffney, J.; Weinzierl, J.; Shelton, J. e Clark, C. (1993) Toward Understanding Teacher Change. Technical Report No 585. ERIC Document Reproduction Service No. ED 361667.
- Vonk, J. H. C. (1995) Teacher education and reform in Western Europe: Socio-political contexts and actual reforms, in N. K. Shimara e I.Z. Holowinsky (Eds) *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts* (New York, Garland Publishing Inc.) pp. 225-312.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular a escola*. (2ª ed.). Rio Tinto: Asa.
- Zeichner, K. (1993a) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (Lisboa, Educa).
- Zeichner, K. (1993b) Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs, *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), pp. 1-13.
- Zeichner, K. M. e Gore, J. M. (1990) Teacher Socialization, in R. Houston (ed) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, Macmillan), pp. 329-348.





Maria Alfredo Moreira

Licenciada em Ensino de Português-Inglês, pela Universidade do Minho, tem o grau de Mestre em Supervisão e o grau de Doutor em Metodologia do Ensino do Inglês.

É professora de Metodologia do Ensino do Inglês e supervisora dos estágios pedagógicos de Inglês desde 1991.

Desenvolve projectos de investigação na área da formação de professores, tanto a nível nacional como internacional.

Colaborou, como formadora, na realização de três módulos de formação contínua de professores de língua estrangeira da União Europeia (Santiago de Compostela, Paris e Uppsala – Suécia).

Autora de publicações (no país e no estrangeiro) que reflectem a sua contribuição para a formação dos professores e a promoção de um ensino de qualidade.

Funções e competências do orientador/supervisor de estágio



Embora tendo sofrido evoluções na sua conceptualização, a figura do supervisor/orientador pedagógico continua a ser encarada como fundamental no acompanhamento da prática pedagógica do professor em formação inicial. As exigências da função, associadas ao processo de socialização do professor na cultura escolar e certificação da sua formação para o exercício da profissão, fazem com que, actualmente, a supervisão constitua uma área prioritária da formação (contínua) de formadores (de professores).

Após discussão do conceito de supervisão da prática pedagógica, seguida por uma breve incursão pelos normativos legais relativos à função e competências do supervisor, a autora debruçar-se-á na explicitação do enquadramento ideológico da supervisão, tal como tem vindo a ser desenvolvida no seu contexto profissional.

Este enquadramento é ilustrado por um exemplo do modo como a supervisão se pode constituir como um espaço de desenvolvimento profissional, não apenas para os sujeitos supervisionados, mas também para o próprio supervisor.



Funções e competências do orientador/supervisor de estágio

Introdução ou da necessidade de repensar a supervisão pedagógica...

Existem diferentes concepções de supervisão, ligadas à herança histórica e aos diversos objectos sobre os quais tem incidido; contudo, podemos identificar três linhas de desenvolvimento da (investigação em) supervisão: uma ligada à supervisão do ensino, associada à supervisão da prática pedagógica (em ano de estágio, prioritariamente); uma segunda linha mais voltada para a supervisão de pares, de enfoque no desenvolvimento profissional contínuo e uma terceira linha de supervisão como planeamento para a mudança organizacional sistemática, de enfoque na mudança da escola (Glickman & Bey, 1990; Alarcão, 2002; Harris, 2002).

Do legado histórico fica-nos a sobreposição entre supervisão, avaliação e inspecção e o conflito entre uma supervisão de controlo administrativo e uma supervisão de formação/ inovação pedagógica, conflito esse ainda muito presente nos dias de hoje, visível, por exemplo, quando a sua função desenvolvimentalista e profissional é (con)fundida com a função de avaliação do desempenho do professor e certificação da sua entrada na profissão (Sullivan & Glanz, 2000). Esta (con) fusão de funções sustenta a visão hierárquica e autoritária e conseqüente resistência associadas ao uso dos termos “supervisão” e “supervisor(a)”. Todavia, e no seguimento do pensamento de Vieira (1993, 2001 e 2003), defendemos o uso do termo, informado por uma conceptualização actual:

“Talvez a resistência que o termo “supervisão” frequentemente cria deixe de fazer sentido se, ao invés de o associarmos, em primeira instância, ao exercício de poder de uma pessoa sobre a outra, o associarmos principalmente à tarefa de regulação da



prática propriamente dita, independentemente de quem a realiza, supondo sempre a construção, individual ou colaborativa, de uma visão da educação, no que ela é e no que pode (vir a) ser. Quando é essa visão que importa acima de tudo, e quando ela assenta em valores e princípios de uma sociedade e educação democráticas, então podemos compreender que o poder do supervisor tem como finalidade última promover o poder do professor, e que a legitimação da autoridade de um implica, necessariamente, a legitimação da autoridade do outro. As posições são sem dúvida distintas, mas as metas e os processos são em grande parte partilhados num esforço comum, o que confere ao exercício da supervisão uma função potencialmente emancipatória para quem nela participa.” (Vieira, 2001: 74, ênfase da autora)

Actualmente, a supervisão pedagógica assenta num conceito de *democracia participada, com finalidades reflexivas, colaborativas e críticas, orientando-se para a transformação e emancipação do sujeito em formação e para a crítica alargada dos micro, meso e macro contextos da sua actuação*. Contraria-se uma visão mais tradicional, mais burocrática, assente em relações de poder e de controlo, onde a uma posição de superioridade do supervisor corresponde uma posição de passividade e de dependência do professor. O conceito de *supervisão democrática e transformadora*, radicada em valores como a liberdade de escolha, a transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação é então essencial (v. Waite, 1995; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998; Moreira, Vieira & Marques, 1999a, b; Vieira, 2000 e 2003; Moreira, 2001a, 2002 e 2004; Barbosa, 2003; Paiva, 2003; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2003).

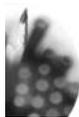
Da conceptualização da supervisão da prática pedagógica e da pedagogia...

Analisando brevemente o que a literatura (nacional) em supervisão nos diz acerca da sua natureza e objecto, verificamos que surge como actividade

que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, ou processo de sustentação da formação, ou seja, uma actividade/(meta)função de ensino que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo, tendo por meta final o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Oliveira, 1996; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). Não obstante, esta contextualização não se pode dissociar de uma mais alargada, onde, mesmo em situação de estágio pedagógico - e talvez sobretudo nessa situação - as competências de auto-supervisão devem ser encorajadas e desenvolvidas, tanto para professor estagiário *como* para o próprio supervisor (cf. Vieira, 2000; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2004). No contexto do estágio, a *supervisão pedagógica incide na actividade de profissionais que supervisionam e gerem o desenvolvimento e as aprendizagens de professores e dos seus alunos, numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos* (Alarcão & Tavares, 2003: 5/6). Esta orientação global para a aprendizagem do aluno radica no pressuposto de que, por detrás de uma *cultura de supervisão*, entendida enquanto “*conjunto de convicções, valores, normas, pressupostos e princípios de acção que orientam as práticas de supervisão e se (re)constróem nessas práticas*” (Vieira, 2003: 547), encontra-se uma *cultura escolar*, que informa e é informada pela primeira.

Assim, não podemos (devemos) dissociar os princípios, pressupostos e finalidades da supervisão dos da formação de professores em geral e da educação dos alunos em particular. A nosso ver, a homologia ou transversalidade destes princípios, pressupostos e finalidades fundamenta-se e decorre de uma visão da sociedade democrática, assente em ideais emancipatórios e humanistas:

“...não podemos deixar que as nossas escolhas sejam guiadas por qualquer teoria. A teoria que as guia deve cumprir alguns critérios para além do facto de ser uma teoria. Mas que critérios e de onde? (...) em última análise, estas escolhas são questões





práticas, não teóricas (...) Se o nosso propósito é construir relações sociais baseadas no princípio de igualdade para todos os participantes, a escolha evidente é a democracia (...) sem que as pessoas possam relacionar-se entre si de modo democrático, não há ideias novas, causas justas ou qualquer ciência, social ou outra, que sejam possíveis.” (Gustavsen, 2001: 24/25, ênfase do autor, trad. nossa).

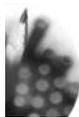
Assim, as finalidades da educação de supervisores, professores e alunos orientam-se para a participação, negociação, colaboração, reflexão crítica, emancipação e autonomia profissionais, com reflexos (que devem ser) evidentes nas tarefas pedagógicas/formativas/supervisivas: de tipo indagatório, participado, colaborativo, negociado e autoregulado.

Das competências do/a supervisor(a)...

O reconhecimento da necessidade de formação especializada para os professores que exercem as funções de supervisor da prática pedagógica surge com a publicação do Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4). De entre as 8 áreas de formação especializada consagradas no documento (a Portaria nº 680/2000, de 29/8 acrescenta uma nona, a da inspeção da educação), encontra-se a área da *Supervisão pedagógica e formação de formadores*, que visa “qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (Art.º 3º). Posteriormente, o Despacho Conjunto SEEI/ SEAE n.º 198/99, de 15/2 (publicado em DR, nº 52 - II Série) vem definir os perfis de formação, estabelecendo, para as funções de supervisão pedagógica e formação de formadores, as seguintes competências a desenvolver: *Competências de análise crítica; Competências de intervenção* (no apoio e estímulo do estudante de formação inicial na sua prática pedagógica; fomento da existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao

desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; concepção, planificação, dinamização e gestão de programas de formação; na observação e planificação de práticas educativas e envolvimento dos professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estímulo da melhoria do desempenho profissional dos professores; na construção de sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria e na avaliação do desempenho dos formandos de formação inicial e participar na sua classificação final); *Competências de formação, de supervisão e de avaliação* e *Competências de consultoria*.

A natureza especializada da função pressupõe a aquisição de competências *adicionais* às competências de ensino, sendo que, para além do perfil de *professor experiente e reflexivo, competente na resolução autónoma dos problemas e comprometido num processo de auto-aperfeiçoamento constante*, o supervisor tem de ser ainda capaz de ajudar o professor em formação a desenvolver as mesmas capacidades. Deve ser ainda capaz de promover processos de construção de conhecimento profissional do professor, actuando de modo flexível, *não standard*, adequado às circunstâncias do processo de supervisão (Oliveira, 1996; Sá-Chaves, 2002). Sendo alguém que acompanha as primeiras experiências da prática do futuro professor e cuja acção tanto pode ser inibidora como facilitadora (Ribeiro, 1996), há que assegurar o desenvolvimento de um posicionamento reflexivo e indagatório no supervisor. Este só poderá influenciar a ocorrência de um posicionamento semelhante nos candidatos a professores se o próprio proceder a uma autoregulação crítica, informada e de tipo indagatório (Ribeiro, 2003a, b; Moreira, 2004). A uma prática reflexiva e a uma metodologia de desenvolvimento pessoal deve aliar-se a preparação para a inovação pedagógica e para a investigação activa e experimentação pedagógica (Vieira, 1993; Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000; Moreira, 2004).





Da supervisão como espaço de desenvolvimento profissional para o/a supervisor(a)...

Com a finalidade de ilustrar o modo como o supervisor pode actuar como agente da sua formação, através da regulação da própria acção *supervisiva*, iremos dar conta, porquanto de modo breve, de um projecto de investigação-acção sobre as práticas supervisivas, desenvolvido em colaboração entre uma supervisora da escola e a autora, enquanto supervisora da universidade, no âmbito de um programa de formação de supervisores de Inglês.¹

No ano lectivo de 1998/99 foi desenvolvido um programa de formação, que abrangeu um grupo de 20 supervisores do estágio integrado de Inglês, em regime de voluntariado (professores profissionalizados, dos Ensinos Básico e Secundário, 2 deles requisitados na Universidade do Minho). Este programa tomou a investigação-acção como estratégia de formação principal, tendo sido delineados os seguintes objectivos:

1. Aprofundar conhecimentos nas áreas da supervisão pedagógica, investigação e ensino;
2. Analisar/ reflectir sobre teorias e práticas de supervisão e ensino;
3. Partilhar experiências, conhecimentos, potencialidades e limitações de práticas supervisivas em uso;
4. Produzir/ adaptar materiais de intervenção supervisiva;
5. Estimular, pela investigação-acção, processos de melhoria da actividade supervisiva.

¹ O projecto de investigação em que se insere foi financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (SIQE, Medida 2, projecto nº 52/98), pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e pelo PRODEP (Medida 5/Acção 5.3./N/189.007/00).

O desenvolvimento dos trabalhos implicou a realização de 10 sessões presenciais conjuntas (num total de 30h) e o desenvolvimento de pequenos projectos de investigação-acção, individuais ou colaborativos, nos contextos profissionais dos participantes, focalizados em aspectos seleccionados da acção supervisiva e orientados para o desenvolvimento profissional dos participantes (v. Moreira, 2001b, 2002 e 2004 para mais informação sobre o desenvolvimento e avaliação deste programa). Estes projectos desenvolveram-se em ciclos sucessivos de *planificação-acção-observação-reflexão para/sobre* actividades de compreensão da/intervenção sobre a acção supervisiva. Enquanto formadora do grupo e supervisora da universidade, a autora desenvolveu dois projectos colaborativos com dois supervisores da escola que participaram neste programa, a trabalhar em escolas secundárias na região. Será um desses projectos que será aqui brevemente apresentado.

A temática seleccionada pela supervisora da escola, a observação de aulas como estratégia de formação, decorreu da necessidade por si sentida em dotar a observação de aulas de elevado potencial formativo para os professores estagiários. A acrescentar às suas dificuldades em conseguir que o processo de observação se revestisse de uma maior objectividade (principalmente nos momentos de recolha de informação), estava a dificuldade em conseguir que os estagiários, com quem trabalhávamos na altura, revelassem um papel colaborativo neste processo. Após consulta aos estagiários, a temática foi por todos validada. A partir daqui, foram identificados objectivos de formação dos estagiários e de compreensão de/intervenção sobre a acção supervisiva, desenvolvidos pelas estratégias de investigação-acção/supervisão constantes na Figura 1.

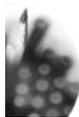




Figura 1: **Um projecto colaborativo de investigação-acção na supervisão** (v. Malhado & Moreira, 1999)

TEMÁTICA: A observação de aulas como estratégia de formação

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/ SUPERVISÃO:

1. Como decorre o encontro de pré-observação?
 - 1.1 Que papel assume o professor estagiário? E a supervisora?
2. Como se processa a observação?
 - 2.1 Que e como observam a supervisora e os professores estagiários?
 - 2.2 Que registos fazem?
3. Como decorre o encontro pós-observação?
 - 3.1 Como o preparam a supervisora e os professores estagiários?
 - 3.2 Que papel assumem no decorrer do mesmo?
4. Qual o valor formativo do ciclo de observação?

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/SUPERVISÃO:

1. Preenchimento de guias de preparação dos encontros de pré/pós-observação
2. Observação sistemática das aulas (instrumentação diversificada)
3. Videogravação de aulas dos estagiários, com tarefas autoscópicas
4. Resposta a um questionário de reflexão sobre o ciclo de observação
5. Audiogravação de encontros de pré e pós-observação
6. Preenchimento de uma grelha de análise do discurso da supervisão
7. Elaboração de um diário de investigação-acção
8. Resposta a um questionário final sobre o impacto do projecto
9. Redacção do relatório final do projecto

Uma primeira fase de desenvolvimento deste projecto (Novembro 98-Janeiro 99) foi dedicada ao seu desenho: definição do problema, articulação das questões e estratégias de investigação e produção de instrumentos. Numa segunda fase (Fevereiro-Maio 99), foi desenvolvida a maioria das estratégias desenhadas - à excepção da videogravação, que foi experimentada apenas uma vez e logo abandonada, pela reacção muito negativa dos estagiários. Foi decidido, então, reforçar a observação de aulas em presença, pelo recurso sistemático a grelhas de observação, que foram utilizadas várias vezes, em diferentes momentos, focalizadas nas temáticas dos pro-

jectos de investigação-acção dos estagiários² e/ou das supervisoras. A acompanhar a instrumentação da observação estava a preparação reflexiva dos encontros de pré e pós-observação, por parte dos estagiários, através do preenchimento de guias de preparação dos mesmos (v. Anexo 1) e de um questionário de reflexão sobre o ciclo de observação, no final do mesmo (v. Anexo 2). Para a supervisora da universidade, a reflexão sobre estes dois momentos do ciclo de observação era feita através da audiogravação e análise do discurso da supervisão, com recurso a uma grelha de análise (v. Anexo 3), enquanto que a supervisora da escola mantinha um diário de investigação-acção (v. formato do mesmo no Anexo 4). Este diário assumiu um formato dialógico - daí a designação de colaborativo. Após alguns registos da supervisora da escola, a supervisora da universidade utilizava o espaço reservado ao comentário para registar as suas percepções, opiniões, ideias, etc. (v. descrição mais detalhada do seu funcionamento e avaliação em Moreira, 2003 e 2004).

Numa terceira e última fase (Junho 99), procedeu-se à avaliação final do projecto, através da aplicação do “Questionário sobre o impacto do projecto de supervisão” (v. Anexo 5), que foi preenchido, anonimamente, pelos 3 estagiários. Pretendia-se inquiri-los acerca da sua percepção quanto à relevância do projecto das supervisoras para a sua formação, bem como aferir do seu grau de interferência no funcionamento do estágio. Incluído

² O grupo de estagiários de Inglês com quem trabalhávamos estava também a desenvolver o seu próprio projecto colaborativo de investigação-acção, intitulado “Aprendizagem para a Autonomia”. O desenvolvimento destes projectos em ano de estágio integra-se num projecto de supervisão em curso na Universidade do Minho desde 1995, que visa articular uma formação reflexiva de professores com uma pedagogia para a autonomia. Este projecto é dinamizado por Flávia Vieira (coord.), Maria Alfredo Moreira, Isabel Barbosa [Marques], Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes (v. Moreira, Vieira & Marques, 1999a, b; Moreira, Vieira, Marques, Paiva & Branco, 2002; Moreira, 1999 e 2001; Barbosa, 2003; Paiva, 2003; Paiva, Barbosa & Fernandes, 2003).

neste último momento está também a redacção do relatório final por parte da supervisora da escola³.

Na Figura 2 apresenta-se uma síntese dos resultados deste projecto. Como podemos verificar, o seu impacto nos processos de compreensão de/intervenção sobre a acção supervisiva de ambas as supervisoras foi elevado, com particular destaque para a supervisora da escola, que viu as suas expectativas e objectivos para a formação amplamente cumpridos. De todas as estratégias desenvolvidas, esta destaca a estruturação do ciclo de observação e a redacção do diário colaborativo de investigação-acção na supervisão, tendo sido esta a estratégia percebida como mais inovadora e com maior impacto no desenvolvimento de competências para a supervisão. Relativamente ao impacto nos professores estagiários, este foi evidente na mudança dos seus papéis na observação de aulas, embora os constrangimentos evidenciados pela análise do discurso e pelas suas respostas ao questionário final venham colocar algumas limitações a um impacto fortemente favorável.

³ O programa de formação assumiu o formato de Oficina de Formação para efeitos de acreditação e creditação para progressão na carreira docente (4,8 créditos). Fazia parte dos requisitos de aprovação a elaboração de um relatório final do projecto desenvolvido. Daí a sua elaboração exclusivamente por parte da supervisora da escola, e não pela autora.

Figura 2: Avaliação global do projecto colaborativo de investigação-acção na supervisão

EVIDÊNCIA	AVALIAÇÃO GLOBAL
1. 12 respostas aos guias de preparação dos encontros de pré e pós-observação	A preparação dos encontros por escrito facilitou a assunção de um papel mais activo dos estagiários na condução dos mesmos. Mantiveram-se algumas dificuldades nos momentos de reflexão sobre a acção (muito descritivos, pouco interpretativos e pouco críticos).
2. Observação de 21 aulas, com recurso a 5 instrumentos diferentes	A instrumentação de observação trouxe um decréscimo na emissão de juízos de valor, facilitado pela maior objectivação da recolha de evidência e pela assunção de papéis mais activos pelos estagiários. Os momentos de preparação e discussão da acção passaram a ser mais participados pelos estagiários, diminuindo, deste modo, a directividade das supervisoras.
4. 18 respostas ao questionário de reflexão sobre o ciclo de observação	As respostas dos estagiários remetem para a predominância de um estilo colaborativo, por parte de ambas as supervisoras. Rompem para a negociação de procedimentos em todos os momentos e para a percepção de um papel mais activo da sua parte. A presença de observadores nas suas aulas é percebido como principal constrangimento.
6. Preenchimento de 4 grilhas de análise do discurso	Verifica-se a predominância de um estilo supervisivo do tipo directivo-informativo, por parte da supervisora da universidade. Há, no entanto, momentos em que o papel dos estagiários é mais activo, particularmente nos momentos de delimitação do foco e estratégia de observação e de apresentação da evidência recolhida na observação. Nestes momentos, constata-se a emergência de um estilo colaborativo.
7. 1 Diário de investigação com 19 entradas comentadas	Embora a reacção inicial da supervisora da escola tenha sido de alguma relutância, a sua utilidade no apoio à reflexão sobre a acção e à interpretação das situações e tomada de decisão conjuntas (pelo formato dialógico) acabam por torná-la adequada à prática. Os seus registos facilitaram ainda a fundamentação da sua acção e avaliação da mesma junto destes.
8. 3 Respostas ao questionário final sobre o impacto do projecto	Os estagiários apontam sobretudo o valor dos guias de preparação dos encontros e da definição colaborativa do foco e estratégia de observação na promoção de processos reflexivos. Verificam-se algumas contradições nas suas respostas, em particular no que respeita ao valor formativo do estabelecimento de um foco de observação que é percebido quer como constrangimento (focalização excessiva num aspecto da prática) quer como factor de facilitação (maior transparência e colegialidade da observação).
9. Excertos seleccionados do relatório final do projecto	A supervisora da escola reflecte exaustivamente sobre o impacto das estratégias, na sua acção e na acção dos estagiários. Realça o valor assumido por todas, quer para si, quer para aqueles, conferindo especial destaque ao diário de investigação e aos guias de preparação dos encontros.

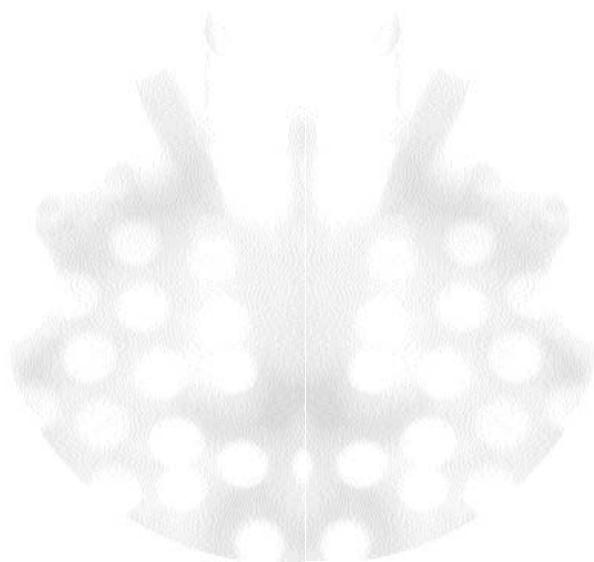
Conclusões ou da necessidade de repensar o papel do(a) supervisor(a)...

Como pudemos ver ao longo deste texto, a formação de natureza reflexiva e indagatória que se propõe para o professor estagiário não pode (deve) esgotar-se nele. Enquanto função de natureza especializada, que requer competências adicionais pela assunção da responsabilidade pela educação de professores e alunos, o exercício da supervisão pressupõe um perfil profissional exigente que é apenas congruente com uma orientação transformadora da cultura escolar e supervisiva. Este perfil não se coaduna com uma concepção tradicional, hierárquica da função, tal como foi esboçada na primeira secção do texto, à qual subjaz uma orientação transmissiva da formação de professores e da educação escolar. Como podemos ver pela Figura 3, conceptualizar a supervisão no enquadramento defendido, eleva a exigência do papel e funções do supervisor, dotando o seu perfil de um maior profissionalismo - às competências de ensino adicionam-se as competências de supervisão, que se articulam e promovem através das competências de investigação.

Figura 3: O papel do supervisor numa educação transformadora

Numa orientação transmissiva...	Numa orientação transformadora...
<input type="checkbox"/> Perito 'científico e pedagógico-didático'	<input type="checkbox"/> 'Perito alargado' em didáctica de... e supervisão (e investigação)
<input type="checkbox"/> Professor modelo	<input type="checkbox"/> Facilitador do ensino (e da investigação) para uma pedagogia centrada no aluno: negociador, co-gestor, co-experimentador, co-observador, co-avaliador, conselheiro crítico...
<input type="checkbox"/> Orientador	<input type="checkbox"/> 'Investigador' em supervisão (e em pedagogia)
<input type="checkbox"/> Gestor principal da formação	
<input type="checkbox"/> Observador principal	
<input type="checkbox"/> Avaliador privilegiado	<input type="checkbox"/> (...)

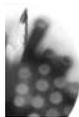
Trata-se de um perfil exigente, é certo, mas provavelmente aquele que se coaduna com uma educação para a autonomia, para a responsabilidade social, para a reflexividade crítica e para a participação democrática que hoje (e talvez mais do que nunca) as escolas necessitam.





Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª Ed. - 1ª Ed., 1987).
- ALARCÃO, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 218-238.
- BARBOSA, Isabel (2003). *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado não publicada).
- CARDOSO; Fernando D.; MOTA, Marcial & PINHEIRO, Teresa (2000). A situação da formação dos supervisores em Portugal. *Inovação*, 13 (2-3), 83-101.
- GLICKMAN, Carl D. & BEY, Theresa M. (1990). Supervision. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York & London: MacMillan Publishing Company, 549-566.
- GLICKMAN, Carl; GORDON, Stephen P. & ROSS-GORDON, Jovita (1998). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon (4ª Ed.).
- GUSTAVSEN, Bjørn (2001). Theory and practice: the mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications, 17-26.
- HARRIS, Ben M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, 133-223.
- MALHADO, Manuela & MOREIRA, Maria Alfredo (1999). Towards reflective supervision: a collaborative action research project. In B. de Decker & M. Vanderheiden (orgs.), *LATEFL Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: CLT & IATEFL. (CD ROM)
- MOREIRA, Maria Alfredo (1999). A investigação-acção na supervisão de professores de língua: potencialidades e constrangimentos. In F. Vieira; G. Branco; I. Marques; J. Silva; M. A. Moreira & M. S. Silva (orgs.), *Investigação, formação e ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho, 298-302.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2001a). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (tese de Mestrado defendida em 1996).
- MOREIRA, Maria Alfredo (2001b). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. In B.D. Silva & L.S. Almeida (orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (II volume). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 663-674.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2002). A investigação-acção na supervisão em ensino do Inglês: um programa de formação centrado na (re)construção de teorias e práticas. *Inovação*, 15 (1-2-3), 45-60.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2003). O diário colaborativo de investigação-acção na formação de professores-supervisores. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *A formação de professores à luz da investigação. Actas do XII Colóquio da AFIRSE/ AIPELF (Vol. I)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 512-520.
- MOREIRA, Maria Alfredo (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: CiEd do IEP da Universidade do Minho (no prelo).
- MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia & MARQUES, Isabel (1999a). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, 23 (12), 15-18; 36.
- MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia & MARQUES, Isabel (1999b). Investigação-acção e formação inicial de professores - uma estratégia de supervisão. In A. Moreira et al. (coords.), *Supervisão na formação: contributos inovadores* (Actas do I Encontro Nacional de Supervisão na Formação). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. (CD ROM)
- MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia; MARQUES, Isabel; PAIVA, Madalena & BRANCO, Graça (2002). A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. Amaral & T. Sarmento (orgs.), *Pedagogia em Campus: contributos*. Braga: U.M., 71-76.
- OLIVEIRA, Mª Lúcia (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua* (vol. 1). Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- PAIVA, Madalena (2003). Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *A formação de professores à luz da investigação. Actas do XII Colóquio da AFIRSE/ AIPELF (Vol. I)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 521-528.
- PAIVA, Madalena; BARBOSA, Isabel & FERNANDES, Isabel Sandra (2003). Reflection and collaboration in reflective teaching towards learner autonomy: what can be learnt from teacher development practices. *Proceedings of the canarian conference on developing autonomy in the FL classroom 2003*, Universidade de La Laguna, Tenerife (em publicação nas actas da conferência).
- RIBEIRO, Deolinda (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores de processos de autonomia*. Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado não publicada).
- RIBEIRO, Deolinda (2003a). Formação em supervisão pela investigação-acção e a cons-



Anexo 2

REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE OBSERVAÇÃO
(Maria Alfredo Moreira e Manuela Malhado)

Data: / /

O presente questionário visa aferir do cumprimento dos objectivos delineados para o projecto de investigação-acção em supervisão, implementado pela tua supervisora de Inglês, na componente da avaliação do ciclo de observação de aulas. *Podemos-te que sejas o mais honesto/a possível.*

Nos vários momentos do ciclo de observação (pré-observação, acção e pós-observação), quais das seguintes afirmações foram verdadeiras para ti?
Assinala as tuas respostas de acordo com a seguinte escala:
✓ Sim X Não ? Não sei/tenho dúvidas/ Não Aplicável

	✓	X	?
Pré-observação			
1. As minhas preocupações e prioridades na planificação foram tomadas em consideração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fundamentei as minhas escolhas de ensino/ investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Foram sugeridos procedimentos para melhorar a minha acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As minhas preocupações e prioridades foram traduzidas num foco de observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A estratégia de observação foi determinada colaborativamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acção			
6. A presença de observadores não interferiu com o normal funcionamento da(s) aula(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-observação			
7. Analisei e interpretei a(s) aula(s) observada(s) por referência ao foco estabelecido previamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Foi fornecido "feedback" baseado em informação objectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Foram-me solicitadas percepções, opiniões e justificações relativas às situações em análise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A discussão esteve centrada na exploração das situações de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Fui encorajado/a a reflectir sobre a minha acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pude considerar hipóteses alternativas de acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Assumi um papel activo na discussão da(s) aula(s) dos meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Durante este ciclo, aprendi algo mais sobre a didáctica da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Durante este ciclo, aprendi algo mais sobre processos de formação/ desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 3

GRELHA DE ANÁLISE DO DISCURSO NOS ENCONTROS DE PRÉ/PÓS-OBSERVAÇÃO
(Maria Alfredo Moreira e Manuela Malhado)

Data: / /

Categorias de análise	Ocorrência	Observações
Pré-observação 1. As preocupações e prioridades dos estagiários foram tomadas em consideração 2. Os estagiários fundamentaram as suas escolhas de ensino/ investigação 3. Sugerí procedimentos para melhorar a sua acção 4. As suas preocupações e prioridades foram traduzidas num foco de observação 5. A estratégia de observação foi determinada colaborativamente		
Pós-observação 6. Os estagiários analisaram e interpretaram a(s) aula(s) observada(s), por referência ao foco estabelecido 7. Foi fornecido "feedback" baseado em informação objectiva 8. Solicitei-lhes percepções, opiniões e justificações relativas às situações em análise 9. A discussão esteve centrada na exploração das situações de ensino 10. Encorajei os a reflectir sobre a sua acção 11. Os estagiários puderam considerar hipóteses alternativas de acção 12. Os estagiários assumiram um papel activo na discussão da(s) aula(s) dos colegas		
13. Valor formativo do ciclo de observação		



Anexo 4

DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NA SUPERVISÃO Supervisor: _____ Núcleo de Estágio: _____	
Registo Data de entrada: __/__/__	Comentário Data de entrada: __/__/__

Anexo 5

Este questionário visa obter a opinião deste grupo de estágio relativa ao projecto de investigação-acção na supervisão intitulado “*A observação de aulas como estratégia de formação*”, que foi desenvolvido pelas vossas supervisoras de Inglês (Escola e U.M.). O seu preenchimento é anónimo.

1. Relativamente a cada estratégia formativa listada, indica:
 - a) a sua *relevância* para o teu desenvolvimento profissional;
 - b) a sua *interferência* no funcionamento habitual do ano de estágio (sobrecarga de trabalho, tempo dispendido, ameaças à auto-estima, riscos corridos...).

Escala: M - Muito; P - Pouco; N - Nada

2. Relativamente às respostas dadas em 1, *comenta/ justifica os aspectos que consideras mais relevantes.* (Usa o verso desta folha.)

QUESTIONÁRIO SOBRE O IMPACTO DO PROJECTO DE SUPERVISÃO		
(Maria Alfredo Moreira e Manuela Malhado)		
Estratégias Formativas	Relevância	Interferência
	M P N	M P N
1. Cuias de preparação dos encontros (Facolia)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Cuias de preparação e avaliação das estratégias de investigação-acção (U.M.)		
3. Definição colaborativa do foco e estratégia de observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Instrumentação da observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Questionário de reflexão sobre o ciclo de observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Videogravação das aulas e tarafas de análise/ reflexão		
7. Audiogravação dos encontros de pré/pós-observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Escala: M - Muito; P - Pouco; N - Nada

3. *Aponta vantagens e desvantagens* que um projecto deste tipo (de investigação-acção na supervisão) tem para o desenvolvimento profissional do professor estagiário. (Usa o verso desta folha.)

Obrigada pela tua colaboração.



Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Licenciado em Educação Física, ISEF, 1985 e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino da Educação Física, Faculdade de Motricidade Humana, 1991

Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Análise e Organização do Ensino, Faculdade de Motricidade Humana, 2000

Professor Auxiliar na Unidade Científico Pedagógica de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Rege a disciplina de Estratégias de Ensino das Licenciaturas de Ciências do Desporto e Dança, integra o Conselho Coordenador do Estágio Pedagógico em Educação Física e Desporto Escolar e coordena o Curso da Profissionalização em Serviço e a Área de Especialidade de Supervisão Pedagógica do Mestrado em Ciências da Educação; rege também as disciplinas de Técnicas de Supervisão e Práticas de Supervisão do Mestrado em Ciências da Educação e a disciplina de Formação de Professores do Mestrado Europeu em Educação Física.

Professor no Mestrado de Desenvolvimento da Criança, 2005

Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana, 2005

Membro da EERA (European Educational Research Association)

Membro da AERA (American Educational Research Association)

Membro da AIESEP (Association International de Écoles Supérieures de Education Physique)

Vice-Presidente da Direcção da Sociedade Portuguesa de Educação Física,

Autor e co-autor de monografias e artigos editados em publicações nacionais e estrangeiras, na área do ensino e da formação de professores.

Formação de Professores. Estratégias Diferenciadas



Nesta intervenção será analisada a importância da formação prática e reflexiva no âmbito da formação dos professores e propostas orientações para a sua consolidação.

Partindo da ideia de que todo o processo de formação de professores é um processo de construção do seu conhecimento, serão inicialmente discutidas as particularidades fundamentais desse conhecimento. Justificando-se a opção por representá-lo a partir do conceito de conhecimento prático e pessoal, serão enfatizadas a forma íntima como este se associa às crenças dos professores, a sua dependência em relação aos contextos de intervenção profissional; a sua coalescência; e a relação entre os modos reflexivo e tácito ou automático de expressão do mesmo. Distinguir-se-á a condição única e diferenciada do conhecimento dos professores.

Desta análise inferir-se-ão orientações fundamentais para a sua formação, perspectivando-se a natureza das opções estratégicas que a podem qualificar em termos: da gestão/formação da relação entre as crenças e conhecimento dos professores; da contextualização da formação no ambiente profissional; da promoção da integração das várias componentes da formação (teórica, prática, científica e pedagógica e cultural); e da relação entre os níveis tácito e reflexivo do conhecimento.



Maria Helena de Araújo e Sã

Competências Plurilingues e Pluriculturais – Projectos

É doutorada em Didáctica, especialidade de Didáctica das Línguas, pela Universidade de Aveiro, exercendo funções docentes, de investigação e de gestão enquanto professora auxiliar no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, onde coordena a Comissão Coordenadora do Mestrado em Didáctica de Línguas e do Curso de Formação Especializada em Didáctica de Línguas.

É membro do CIDInE e do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, sendo responsável por uma das linhas de desenvolvimento do Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Participa (ou participou) em projectos de investigação e de formação do Instituto de Inovação Educacional, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e da União Europeia, destacando-se actualmente a coordenação da equipa portuguesa do projecto europeu Galanet (construção de um site web para a comunicação on-line entre sujeitos de línguas românicas), e do projecto Sapiens Imagens das línguas na comunicação intercultural.

Desenvolve investigação nas áreas da Didáctica das Línguas e da Supervisão, orientando projectos e dissertações de mestrado e doutoramento e publicando livros e artigos em revistas e colectâneas da especialidade, nacionais e internacionais.

Os seus principais interesses situam-se no âmbito da comunicação plurilingue intercultural e das atitudes e representações dos sujeitos face ao mundo das línguas e das culturas.



As línguas, enquanto entidades simbólicas socialmente construídas, constituem em si mesmas formas particulares de configurar o mundo e os objectos que nele existem. Deste modo, o encontro com as línguas é sempre, por natureza, um encontro do sujeito consigo mesmo e com o Outro, sendo vivido como uma experiência de alteridade profundamente questionadora da identidade e enriquecedora de perspectivas singulares sobre o que nos rodeia.

É por este motivo que importa que a presença das línguas (materna e estrangeiras) na escola possa cumprir, para além de objectivos comunicativos instrumentais, finalidades formativas, relacionadas com a construção da cidadania, finalidades estas, tornadas urgentes numa sociedade que, como a nossa, e na sequência de recentes movimentos migratórios, se abre cada vez mais ao mundo, se mostra cada vez mais plurilingue e pluricultural. Com efeito, o desenvolvimento da cultura linguística (composta por conhecimentos, competências, atitudes...) pode ser uma forma da escola dar resposta aos desafios contemporâneos de construção de sociedades onde todos e cada um encontrem o seu espaço de afirmação, de interlocução e de desenvolvimento.

A Didáctica de Línguas tem vindo a incorporar estas ideias no seu discurso, articulando-as em torno dos conceitos de competência plurilingue e pluricultural e de educação linguística. Pretende-se nesta intervenção clarificar estes conceitos e ilustrá-los com propostas pedagógico-didácticas concretas desenvolvidas ao longo de um ano lectivo nas disciplinas de línguas (Português, Francês e Inglês) de uma turma do 9º ano da região de Aveiro.



João Paiva

É doutorado em Química em 2000 pela Universidade de Aveiro (simulações computacionais para o ensino do equilíbrio químico).

Foi professor requisitado pelo centro de Competência "Softciências", no âmbito do Projecto Nónio Século XXI de incentivo ao uso de novas tecnologias no ensino.

Actualmente, é Professor Auxiliar do Departamento de Química (secção de química educacional) da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, leccionando também no Mestrado em Educação Multimédia, da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

É coordenador do grupo de Ensino e História das Ciências do Centro de Física Computacional da Universidade de Coimbra.

Orienta teses de mestrado na área das aplicações digitais no ensino, particularmente no ensino da Química.

Proferiu múltiplas palestras no domínio dos computadores aplicados ao ensino em escolas, universidades e outras instituições.

Formador de professores em acções de formação sobre novas tecnologias e ensino.

Publicou, sozinho ou em co-autoria vários artigos em revistas de Física, Química, Ensino e outros assuntos. É co-autor de manuais escolares.

É autor de programas de computador para o ensino, principalmente no domínio da Química. Coordena páginas de Internet no domínio do ensino das ciências. O seu principal interesse profissional situa-se nas aplicações pedagógicas das Tecnologias de Informação e Comunicação, particularmente no domínio da Química.

As Novas Tecnologias ao serviço da Escola



Esta intervenção parte de uma notícia saída numa revista actual portuguesa que demonstra a forma como a vanguarda tecnológica pode beneficiar o homem. A situação das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino é só um caso particular disso mesmo. No caso, a tecnologia ao serviço do ensino-aprendizagem. Concretiza-se esta ideia com exemplos de aplicações no domínio da Química, da Física, da Matemática e de natureza transdisciplinar. Os computadores não são a panaceia do sistema, mas um bom pretexto para a mudança...

As Novas Tecnologias ao serviço da Escola

Introdução

Começa a ser dispensável fazer a apologia da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (adiante designadas pelo acrónimo TIC) na educação. Com efeito, as evidências da Sociedade de Informação apontam para a inevitabilidade de envolver tecnologicamente os processos de aprendizagem (ADELL, 1997). A própria sociedade está em mudança e como que “pede” à escola novas exigências e novas atitudes (SENGE, 2001).

Uma recente notícia da revista *Visão* (fig. 1) dá conta dos progressos que a realidade virtual pode gerar, no que concerne à codificação da linguagem gestual. Não tardará muito, com efeito, que crianças com necessidades



Fig. 1 - Notícia da revista *Visão* (21 de Agosto de 2003)



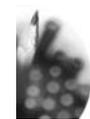
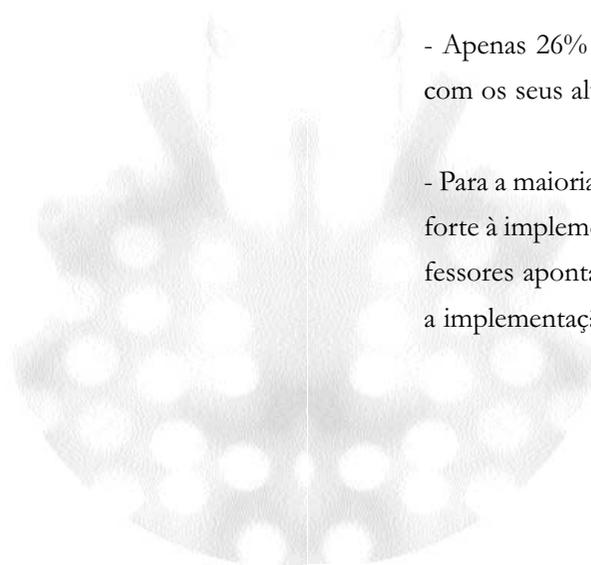
educativas especiais de fala e audição possam comunicar sem barreiras com os demais. Serve este exemplo, evidentemente pragmático e reflexo de uma boa utilização das TIC, para enfatizar como as tecnologias se podem colocar ao serviço do homem, em geral e na escola, em particular.

Depois de uma referência breve ao actual panorama da relação professores-TIC, com base num estudo nacional, apresentam-se alguns exemplos de aplicações TIC no domínio das ciências que, de forma bem concreta, colocam em evidência as potenciais vantagens destas tecnologias no ensino.

Como usam os professores portugueses as TIC

No ano lectivo 2001-2002 foi levado a cabo um estudo sobre a utilização das TIC pelos professores portugueses. Este estudo teve em conta as respostas de cerca de 27000 professores de todos os graus de ensino não superior e “tomou o pulso” à realidade nacional neste domínio. No contexto desta reflexão enfatizam-se só alguns dados mais relevantes mas a versão integral dos resultados está disponível on line (PAIVA, 2002). Alguns resultados considerados mais relevantes:

- A maioria dos professores tem bom equipamento informático em casa.- São os professores do 3º ciclo e ensino secundário os que mais usam o computador para realizar múltiplas tarefas.
- A Internet e o e-mail são bastante usados pelos professores respondentes (65% a Internet e 44% o e-mail). O e-mail, porém, é essencialmente usado para comunicar com amigos e não com alunos ou mesmo colegas.
- Apenas 26% dos professores usam o computador em interacção directa com os seus alunos, dentro e fora da sala de aula.
- Para a maioria dos professores é a falta de meios técnicos o obstáculo mais forte à implementação das TIC no contexto educativo (42%). 26% dos professores apontam a falta de recursos humanos como obstáculo maior para a implementação das TIC (Fig. 2).



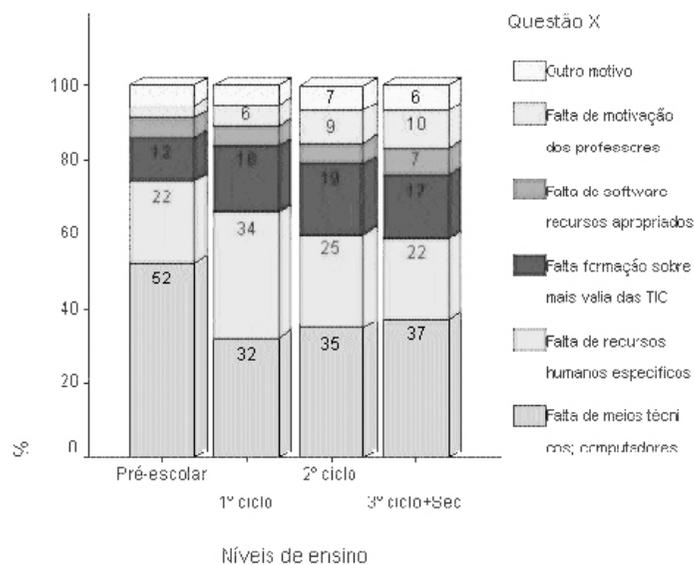


Fig. 2 - Porque não usam mais as TIC os professores portugueses?

Não obstante as dificuldades ainda por ultrapassar há argumentos para uma postura otimista em relação ao entusiasmo dos professores. Algumas experiências dos docentes estão já no terreno mas, ainda assim, a verdadeira integração em massa das TIC, está aquém do desejável.

Alguns exemplos de utilizações computacionais no domínio das Ciências

Apresentamos de seguida um conjunto de simulações e outros recursos digitais que estão à disposição da comunidade educativa, nomeadamente através do portal “Mocho” (www.mocho.pt), um sítio de recursos digitais para o ensino e divulgação da ciência (PAIVA, COSTA e FIOLEAIS, 2003).

Quatro aplicações nas áreas da Física, Química, Matemática e transdisciplinar, ilustram as potencialidades de alguns recursos que temos vindo a desenvolver mas que importa, potenciando a sua existência, usar cada vez mais, com os alunos, na realidade escolar.

O Molecularium

O Molecularium (MOLECULARIUM, 2003) é uma página com várias animações moleculares “on-line” em Química-Física. Apresenta originalidades no que toca às técnicas de simulação (java) e metodologias pedagógicas para ensinar ciências. Estas simulações ajudam na interpretação ao nível microscópico de conceitos fisico-químicos macros-cópicos (Fig. 3).

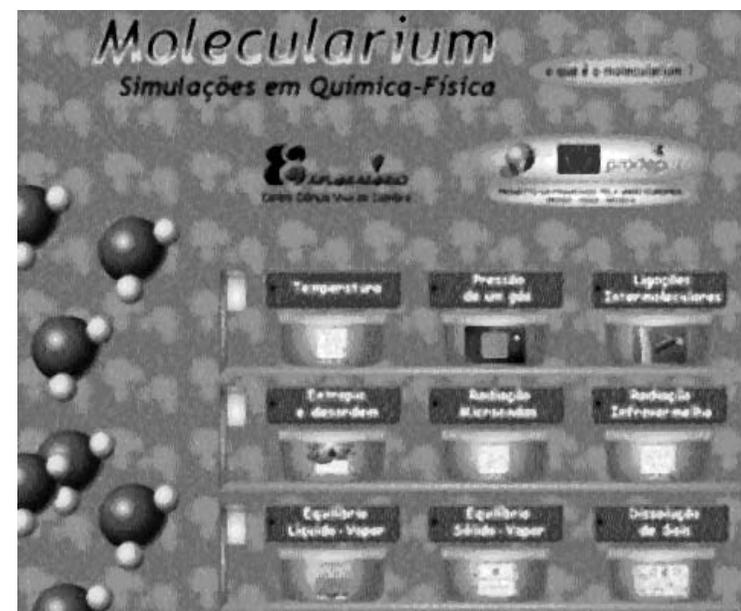


Fig. 3 - Aspecto geral da entrada no site “Molecularium”.

Astrosoft

Trata-se de um conjunto de recursos educacionais em astronomia, privilegiando as imagens. Contém galeria do sistema solar e uma área sobre a Lua e Marte (ASTROSOFT, 2003). Na Fig. 4 pode ver-se uma imagem desta aplicação.



Fig. 4 - Astrosoft: recursos para o ensino da Astronomia.

Magia dos números

São jogos “on-line” para o ensino da Matemática, divertidos e simultaneamente pedagógicos (MARTINS e PAIVA, 2003). Na Fig. 5 pode ver-se um dos jogos desta aplicação: a numeração egípcia.

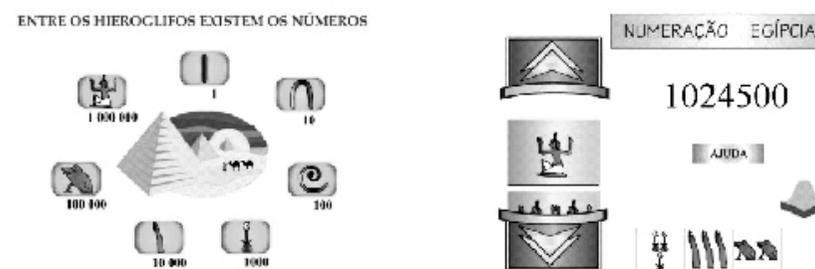


Fig. 5 - Numeração egípcia: uma aplicação da “Magia dos números” (<http://nautilus.fis.uc.pt/mn/>)

Jogo das Coisas

O Jogo das Coisas é um conjunto de jogos simples que fazem pensar, abrangendo as áreas disciplinares de Química, História, Biologia, Física, Português, Inglês, Francês e Alemão. Inclui ainda jogos infantis (JOGO DAS COISAS, 2003). Na Fig. 5 está visível um dos cerca de 90 jogos disponíveis. No caso, é um jogo sobre animais invertebrados do solo.



Fig. 5 - Animais invertebrados do solo: um dos jogos do “Jogo das Coisas”
(www.jogodascoisas.net)

Notas finais

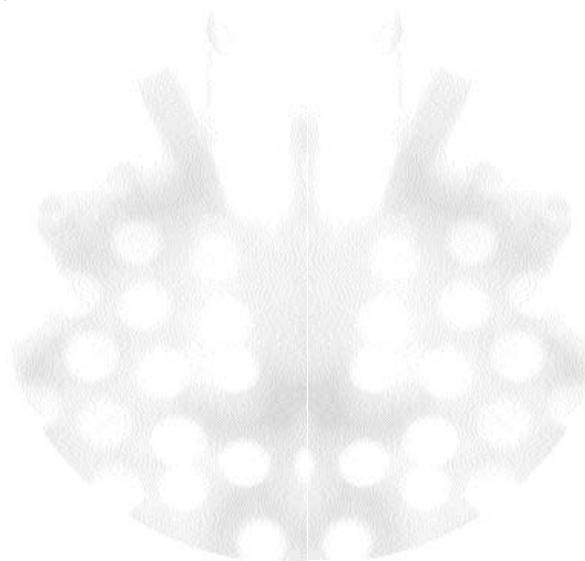
Os exemplos apresentados mostram bem as mais valias pedagógicas que, nesta sociedade de informação, estão à mercê da comunidade escolar.

A renovação da escola não passará só, nem, porventura, essencialmente, pelas tecnologias mas estas podem dar o seu contributo e constituir-se como alavanca para a mudança. O entusiasmo dos professores, como sempre, é o “toque” de qualidade, é será sempre o que fará crescer a escola!



Bibliografia

- ADELL, J. (1997) - Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 7 (1997).
- ASTROSOFT (2003) - Recursos para o ensino da astronomia. [online][consulta 19-10-2003] Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/astro/>.
- JOGO DAS COISAS (2003) - Jogos de fazer pensar. [online][consulta 18-10-2003] Disponível em www.jogodascoisas.net
- MARTINS, GERMANO E PAIVA, J - A Magia dos Números: Programa de apoio à aprendizagem da matemática. Em colaboração com. IE-2002 - Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Vigo. 20-22 de Novembro de 2002.
- MOLECULARIUM (2003) - Simulações em Química-Física. [online][consulta 20-10-2003] Disponível em www.molecularium.net.
- PAIVA, J, LUIZA COSTA e CARLOS FIOLEAIS - “MOCHO”: Um Portal de Ciência e Cultura Científica. Em colaboração com. IE-2002 - Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Vigo. 20-22 de Novembro de 2002.
- PAIVA, JACINTA (2002) - A utilização das TIC pelos professores portugueses, [online][consulta 20-10-2003] Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/>.
- SENGE, P. (2001) - Schools That Learn, Nicolas Brealey Pub. London, 2001.





As Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária de D. Duarte, subordinadas ao tema *O Professor no século XXI, formação e intervenção*, procuraram proporcionar aos docentes um espaço de reflexão e debate sobre a sua actividade profissional num contexto de mudança, avanço científico e tecnológico que lhes exige uma aturada e continuada formação.

A adesão às jornadas mostrou, mais uma vez, a disponibilidade intelectual dos professores e a consciencialização do papel da educação num tempo de viragem em que o Futuro já foi Ontem tornando-se impossível fazer qualquer previsão a curtíssimo prazo.

Assim, ficou muito clara a necessidade imperativa da participação dos professores em todas as vertentes do Sistema Educativo, pois são eles que, no dia a dia, conhecem o ser e o agir dos alunos e a sua constante mutação.

Do mesmo modo, as jornadas pedagógicas reforçaram o princípio da interdisciplinaridade na formação dos docentes.

Não chega, hoje, aos professores ter um conhecimento rigoroso e actualizado da sua área científica de referência, a relação pedagógica exige-lhe o domínio de outros campos do conhecimento, a psicologia, as tecnologias da informação e da comunicação, a interculturalidade, a alteridade, uma informação actualizada são, entre muitos outros, os caminhos a percorrer pelos docentes do século XXI. E sendo o professor um comunicador por excelência, também aí a sua formação não pode ser descurada.

E se o tempo em que vivemos é de mudança e viragem é urgente investir numa educação patrimonial e numa educação cívica e cidadã. Estes serão os territórios das **permanências** que, na era da imprevisibilidade em que nasceu este século, irão garantir a identidade e a individualidade dos povos num mundo globalizado, onde as sociedades do conhecimento mais fortes, vigorosas e economicamente mais agressivas tenderão a dominar as mais frágeis.

Pensamos, com a organização destas jornadas, ter contribuído para a consciencialização e para a responsabilização dos professores na defesa de uma educação para a vida, dotando os alunos dos instrumentos e competências necessárias para levar a cabo a educação ao longo da vida.



Organização

Conselho de Orientadores de Estágio da Escola Secundária de D. Duarte
Centro de Formação *Ágora*

Coordenação

Jorge Valadares
Mário Rui Briosa
Paulo Catarino

Contabilidade

Amélia Mendes
Isabel Jorge
Jorge Valadares

Actividades socioculturais

Amélia Mendes
Manuela Alves
Margarida Carrington
Paulo Catarino

Contactos e Divulgação

Graça Carvalho
Glória Rodrigues
Margarida Freitas
Mário Rui Briosa
Paulo Catarino

Pesquisa de dados

Glória Rodrigues

Relações Públicas

Margarida Freitas

Apoio Informático

Esmeralda Gomes e António Nobre

Design

Graça Custódio e Lourdes Pires

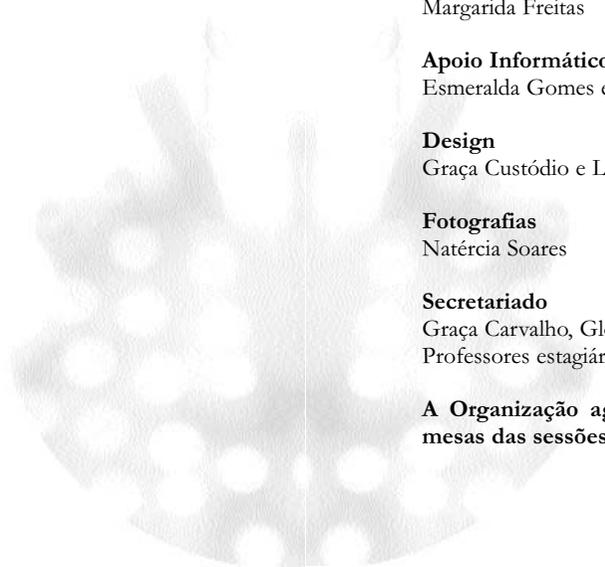
Fotografias

Natércia Soares

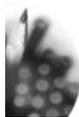
Secretariado

Graça Carvalho, Glória Rodrigues, Isabel Jorge, Margarida Carrington e Margarida Freitas
Professores estagiários dos Núcleos de Estágio/Maria João Agostinho (Cf *Ágora*)

A Organização agradece aos professores que estiveram como Moderadores nas mesas das sessões e aos funcionários a disponibilidade para as Jornadas



o r g a n o g r a m a





Alexandra Isabel Martins M. Caldeira
Escola Secundária da Lousã

Amélia Susete Martins Geraldo Taborda
Escola Secundária de D. Duarte

Ana Cristina dos S. Lares R. Marques
Escola Secundária Avelar Brotero

Ana Paula da Silva Duarte
Escola Secundária de D. Duarte

Ana Paula M. B. M. Pereira
Escola Secundária de D. Duarte

Ana Sofia Apolinário Palma
Escola Secundária de D. Duarte

António de Jesus Lourenço
Escola Secundária de D. Duarte

António de Matos Carvalho
Escola Secundária de D. Duarte

António Fernando Ladeiras Bastardo
Escola 2º/3º ciclo Alice Gouveira

Carla Ramos
Escola Secundária de D. Duarte

Carlos Manuel Francisco
E.B. 2/3 Manteigas

Cátia Monteiro
Escola Secundária de D. Duarte

Dina da Conceição D. Avelada Andrade
Escola Secundária de D. Duarte

Dóris Barradas
Escola Secundária de D. Duarte

Elsa Maria Rocha Nogueira
Escola Secundária de D. Duarte

Esmeralda M. Santos B. P. Almeida
Escola Secundária de D. Duarte

Eva Manuela Coelho Monteiro
Escola Secundária de D. Duarte

Fátima Galhim
E. B. 2/3 Inês de Castro

Fernando Jorge Veloso Costa
Escola Secundária de D. Duarte

Graça Maria Rodrigues de Sousa
Escola secundária de D. Duarte

Hugo José Nogueira Teixeira Gomes
Escola Secundária de D. Duarte

Ilda Maria Paiva Valdijão F. Pinho
Esc. Sec. c/ 3º Ciclo da Gafanha da Nazaré

Isabel da Conceição Gaspar Lopes
Escola Secundária de D. Duarte

Isabel Morais
Escola Secundária de D. Duarte

Isabel Sousa
Escola Secundária de D. Duarte

Isabel Veiga Simão
Escola Secundária de D. Duarte

Jennie Chistine Lopes
Escola Secundária de D. Duarte

Joana Filipa Pires Coutinho
Escola Secundária de D. Duarte

Joana Maria Roxo Briosa Almeida
Escola Secundária de D. Duarte

Jorge Manuel dos Santos Valadares
Escola Secundária de D. Duarte

Jorge Pato Briosa
Escola Secundária Avelar Brotero

José António Guerra da Rocha Nunes
Escola Secundária de D. Duarte

José Manuel F. Pereira de Melo
Escola Secundária de D. Duarte

José Miguel Freitas Ferreira
Escola Básica de Anadia

Júlia Lucília G. de São Marcos Reis
Escola Secundária de D. Duarte

Lígia Maria F. Saro Negrão
Escola Secundária de D. Duarte

Luis Azenha Bonito
Escola Secundária de D. Duarte

Luis Mário Roxo Briosa de Almeida
Escola Secundária de D. Duarte

Madalena Maria Marques Neves Relvão
Escola Secundária de D. Duarte

Manuel Lourenço Tavares
Escola Secundária de D. Duarte

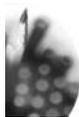
Márcio Nuno Jesus Loureiro
Escola Secundária de D. Duarte

Margarida Adelaide Vaz Gomes Figueira
Escola Secundária Quinta das Flores

Margarida Carrington de Lemos
E. B. 2/3 de Soure

Maria Albertina Correia
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Amélia Mendes
Escola Secundária de D. Duarte





Maria Augusta Borges Castanheira
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Celeste Marques
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Cristina Gonçalves das Neves
Escola Secundária de D. Duarte

Maria da Conceição de F. Simões
Escola Secundária de D. Duarte

Maria da Conceição Rodrigues Vaz
Escola Secundária de D. Duarte

Maria da Conceição S. Rodrigues Rocho

Maria da Glória Ferreira Rodrigues
Escola Secundária de D. Duarte

Maria da Graça Custódio Alves Pereira
Escola Secundária de D. Duarte

Maria da Graça N. Pinto de Carvalho
Escola Secundária de D. Duarte

Maria de Fátima da S. Monteiro Saraiva
Escola Secundária de D. Duarte

Maria de Jesus Agostinho Bento
Escola Secundária de D. Duarte

Maria de Jesus N. de Almeida Neves
Escola Secundária de D. Duarte

Maria de Lourdes Santiago Pires
Escola Secundária de D. Duarte

Maria de Lurdes N. Oliveira Simões
Escola Secundária de D. Duarte

Maria do Carmo G.P. Queirós
Escola Secundária de D. Duarte

Maria do Céu R. T. B. Correia
E/B 2,3 Taveiro

Maria do Rosário Rebelo
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Edite Nogueira F. R. Baltasar
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Emília de Abreu Ferreira
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Eugénia Sardinha Morais
Escola Secundária de Mogadouro

Maria Filomena E. F. B. Antunes
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Filomena J. F. B. Cardoso
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Francelina D. C. Rodrigues
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Helena Nunes S. B. Duarte
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Isabel Ferreira Ribeiro R. Pião
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Isabel Mendes da Cruz Jorge
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Isabel Santos Veiga
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Janeiro Fonseca
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Lúcia Soares Catarino
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Luísa P. C. Alegria Quintela
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Luisa Paula Silva
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Manuela Constante Filipe
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Manuela Oliveira Nendes Alves
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Margarida Coelho Freitas
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Margarida P. P. Brandão G. Silva
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Rosa Prata Pina Lourenço
Escola Secundária de D. Duarte

Maria Teresa F. Pimental da Rocha
Escola Secundária de D. Duarte

Marina Sofia Rodrigues Duarte
Escola Secundária de D. Duarte

Mário Rui Briosia Martins de Almeida
Escola Secundária de D. Duarte

Marta Isabel de Amaral N. e Pedro
Escola Secundária de D. Duarte

Marta Isabel Félix dos Santos
Escola Secundária de D. Duarte

Natasha Marie Dias
Escola Secundária de D. Duarte

Natércia Maria Fernandes Soares
Escola Secundária de D. Duarte

Nautília Pereira da Conceição Abrantes
Escola Secundária de D. Duarte

Nuno Henrique Perdigão Cabral
Escola Secundária de D. Duarte

Nuno Joaquim Almeida Silva Costa
Escola Secundária de D. Duarte

Paula Cristina Rodrigues Canetas
Escola Secundária de D. Duarte

Paula Francisca de Sousa Garcia Nunes

Paulo Delfim dos A. S. Catarino
Escola Secundária de D. Duarte

Piedade da Costa Ferreira
Escola Secundária Avelar Brotero

Ricardo Emanuel Oliveira P. N. Cardoso
Escola Secundária Avelar Brotero

Ricardo Jorge dos Santos Cabrita
Escola Secundária de D. Duarte

Sandra Isabel Marques Correia
Escola Secundária de D. Duarte

Silvia Cristina Sá Oliveira
Escola Secundária Avelar Brotero

Sónia Alexandra F. F. Varelas
EB1 de Vila Pouca do Campo

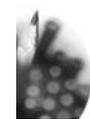
Sónia Catarina Rodrigues Barata
Escola Secundária de D. Duarte

Sónia Cristina de Jesus Chelinho
Escola Secundária de Pombal

Teresa Maria F. de Sousa Vaz Pinto
Escola Secundária de D. Duarte

Urtélia de O. L. Silva
Escola Secundária de D. Duarte

Verburges Celeste Cunha
Escola Secundária de D. Duarte





9h00 - Recepção e distribuição de documentação

9h30 - Abertura

10h00 - **Educação para a Cidadania - Agostinho da Silva**

Mestre Helena Mota
Universidade Nova de Lisboa

10h45 - Intervalo para café

11h15 - **Educação Ambiental - biodiversidade - as crianças**

Professor Doutor Jorge Paiva
Universidade de Coimbra

12h15 - Intervalo para almoço

14h30 - **Educação Sexual - Os Adolescentes e a Sexualidade**

Mestre Ana Allen Gomes
Hospitais da Universidade de Coimbra

15h15 - Intervalo para café

15h30 - **Educação para a Saúde - Planeamento Familiar**

Dr.^a Marta Correia Catalão
Instituto Politécnico de Coimbra

16h15 - Intervalo para café

16h30 - **Educação para a Ciência**

Professor Doutor Jaime Carvalho e Silva
Universidade de Coimbra

18h00 - Jantar na *Quinta das Lágrimas* com visita guiada

9h30 - **Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinaagem"**

Professor Doutor João A. Lopes
Universidade do Minho

10h15 - **Os professores e o trabalho colaborativo - das políticas educativas às práticas docentes**

Professor Doutor A. António A. Neto/Mendes
Universidade de Aveiro

11h00 - Intervalo para café

11h15 - **Formação Inicial de Professores: Dilemas e Desafios**

Professora Doutora Maria da Assunção Fernandes
Universidade do Minho

12h00 - **Funções e competências do orientador/supervisor de estágio**

Professora Doutora Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

13h00 - Intervalo para almoço

14h30 - **Formação de Professores - Estratégias Diferenciadas**

Professor Doutor Marcos Onofre
Universidade Técnica de Lisboa

15h15 - **Competências Plurilingues e Pluriculturais - Projectos**

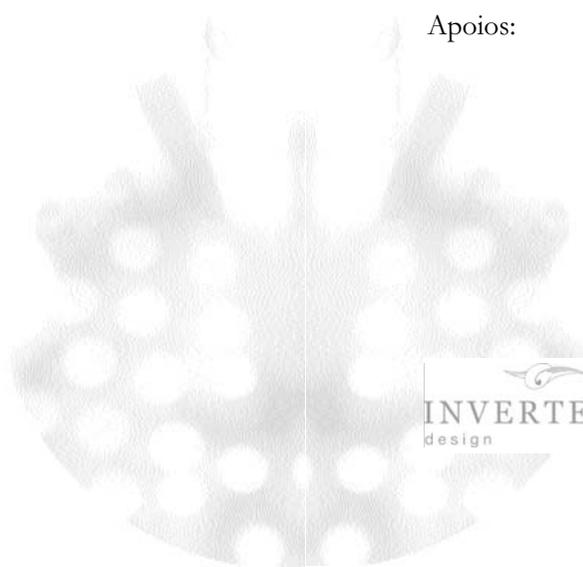
Professora Doutora Helena Sã
Universidade de Aveiro

16h00 - Intervalo para café

16h15 - **As Novas Tecnologias ao serviço da Escola**

Professor Doutor João Paiva
Universidade do Porto

17h30 - Encerramento



Co-Financiamento:



Apoios:



ESCOLA SECUNDÁRIA DE
D. DUARTE



a p o i o s

SÉRIE **Cadernos da Formação** **N.º 7**



O PROFESSOR no séc. XXI. Formação e Intervenção
Actas das II Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária D. Duarte