

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Henrique da Cunha Vieira

**A virtude e o privilégio de ser professor  
de Filosofia - desafios e aprendizagens  
na primeira pessoa**

Henrique da Cunha Vieira **A virtude e o privilégio de ser professor de Filosofia - desafios e aprendizagens na primeira pessoa**

UMinho | 2017

janeiro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Henrique da Cunha Vieira

**A virtude e o privilégio de ser professor  
de Filosofia - desafios e aprendizagens  
na primeira pessoa**

Relatório de Atividade Profissional  
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor José Carlos Casulo**

janeiro de 2017

“O ensino da Filosofia depende, talvez por igual,  
tanto de razões institucionais, como pessoais.  
A Filosofia escolar depende menos do programa,  
do que da prática pedagógica concreta dos professores”.

Irene Ribeiro

# Agradecimentos

Começo por agradecer o desfecho deste trabalho à persistência do Professor Doutor José Carlos Casulo, pois sem a sua audaz sabedoria e arte de motivação estaria comprometida a sua conclusão.

Agradeço ao Professor Doutor Artur Manso o incentivo que me deu para a inscrição neste mestrado e pela dedicação na desburocratização de todo o processo de matrícula e de equivalências. Sem o seu empenho tudo ficaria adiado *sine die*.

Agradeço aos meus alunos ao longo destes trinta e muitos anos as provocações que propuseram, os desafios propostos, as dúvidas apresentadas e o carinho com que me foram tratando.

Devo reconhecer que não estaria a fazer este trabalho sem os incentivos dos meus colegas de escola Fernando Gameiro e Manuel José. Eles desinstalaram-me, provocaram-me, por isso estou-lhes reconhecido.

Por último, agradeço à minha mulher a paciência e disponibilidade que foi tendo, acompanhando-me e incentivando-me na concretização de mais um desafio.

## Índice

DECLARAÇÃO.....	II
EPIÍGRAFE.....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE.....	VII
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Percurso pessoal, académico e profissional .....</b>	<b>5</b>
1.1. Percurso pessoal .....	6
1.2. Percurso académico .....	8
1.3. Formação em serviço .....	9
1.4. Percurso profissional .....	10
<b>2. A prática letiva .....</b>	<b>23</b>
2.1. Pressupostos na prática letiva das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia.....	24
2.2. A prática letiva como hetero e autoformação .....	27
2.3. Cargos e funções equiparados a letivos e não letivos ....	39
2.4. A avaliação da prática letiva: processos, modalidades e Instrumentos.....	45
<b>3. Situação atual e projetos para o futuro .....</b>	<b>52</b>
3.1. O sentido da profissão docente como processo de realização pessoal .....	53
3.2. Apologia do ensino de Filosofia no Ensino Secundário...	57
3.3. Reflexões finais sobre o sentido da existência, da essência humana, do conhecimento humano .....	63
<b>4. Conclusão .....</b>	<b>68</b>
<b>5. Bibliografia .....</b>	<b>72</b>

<b>6. Anexos.....</b>	<b>76</b>
<b>6.1. Anexo 1.....</b>	<b>77</b>
<b>6.2. Anexo 2.....</b>	<b>96</b>
<b>6.3. Anexo 3.....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo 4.....</b>	<b>104</b>

# **Introdução**

Este relatório profissional insere-se no âmbito do despacho RT - 38/2011 que põe em ação mecanismos para dar resposta ao firmado entre as instituições superiores de ensino e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2010. Este contrato pretende responder às intenções e orientações deste ministério de modo a incrementar o aumento de nível de qualificação da população portuguesa. A Universidade do Minho faz jus, através deste despacho, ao acordado pelo Conselho de Reitores das Universidades portuguesas (CRUP). Como a minha formação académica, licenciatura, é pré-Bolonha e tendo mais de 5 anos de serviço, a minha candidatura ao grau académico de mestre responde aos pressupostos deste despacho que está vocacionado para o regime pós-laboral.

Aqui pretendem-se focar os aspetos fundamentais do meu percurso pessoal, académico e profissional, respetivas aprendizagens e enriquecimentos, bem como elaborar uma reflexão sobre o meu modo de estar e ser na profissão de docente de Filosofia no ensino secundário. Deste modo, desenrolo uma série de situações, formações, vivências e funções que podem facilitar, segundo o meu entender, a compreensão de quem sou, o que me move, o que tenho feito e o que mais privilegio na vida enquanto ser social e humano: autoconceito.

Através da sua leitura, é possível vislumbrar interesses, pesquisas, áreas de formação e de aprendizagem que percorri e com as quais mais me identifico a nível do ensino, de educação e de vida.

Este percurso foi “*trilhado*”<sup>1</sup> nas Ciências Sociais e Humanas (área de formação académica e pela prática profissional ligada ao ensino das disciplinas de Filosofia, de Psicologia, de Sociologia, de História, de Área de Projeto e de Formação Cívica) e na Gestão e Administração Escolar. Contudo, sinto também um certo apego ou tendência para a área das Matemáticas e do Desenho.

A estruturação do relatório segue a sugestão do professor orientador com três partes distintas, a saber, na primeira é apresentado o percurso pessoal, académico e profissional, na segunda, a prática letiva e por fim, situação atual e projetos para o futuro.

---

<sup>1</sup> Este conceito é usado no sentido de percorrido, ainda que a área das ciências sociais não seja um trilho de difícil acesso. Contudo, são muitas as especificidades e complexidades no âmbito da sua intervenção, uma vez que tenta compreender uma realidade complexa que se vai construindo e manifestando num existir que é por natureza devir, como condição do seu ser: O HOMEM.



No primeiro capítulo começo por me situar nos diversos contextos ligados às minhas raízes, à formação, educação, ensino e profissão. Assim começo por apresentar o meu contexto familiar e seus pressupostos educacionais e formativos<sup>2</sup>. A escolha da formação acadêmica, curso de Filosofia, dá corpo e consistência aos ensinamentos e aprendizagens ao longo do percurso escolar até aqui. Todo este percurso, pró-humanista, influencia o modo como ponho em prática a minha profissão: educar e ensinar.

Devo realçar que no ponto 4 do primeiro capítulo é feita a apresentação cronologicamente das escolas por onde fui passando, as disciplinas que lecionei e funções que desempenhei, facilitando, assim, a compreensão do percurso profissional e o modo como o vivo e entendo. Deste modo, se evitam repetições, possibilitando acompanhar e entender os diferentes incrementos na aprendizagem, as disciplinas lecionadas e funções desempenhadas ao longo do caminho trilhado. Assim, em cada ano letivo ou conjunto de anos letivos serão referidas, para além de disciplinas, níveis, anos lecionados e cargos que desempenhei, as aprendizagens que considero mais relevantes.

Neste ponto 4 para melhor destacar e acompanhar o percurso, cada ano letivo está assinalado com escrita a negrito.

No segundo capítulo será destacada na prática letiva o meu entender sobre como deve ser a aula de filosofia, melhor, como deve ser a relação professor/aluno de modo a facilitar a aprendizagem e a participação do aluno e sua avaliação: didática na disciplina de filosofia. Também será apresentada a apologia do ensino da Filosofia no ensino secundário, na medida em que a apresentação dos temas e problemáticas do programa não se compaginam com nenhuma das restantes disciplinas. Deste modo o ensino desta disciplina é por mim entendido como uma mais-valia para a construção do ser do aluno, na medida em que coloca o aluno em situações da vida em sociedade, de modo a questioná-lo e a promover nele a reflexão crítica, ajudando-o a construir-se, enquanto pessoa, cidadão e ser humano responsável, crítico e autónomo. As temáticas abordadas permitem ao alunos ter uma visão crítica sobre diferentes dimensões na vida na sociedade, quer seja científica, ético-moral e política ou mesmo ontológico-cognitivo e estética. O ser humano é um todo e realiza-se em função da análise que fizer de si, do mundo, da sociedade e do ser humano.

---

<sup>2</sup> O sentido de formativo aqui refere-se ao âmbito de preparação para a vida, onde devemos ter em conta as aprendizagens escolares e profissionais. Um projeto de futuro onde cada um se realize e se sinta feliz.

Também aqui serão referidas as funções que desempenhei enquanto docente quer na vertente de gestão e administração escolar, quer na vertente do trabalho colaborativo para melhorar o clima de escola e o sucesso escolar.

No terceiro capítulo farei algumas considerações sobre o sentido da profissão docente na realização pessoal e sobre a procura do sentido da existência, onde as dúvidas existem. As dúvidas são mais tarde ou mais cedo resolvidas ou esclarecidas por isso não persistem. O que persiste é o questionamento, mas este é salutar no sentido em que o ser humano está sempre à procura, é um ser insatisfeito. À semelhança de Descartes, não permaneço num ceticismo doentio, pois acredito sempre em algo que se vai clarificando, mostrando que o ceticismo é ultrapassado pela crença fundamentada e justificada.

No decorrer destes pensamentos denunciarei, a propósito de reflexões breves sobre o sentido da profissão docente, um amargo de boca que a visão do sistema político-partidário está a fazer à escola, ao ensino, aos professores e aos alunos. Sabemos que o ser humano não é estático e que a conceção acerca do homem evidencia este ser em devir, mas não querendo ser “velho do Restelo” entendo as medidas implementadas politicamente no ensino fazem secar a dimensão humanitária da natureza humana, passe a redundância. Os nossos alunos parecem cada vez mais antissociais, ainda que gostem de socializar, pois evidenciam egoísmos que desembocam num “homem-máquina” já anunciado no início do séc. XX.

Deste modo, neste capítulo aludo a pequenos flaches de reflexão sobre o sentido da vida, sobre o sentido de ser ser-humano, sobre a felicidade, sobre o sentido da existência sem que queira permanecer num relativismo exacerbado.

Como me restam poucos anos de ensino, talvez 4 anos, até à aposentação, irei tentar esboçar o que ainda irei fazer para continuar a dar sentido à vida.

Na conclusão são apresentados em jeito de ‘introspeção’<sup>3</sup> pequenos apontamentos, reflexos da minha conceção de existir enquanto professor e pessoa.

---

<sup>3</sup> Este conceito não está a ser usado no sentido em que Wilhelm Wundt o utilizou, está usado no sentido de autoanálise retrospectiva e prospetiva.

## **1. Percurso pessoal, académico e profissional**

## 1.1. Percurso pessoal

Nascido no seio de uma família rural, que vive da agricultura de subsistência e enraizada numa tradição judaico-cristã, cedo ficou traçado o destino da criança. Esta tradição cultural de pendor religioso já tinha colhido fruto na família, pois um tio materno é padre e foi secretário do bispo de Coimbra durante o Concílio Vaticano II.

Também tal caminho me estava destinado, depois de cumprir o ensino primário na aldeia, como um bom percurso de vida.

Como é, ou melhor, como era normal em quase todas as famílias, à criança estava vedada a possibilidade de autonomia e de tomada de opções próprias. Ou seja, não me foi inculcada a educação de autonomia e responsabilidade: todos pensavam por mim e decidiam o meu futuro. Naquela instituição, seminário, acentuavam mais ainda o que já era comum na sociedade, através da máxima “semeia hoje para colheres amanhã”, o rapaz será o que fizermos dele agora. Desde a cronologia das tarefas escolares a desempenhar às atividades de lazer e aos rituais litúrgicos, tudo estava predefinido para cada dia a cada semana e assim indefinidamente.

O rapaz não tem que se preocupar com nada, apenas cumprir as regras e estudar.

No liceu até ao 5º ano, hoje 9º ano, pois frequentava as aulas no Liceu Nacional da Figueira da Foz, tinha mais facilidades nas ciências (sempre gostei de matemática e desenho) e não tanto nas humanidades. No domínio das línguas as dificuldades acentuavam-se. Se a propensão para as diferentes áreas tem a ver com a genética, então não recebi dos progenitores informações suficientes, ou melhor, potencialidades para fazer a aprendizagem das línguas. É claro que não defendo perspetivas geneticistas dos nossos comportamentos e características, ainda que o meio não põe em nós o que a hereditariedade não possibilita, a não ser que estejamos a falar de mutações que têm origem na agressividade do meio.

O jovem, que crescia com um autoconceito muito pobre, começa a acreditar em si e a descobrir-se com a disciplina de Filosofia em 1972/73 (6º ano – Filosofia e Psicologia) e em 1973/74 (7º ano – Filosofia).

Devo referir que a primeira avaliação nesta disciplina, 6º ano, foi de 4 valores numa escala de 0 a 20. Isto apenas evidencia a minha imaturidade cognitiva para analisar o mundo com a razão. Mas depois de um elogio público, na turma, que o professor me fez depois

de corrigir o segundo teste, comecei a acreditar que tinha competência de análise e de transportar informações de um domínio para outro, ou mesmo de uma área da filosofia para outra. Bastou uma palavra, um gesto, um pequeno elogio e eu senti-me outro e acreditei em mim, revendo o meu autoconceito e autoestima. De reservado passei a manifestar o que pensava ou a colocar dúvida, o que não fazia antes com receio de errar ou de ser repreendido.

Esta minha vivência ainda hoje serve de mote na interação com os meus alunos e especialmente dos que sentem mais dificuldades.

Depois de sete anos de estudo nos seminários diocesanos de Coimbra, as dúvidas sobre a continuidade, que já eram muitas, começaram a desenhar a minha saída da instituição. Estes ares de mudança foram coadjuvados pelas mudanças políticas do “25 de Abril”.

A tomada de decisão para dar o passo para o novo mundo, saída do seminário, ainda está hesitante. Por isso, adia-se a saída e continua-se mais um ano na instituição, onde frequentei o primeiro ano do ISET (Instituto Superior dos Estudos Filosóficos), que valeu para mim como um ano propedêutico à entrada no curso de Filosofia na Universidade de Coimbra.

Em 1974 realizei o exame oficial e nacional do 7º ano dos liceus, para o qual tive que me propor uma vez que não estava a frequentar o ensino oficial.

Neste ano ninguém ingressou nas universidades portuguesas, não abriram candidaturas.

No ano 1975, depois da revisão curricular adequada aos novos ideais políticos-educativos, ingressei no curso de Filosofia na Universidade de Coimbra.

Para além destas áreas pessoais mais estritas e ligadas ao ensino formal, devo referir o meu interesse por áreas tão diversas quanto complementares à vida do ser humano, como a *bricolage*, a agricultura, o desporto e as viagens.

São outras dimensões onde me afirmo, pois são um meio para repor energias e manter o equilíbrio, para não dizer sanidade mental, no trabalho com alunos, já que o Ministério da Educação e Cultura vem teimando fazer da docência um campo de burocracias onde tudo interessa menos a lecionação ou atividade letiva. Ou por exigência da União Europeia, ou por pedagogia em moda ou por querer mostrar inovação, não sei, mas parece-me que não há interesse nacional em definir um conjunto de propósitos

orientadores para o ensino em Portugal. A maioria dos docentes, para não dizer todos, acusam este desgaste que a ninguém serve, nem ao sistema.

## **1. 2. Percurso académico**

Na inscrição para o curso ninguém era excluído atendendo ao *numerus clausus* e havia a possibilidade de, em cada semestre, fazer escolha de duas disciplinas fora do Departamento de Estudos Filosóficos. Para mim, esta possibilidade foi ao encontro das minhas ambições pessoais de formação, pois também comecei a desenvolver a curiosidade sobre domínios da Psicologia.

No primeiro ano, como ainda se verifica hoje, todas as disciplinas são muito genéricas e introdutórias.

As temáticas das diferentes disciplinas nada tinham a ver com as que eram lecionadas no ISET. As disciplinas mais inovadoras apresentavam perspetivas sobre pensamento e mentalidades ideologicamente comprometidas com a revolução, na perspetiva de K. Marx, Engels e mesmo na interpretação e divulgação dos seus elementos fundamentais feitos através de publicações que Marta Harnecker e Louis Althusser fazem do materialismo histórico ou materialismo dialético.

Todo o curso e a sua estruturação, bem como a seleção da maioria dos professores estavam muito incipientes. Estavam a ser dados os primeiros passos, onde a maioria dos professores manifestava muita competência académica (científica e pedagógica).

Tenho dificuldades em selecionar uma ou outra disciplina que me tenha motivado pelos melhores motivos, mas as que tratavam dos novos conceitos ideológico-marxistas, para mim foram sedutoras, porque desconhecidas e inovadoras.

Não posso deixar de referir o aprofundamento conseguido do pensamento de Platão, Descartes, Espinosa, Hobbes, Kant, Hegel e Nietzsche, abordados nas disciplinas de Hermenêutica Filosófica, Filosofia Moderna, Ontologia e Filosofia Social e Política.

Apesar de ser do senso comum, é a realidade, os filósofos ou os temas abordados em filosofia podem ser mais ou menos interessantes em função de quem os leciona e como leciona os conteúdos para além da competência científica sobre a matéria.

Tudo isto relacionado com a área do curso ministrado no Departamento de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra, mas os meus interesses estavam também ligados ao ser humano enquanto um ser psíquico; daqui ter optado por algumas disciplinas no Departamento da Psicologia e Ciências Humanas (Introdução à Psicologia, Psicologia Diferencial, Psicologia Social, Psicologia Experimental, Introdução às Ciências da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Tecnologia Educativa).

Duas áreas diferentes do ser humano, uma do âmbito mais científico experimental e outra do âmbito mais reflexivo, onde o âmago do ser humano é mais fundante porque indaga ou procura questionar o viver humano enquanto projeto situado num tempo e espaço. É esta procura, dedicação e insaciedade que premeia qualquer ser humano enquanto se questiona pelo seu ser ou pelo ser de qualquer ser humano. Duas áreas que na minha cabeça se complementam, pois me permitem um conjunto de informações e modos de abordar o ser humano no seu existir e na sua vivência particular em cada momento enquanto um ser com os outros ou um ser relacional (interações pessoais).

Mais tarde, fiz uma pós-graduação em Administração Escolar e Direito da Educação e ainda um Curso de Formação Especializada em Administração Escolar e Direito da Educação.

Recentemente, ao abrigo do despacho RT 38/2011 do Reitor da Universidade do Minho, inscrevi-me no mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário nela ministrado.

### **1.3. Formação em serviço**

Depois de 8 anos de ensino, enquanto professor na categoria de provisório, concorri para uma escola ao abrigo de uma nova modalidade de concurso (plurianual) que garantia o estágio ao fim de três ou quatro anos.

Era docente na Escola Secundária de Alcanena quando fiz estágio; a formação psicopedagógica requerida pelo estágio era ministrada na Escola Superior de Santarém. Tudo decorreu nos anos letivos de 1986/87 e 1987/88 como é referido no percurso profissional.

É de salientar, a meu ver, que os anos que lecionei antes de estágio trouxeram uma mais-valia, pois os conteúdos programáticos estavam de algum modo dominados ou, no

mínimo, não eram desconhecidos. No entanto, sem orientações pedagógicas e didáticas também se acumularam vícios na lecionação que são sempre mais difíceis de corrigir.

De um modo global, os conteúdos das disciplinas psicopedagógicas eram do meu conhecimento da universidade. Talvez, de todas as disciplinas que frequentei, a que mais informação e benefício me trouxe foi a de Avaliação em Ensino, pois, para além da avaliação a partir dos objetivos segundo Bloom, tivemos a possibilidade de treinar a construção de testes ou fichas de avaliação com diferentes tipos de questões. Essencialmente as questões de escolha múltipla, sobre cuja formulação nunca tinha estudado nada.

A disciplina em que pensava que iria fazer aprendizagem para aplicar nas minhas aulas, Didática da Filosofia, revelou-se muito teórica e com informações contraditórias, na medida em que foi lecionada por diferentes formadores que acompanhavam a prática pedagógica.

É verdade que sempre que temos uma ação de formação, para não dizer uma disciplina, há diferentes modos de apresentar o mesmo assunto, quer pelo modo como está estruturado, quer pela ênfase que é dada pelo formador. Isto, segundo o meu ponto de vista, deve ser entendido como enriquecedor e é neste sentido que todo o estágio tem uma vertente positiva, pois aprende-se sempre.

Assim, posso dizer que o meu estágio primou por ser demasiado teórico, quando eu esperava obter treino de situações e exploração de temáticas para aplicação prática nas aulas. Não foi promovido, por quem de direito, uma troca de experiências entre os formandos, que, entendo, era necessária e se teria revelado fecunda.

#### **1.4. Percurso profissional**

**1979 – outubro** – apresentei-me na escola secundária Raúl Proença em Caldas da Rainha para um horário de seis horas letivas.

A disciplina que comecei por lecionar foi Psicologia nos cursos complementares do ensino noturno. Apesar de tudo ser novo, eu não senti dificuldades na sua lecionação. Digo isto porque algumas disciplinas de opção que frequentei durante o curso de Filosofia pertencem à área da Psicologia e das Ciências Sociais e Humanas tal como já foi referido;



também o carácter objetivo da disciplina não suscitava dúvida sobre os seus conteúdos, o que facilitava a sua compreensão por parte dos alunos.

Ainda no primeiro período e durante o mês de novembro foi-me atribuído o cargo de assessor dos cursos noturnos e uma turma de décimo ano de Filosofia. Apesar de ser uma disciplina da minha formação académica senti dificuldades na sua lecionação. Ou seja, não é o mesmo aprender para nós próprios e aprender para ensinar.

Como não tive na universidade formação sobre metodologias, didáticas e estratégias de ensino, a dificuldade letiva foi óbvia. O caminho não foi fácil para gerir tempos letivos, estratégias a utilizar na aula, leituras e avaliação dos alunos. A troca de experiências e de materiais entre colegas mais experientes da escola foi uma mais-valia para as minhas aulas e, com o tempo, o “saber de experiência feito” foi-se aperfeiçoando, tornando-me mais rigoroso e seguro na arte de ensinar/educar. Também a falta de experiência sobre liderar e gerir as interações interpessoais entre alunos em contexto de aula foi um desafio. Um ano de grandes aprendizagens onde fui posto à prova, e que, de uma maneira ou de outra, foi a pedra de toque ao longo da minha carreira profissional – aprender para melhor exercer.

No segundo período foram-me atribuídas duas turmas de História do oitavo ano de escolaridade. De início temi, não eram da minha área, mas quando soube que o programa versava sobre ‘Renascimento e Expansão Portuguesa’, senti-me mais à-vontade, pois foram temas que sempre me fascinaram. Apesar de, durante o curso de Filosofia, se fazer referência ao pensamento do Renascimento e sua contextualização, no programa de história a abordagem é outra, por isso tive que reler e rever muitos dos conhecimentos adquiridos.

É de referir que os compêndios da disciplina de Filosofia, que não conhecia, foram uma descoberta constante e uma aprendizagem ainda maior, pois os conteúdos programáticos eram essencialmente ligados a temas e assuntos e não autores. Claro, o que melhor eu dominava seria a perspectiva de correntes da Filosofia e o pensamento de seus filósofos abordados durante o curso.

**1980 - setembro** – apresentei-me na escola secundária de Elvas, agora D. Sancho I. Neste ano, novas aprendizagens surgiram a partir das experiências vividas da lecionação da disciplina de Filosofia do décimo ano de escolaridade.

Uma responsabilidade maior, pois tive todas as turmas de décimo ano de escolaridade da escola naquele ano letivo.

Devo referir que adquiri mais experiência na liderança das interações em contexto de aula, o que me permitiu outra dinâmica em relação à apresentação dos conteúdos e seu domínio, bem como nas estratégias de ensino. Senti-me mais seguro e confiante, mas faltou o apoio e a coordenação entre colegas da área de Filosofia.

**1981 a 1982 – setembro** - apresentei-me na escola secundária Francisco Rodrigues Lobo, Leiria.

Para além do serviço de vigilâncias que me tinha sido distribuído em setembro, fiz parte do júri de exames orais de Filosofia. Depois, ao longo do ano, lecionei três níveis: Filosofia do 10º ano, Psicologia do ensino complementar noturno e Sociologia do 11º ano diurno. Neste ano, ainda me foi atribuído o cargo de direção de turma.

Mais um ano de grandes aprendizagens devido ao facto de me ter sido atribuída a disciplina de Sociologia para lecionar. Não tinha formação académica na área - apenas nos estudos que fiz no ISEF tivera uma cadeira de sociologia - e, por isso, tive mais trabalho e mais aprendizagens. Foi com muitas leituras e com o acompanhamento de outro colega que também lecionou a disciplina que consegui ultrapassar mais este novo desafio. Apenas no final do ano letivo senti que estava em condições de a lecionar, pois tinha finalmente a visão global do programa e descobri, então, quão interessante foram e são os seus conteúdos programáticos.

É relevante frisar que, nos cursos complementares noturnos, grande parte dos alunos eram mais velhos do que eu e alguns deles já professores primários. Muitos destes alunos eram pais e mães de família que se queriam valorizar pessoal e profissionalmente. Isto possibilitou-me outra experiência interessante, já que não eram miúdos irrequietos, mas pessoas que, depois de um dia de trabalho, estavam ali com objetivos e um querer forte.

A necessidade de esclarecer constantemente os conceitos ou o discurso trouxe-me outra dimensão do diálogo na aula e ajudou-me a entender as suas dúvidas. Deste modo, foi necessário desmontar ideias feitas ou raciocínios tido como claros, para arquitetar o discurso a partir do questionamento simples que, apesar de parecer muitas vezes mesquinho na análise ou decomposição das situações, ajudava ao seu entendimento ou esclarecimento.

A experiência de diretor de turma foi uma interessante aprendizagem, pois implicava uma relação especial com os alunos e com os pais, bem como o conhecimento de legislação específica. Para além do controlo de faltas e das tarefas administrativas inerentes à função, que para mim eram novas, entendi a atribuição deste cargo uma forma de reconhecimento de competências pessoais.

Continuei nesta escola por mais uns anos e sempre com novas experiências e com níveis de escolaridade diferentes, mas mais acompanhado, pois havia coordenação, troca de experiências e partilha de materiais.

**1982 – setembro** – foi-me distribuído um horário com disciplinas e níveis de ensino já previsto: Psicologia, Sociologia e Filosofia. Por hábito ou porque o Conselho Diretivo entendeu, e ainda bem, era melhor dar continuidade do trabalho começado no ano anterior para aprofundar e clarificar conceitos, situações, temas e estratégias.

A maior aprendizagem que fiz foi a nível da disciplina de Filosofia. Os conteúdos não eram novos, mas o respetivo tratamento em contexto de aula exigiam o seu amadurecimento e organização de modo a que surtisse efeito nas aprendizagens. Novos elementos e estratégias que recriei e a adaptei para que fosse mais fácil a aprendizagem. Foi importante para rever e melhorar procedimentos, estratégias e conhecimentos.

**1983 a 1985 – maio** – fui convidado para integrar um Conselho Diretivo a eleger em finais de maio/princípio de junho.

Havia que iniciar alguém, ainda que ‘provisório’<sup>4</sup>, nestas andanças da gestão. Mas, para além de possibilitar inserir os mais novos nestas aprendizagens, pretendia-se fazer passar a mensagem à escola (aos colegas) de que a equipa tinha abertura de espírito. Acedi ao convite, ainda que nada percebesse do assunto. O presidente era um colega com experiência e muito seguro em relação à estrutura organizativa e ao funcionamento da escola. Foi-me atribuído o cargo de vogal, responsável pelos cursos noturnos (cerca de 1000 alunos), cargo que exerci durante dois anos. Tinha também a lecionação de uma turma de Filosofia dos cursos complementares noturnos.

Ao exercer este cargo, vivi novas experiências a nível da organização escolar e domínio de assuntos sobre o funcionamento da escola. Passei por um amadurecimento pessoal e profissional mais exigente, autónomo e rigoroso. Aprendi a disponibilizar-me mais para

---

<sup>4</sup> Categoria na docência antes de entrar em estágio.

a escola e para os alunos. Reorganizei ideias sobre estratégias de ensino e fui-me sentindo mais confortável e confiante na leção dos conteúdos a apresentar.

Também no final do ano letivo coordenei a constituição de turmas, onde o problema maior era o excesso de alunos. Por isso, a maioria das turmas tinham 35 alunos, ainda que uma ou outra turma do 12º ano tivesse de ter 37 ou 38 alunos apesar das salas demasiado pequenas.

**1985 a 1988** – Apresentei-me, em setembro, na escola secundária de Alcanena, onde já tinha sido colocado no ano anterior em concurso plurianual, mas como estava então no conselho diretivo da escola secundária Francisco Rodrigues Lobo – Leiria por dois anos, só nesse ano comecei efetivamente a lecionar naquela escola.

Foram-me confiadas as disciplinas de Sociologia, Psicologia e Filosofia. Uma outra experiência foi a leção da disciplina Filosofia a cursos de índole prática (Mecânica e Curtumes). As estratégias e os meios de ensino tiveram que se adequar ao tipo de turma e ao nível dos alunos.

Nos dois anos seguintes iniciei o estágio de Formação em Serviço. Frequentei as disciplinas psicopedagógicas e didáticas na escola Superior de Santarém e cumpri o meu horário como docente. Tinha uma expectativa alta sobre as novas aprendizagens, mas a maior parte das disciplinas psicopedagógicas já as conhecia porque as tinha frequentado na universidade como já foi referido.

No segundo ano, para além da continuidade da frequência das disciplinas psicopedagógicas e didáticas, tive observação de aulas e fui diretor de turma.

Devo referir que em nenhuma disciplina de estágio na escola Superior de Santarém, ou mesmo, nas reuniões com a orientadora de Estágio Pedagógico, nos foram fornecidas informações, diretrizes, matrizes ou orientações sobre como planificar ou preparar as aulas. Tudo o que aprendi deveu-se a contactos com colegas de outras áreas que estavam em estágio nesta escola e à recolha de informação sobre o assunto junto de colegas da Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo onde estivera anteriormente.

Para além das aprendizagens ligadas às planificações, o incremento nos novos conhecimentos deu-se ao nível da construção de instrumentos de avaliação. Ou seja, passei a elaborar diferentes tipos de perguntas num teste<sup>5</sup> de avaliação de conhecimentos,

---

<sup>5</sup> Este conceito ainda é usado por muitos professores. Contudo, hoje em dia é mais habitual, não sei se mais correto ou científico, o uso do conceito ‘ficha de avaliação’. Podemos entender a nova nomenclatura mais

desde perguntas de resposta muito simples e diretas, a perguntas que exigem planificação de resposta. Na disciplina de Avaliação em Ensino aprendi a construir perguntas de escolha múltipla. Estava habituado a fazer perguntas mais amplas e globais, nas quais parecia que cabia tudo. Por isso, sentia dificuldades na sua avaliação. Reconheço uma mais-valia nesta aprendizagem, que ainda hoje mantenho, como meio mais adequado e simples de objetivar a avaliação e adequar os testes/fichas aos diferentes níveis de desempenho dos alunos.

**1988 a 1991** – No primeiro ano voltei à escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, ano em que efetivei no quadro de escola e me tenho vindo a manter até hoje.

Para além dos níveis habituais de escolaridade (Filosofia 10º, 11º e Filosofia do antigos cursos complementar noturno ou Psicologia), foi-me atribuído a disciplina de Filosofia do 12º, que nunca tinha lecionado e que perdurou por mais dois anos consecutivos nos meus horários letivos.

Foi um desafio, pois tive que preparar muitos autores e obras, alguns dos quais eu próprio nunca tinha estudado, mas foi muito interessante e aliciante na medida em que, mais uma vez, me pus à prova a nível de aprendizagens e desempenho. Gostei do trabalho que fiz com outro colega: produzimos e organizámos mapas conceituais de modo a estruturar os conteúdos de cada filósofo, a fim de facilitar a compreensão dos alunos. Este trabalho de sistematização foi interessante e proveitoso, tanto para alunos como professores. No fim, senti o dever cumprido e acrescentei mais informação e conhecimento que não me eram desconhecidos, mas que agora eram sabidos porque trabalhados e sistematizados para os fazer entender aos outros.

Neste percurso foi sendo feita a consolidação dos conhecimentos e a sua renovação com novas leituras e aprendizagens decorrentes da lecionação.

Os alunos estimulam-nos para a aquisição de novas aprendizagens e leituras de modo a reformular os conhecimentos e estratégias de ensino.

Há sempre algo de novo em cada ano, nós não nos sentimos bem a papaguear o que antes tinha sido feito e a utilizar os mesmos meios e elementos de trabalho. Há uma renovação contínua destes materiais e recursos de ensino, tal como acontece ainda hoje depois de

---

adequada, se entendermos os testes como instrumentos standardizados e aferidos para medir/avaliar de modo quantitativo e com um elevado grau de objetividade e cientificidade determinados parâmetros em relação a assuntos da natureza humana (ciências humanas) ou mesmo do mundo físico (ciências experimentais).

trinta e sete anos de serviço. É de ter em conta que cada unidade de ensino ou cada aula é única, pois os alunos são outros e os contextos são diferentes. Daqui poderemos dizer que nunca nos repetimos, no sentido em que não reproduzimos textualmente os mesmos conteúdos.

Cumpri, como sempre, com as minhas funções enquanto docente, desde a lecionação às funções de direção de turma.

**1991 a 1993** – Em junho do primeiro ano fui convidado para substituir uma colega do Conselho Diretivo que tinha pedido licença sem vencimento. Não disse que não, mas dei a entender que havia muitos outros colegas mais credenciados e que deveriam ser contactados. Informei a presidente do Conselho Diretivo que me voltasse a contactar caso não fosse satisfeita esta substituição por outro colega. Reagi assim porque as funções que ia desempenhar eram de Presidente do Conselho Administrativo e de vice presidente do Conselho Diretivo. Teria de lidar com toda a contabilidade da escola, bem como elaborar o seu orçamento, ainda que não fosse da minha competência. O convite efectivou-se e desempenhei este cargo.

Estas novas funções (contabilidade pública) seriam um desafio para o qual não tinha nenhuma informação e formação. Já tinha ouvido falar de rubricas, ajudas de custo e dotação orçamental, mas eram para mim um terreno alagadiço. Contudo, pensei, se outros colegas já desempenharam o cargo e não eram de contabilidade, certamente também o conseguiria desempenhar. Assim, nos dois anos que se seguiram, as aprendizagens foram no âmbito da contabilidade pública. Nesse primeiro ano fora criado pelo ministério, para as escolas básicas e secundárias, o suporte jurídico para a implementação do Orçamento Privativo. Já havia o Orçamento de Estado para a escola, mas não aquele, o que implicou novas aprendizagens para todos os serviços da secretaria da escola envolvidos na contabilidade.

Sempre mais e mais aprendizagens. Valeu a pena, pois fiquei com uma ideia de como está organizada a contabilidade pública a este nível e como está estruturado e como funciona o microcosmos da escola secundária Francisco Rodrigues Lobo. Nestes dois anos ajudei a implementar a primeira informatização de uma parte da contabilidade: vencimentos.

Durante estes dois anos letivos foi-me atribuída uma turma de Psicologia de 10º ano.

**1993 a 1995** –Foram anos tranquilos, a nível de novas funções. Para além da parte letiva noturna e da direção de turma, fui nomeado professor classificador de Provas de Exames de Filosofia e de Psicologia.

No primeiro destes anos fiz parte da equipa que concebeu e elaborou efetivamente o primeiro Projeto Educativo da escola secundária Francisco Rodrigues Lobo. Foi um trabalho árduo, na medida em que esteve envolvida toda a comunidade escolar, sendo necessário fazer o levantamento de informação dos diferentes setores da escola e, no final, produzir um documento onde se manifestassem as orientações fundamentais sobre os objetivos que queríamos perseguir. Um trabalho cansativo, pois foi contínuo e progressivo ao longo do ano letivo, de modo que permitisse ser redigido e proposto para aprovação nas diferentes estruturas escolares entrando em funcionamento no ano letivo seguinte.

Também no final do ano letivo 1994/95, a presidente do Conselho Diretivo atribuiu-me a função de coordenar a distribuição de serviço dos exames que decorriam na escola: 1ª época - 1ª e 2ª chamadas - e 2ª época - setembro.

**1995 a 1998** – Como habitual, desempenhei as minhas funções docentes, sendo que neste primeiro ano fui eleito delegado de grupo de Filosofia, cargo que desempenhei durante dois anos, decorrendo daqui a minha integração no Conselho Pedagógico.

O único abraço que tive prendeu-se com a assistência a algumas aulas de uma colega que não estava a conseguir desempenhar as suas funções docentes devido a dificuldades de interação com os alunos. Os pais fizeram chegar ao Conselho Diretivo as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos e a instabilidade que se vivia nas aulas de Filosofia. Deste modo, a presidente deste órgão solicitou que averiguasse a situação e que assistisse a algumas aulas. Do levantamento que fiz em relação à observação das aulas, elaborei um relatório que entreguei à presidente do Conselho Diretivo. Por sua vez, esta informou a Direção Regional de Educação do Centro (DREC) da situação, tendo a professora sido dispensada por falta de saúde.

Também neste ano fui contactado para lecionar a disciplina de Temas de Cultura e Literatura Europeia e de Cultura Portuguesa no Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria (ISLA). Acedi, apesar de saber que tinha de trabalhar muito, pois, se alguns assuntos de âmbito genérico não me eram estranhos, outros foram um verdadeiro desafio. Permita-se-me uma comparação desta minha tomada de decisão com

o afirmado na sabedoria popular - “a ignorância é atrevida”. Isto para justificar o meu atrevimento durante dois anos letivos. O estatuto de um professor no ensino superior é diferente de um professor do ensino secundário: a interação entre professor e alunos é diferente e há maior liberdade de gestão dos conteúdos programáticos no ensino superior.

A presidente do Conselho Diretivo voltou a contactar-me para voltar a fazer a distribuição de serviço dos exames que decorriam na escola (1ª época -1ª e 2ª chamadas- e 2ª época-setembro).

Também durante este lapso de tempo tive a oportunidade de treinar a utilização dos programas informáticos *Quattro*, antecessor do *Excel*, e *Word*.

**1998 a 1999** – Voltei a lecionar a disciplina de Filosofia de 12º ano, agora com a leitura e interpretação de três obras de filósofos (antiguidade clássica, idade moderna e idade contemporânea). Permanecia interessante o desafio. Foi como que uma continuação e aprofundamento do trabalho já desenvolvido anos antes, no 12º ano.

No mesmo ano, apesar de não pertencer ao Conselho Pedagógico, fui nomeado para fazer parte da Comissão Especializada de Avaliação Docente, cargo que desempenharia até 2003. A minha função, tal como a dos meus colegas de equipa, cingia-se a ler os Relatórios Críticos de Avaliação de Desempenho do trabalho desenvolvido pelos professores durante o ciclo de permanência num escalão<sup>6</sup>.

Todos os professores já inseridos na carreira profissional ou não, no final de cada ciclo, tinham de elaborar o respetivo relatório para transitarem de escalão e os professores contratados tinham de fazê-lo todos os anos. Assim, depois de verificar a sua concordância com o estipulado nos procedimentos legais, o grupo elaborava um parecer que era entregue ao presidente do Conselho Diretivo que, com base neste parecer, comunicava a transição ou não para o novo escalão.

Ainda frequentei uma pós-graduação em Administração Escolar e Direito da Educação e, no ano seguinte, concluí a especialização nesta mesma área.

**1999/2001** – Como novidade, coordenei um grupo de trabalho no âmbito da elaboração do Regulamento Interno da escola sobre ‘Direitos e Deveres’. Tudo o resto foi de alguma maneira um rever, adaptar e atualizar os conteúdos já lecionados anteriormente. Contudo, devo referir que, de ano para ano, sinto que as estratégias e os meios utilizados em

---

<sup>6</sup> A progressão na carreira docente fazia-se em função do cumprimento de alguns requisitos: um deles era a apresentação deste relatório crítico.



contexto de aula vão sendo diferentes e mais consentâneos com o tipo de alunos que nos chegam à escola. Começa a haver cada vez mais o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um meio facilitador do trabalho de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, fui fazendo algumas ações de formação.

**2001 a 2006** – A nível de cargos e de níveis de lecionação não assinalo mudanças.

A partir deste ano lectionei a disciplina de Psicologia do 12º ano, o que acontece até ao presente. Ainda que, presentemente, os conteúdos do programa desta disciplina não estejam sujeitos a avaliação por exame nacional, neste ano e seguintes até ao ano 2006, corriji exames nacionais desta disciplina. Tendo em vista o melhor desempenho dos alunos, tentei incrementar nas minhas aulas maior exigência na clarificação dos conteúdos e rigor na avaliação dos conhecimentos dos alunos de modo a que todos pudessem melhorar as suas prestações em exame.

Fui adotando nas minhas aulas estratégias de revisões dos conteúdos lecionados ao longo do ano, de modo a facilitar o reavivar dos conhecimentos adquiridos meses antes. Este procedimento permitia ao alunos ficarem a conhecer e a saber utilizar os conceitos fundamentais de cada capítulo, bem como relacioná-los com os conceitos dos restantes capítulos, facilitando uma visão integradora de todos os conteúdos. Digo isto porque, se o professor não se preocupar com estes assuntos, os manuais, como habitualmente acontece em qualquer obra, fragmentam os conteúdos e os alunos, por si só, têm dificuldades em fazer as sínteses. Ou seja, se é importante organizar ou apresentar o todo através das suas partes, como acontece nos livros escolares, não é menos importante ajudar o aluno a reunir as partes dando-lhe uma unidade significativa.

A construção de mapas de conceitos foi uma estratégia que surtiu efeito para implementar estas ideias, já que os alunos entendiam os conceitos fundamentais a utilizar para cada tema e treinavam a sua interligação dentro do mesmo capítulo e entre capítulos. Para não ficarem com uma ideia errada de todo o programa de Psicologia, estes mapas de conceitos eram cada vez mais abrangentes. A minha experiência revelou-se produtiva e com efeitos algo extraordinários, de tal modo que continuei a usar esta estratégia em qualquer das disciplinas e níveis lecionados enquanto processo de clarificação e sistematização de conteúdos.

Foi-me atribuída pela diretora da escola a função de coordenar o secretariado de exames.

**2006 – setembro**– Fui informado de que iria lecionar a nova *disciplina*<sup>7</sup> de Área de Projeto, inserida no currículo do 12º ano de escolaridade. Mais um desafio, tão importante quanto trabalhoso na prática da docência. Nada sabia sobre o assunto. Novas leituras, muitas reuniões para aferir ideias, orientações, procedimentos, construção de elementos/instrumentos de avaliação comuns a todas as turmas, bem como definir com rigor todo o processo de avaliação. Muitas aprendizagens, algumas dúvidas e mais uma descoberta que é uma mais-valia para utilizar como estratégia de aprendizagem nas aulas de Filosofia e de Psicologia.

**2007 a 2011** – Comecei por ser eleito coordenador do Departamento de Projetos e coordenador da área curricular não disciplinar de Área de Projeto em junho deste primeiro ano. Este cargo, que exerci até 2011, implicou fazer parte do Conselho Pedagógico neste período de tempo.

Muitas leituras, muitas reuniões, muita produção e remodelação de documentos orientadores para a lecionação da Área de Projeto, complementar com muito acompanhamento e apoio a colegas que estavam com esta área curricular não disciplinar pela primeira vez.

O problema na lecionação desta área não disciplinar surgia com a falta de conteúdos específicos, contrariamente ao que acontece outras disciplinas. Os alunos e alguns professores, ao constatarem que não havia conteúdos como nas outras disciplinas, desvalorizaram esta área e as aprendizagens nela implícita, sendo preciso lutar contra um mar de ideias feitas. Mas ia dizendo aos colegas que a lecionavam que os conteúdos desta *disciplina* mais não eram senão a aplicação dos processos e procedimentos da metodologia de projeto. Os alunos tinham de conhecê-los e saber utilizá-los, pois iriam constituir uma mais-valia para o seu futuro académico, e/ou mesmo para a vida ativa.

Reconheço que esta experiência me possibilitou maior amplitude de horizontes sobre estratégias e meios didáticos que favorecem a aprendizagem. Aprendi a criar instrumentos mais simples e rigorosos para avaliação. Partilhei trabalhos e sua planificação com os colegas, criei hábitos de revisão dos trabalhos antes de os tornar públicos. Aferi as minhas aprendizagens relacionando-as com as dos meus colegas, concluindo, para além de parecer falsa modéstia, que as minhas produções estavam qualitativamente acima das

---

<sup>7</sup> Não pode ser considerada uma disciplina, ainda que os alunos assim lhe chamassem, pois é uma área curricular não disciplinar.

deles. Este facto levantou-me a autoestima e, ao mesmo tempo, fez-me sentir útil e prestável. Estas aprendizagens foram importantes quando as apliquei nas estratégias de ensino/aprendizagem nas aulas de Filosofia, na medida em que possibilitam uma formação a um ritmo pessoal, a par da heterogenia, pois algum trabalho é feito em grupo. Deste modo, os alunos, através das pesquisas orientadas e das relações interpessoais vividas nos grupos, constroem percursos, discutem ideias, criam suportes com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), elaboram planos e processos, aprendem a gerir o tempo, produzem textos e aprendem a comunicar em público. Para além de todas estas aprendizagens, os alunos tiveram a possibilidade de contactar com as metodologias da investigação.

Neste ano letivo fui incumbido pela diretora da escola secundária Francisco Rodrigues Lobo, de planificar e dinamizar uma atividade para toda a escola – “Espetáculo de Talentos” - a realizar no Dia da Escola, 4 de maio. Foram enriquecedoras as muitas aprendizagens na organização do evento com diferentes modalidades ou manifestações artísticas. Muito positiva a avaliação, pelo que se foi repetindo e melhorando ao longo destes anos.

**2012 – setembro** – Não fora mais uma disciplina nova nos currículos do ensino secundário, o ano letivo seria mais sereno, mas foi-me atribuída uma nova área curricular não disciplinar, Formação Cívica, à qual decretaram morte no decorrer deste mesmo ano letivo 2012/2013. As informações avulsas e não oficiais que foram chegando às escolas no início do ano letivo davam conta de que era preciso cortar na despesa pública; apenas tínhamos de cumprir a lei, que chegou no início do terceiro período anunciando que a disciplina deixaria de pertencer aos currículos do 10º de escolaridade no próximo ano letivo. Os alunos no ano letivo vigente não tiveram classificação no terceiro período nesta área curricular não disciplinar, apesar de terem sido lecionados todos os seus conteúdos programáticos.

Também fui eleito coordenador da mesma disciplina. Devido a estas funções tivemos de criar um programa com os conteúdos fundamentais, pois o ministério ainda não o criara. Logo, mais reuniões e coordenações para planificação e para definir estratégias e materiais para a sua leção.

Também neste último ano comecei a frequência do mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário na Universidade Lusófona em Lisboa, que acabaria por abandonar por motivos pessoais.

Desempenhei ainda este ano a função de tutor de um aluno de 10º ano que apresentava problemas comportamentais. Novo desafio e mais aprendizagens.

**2013 – setembro** – Lecionei as disciplinas já habituais, Filosofia 10º ano e Psicologia B de 12º ano e também desempenhei a função de diretor de turma. Tudo com habitualmente ia acontecendo nos anos anteriores no que diz respeito ao desempenho destas funções.

No final do ano, como se foi tornando habitual, também coordenei o secretariado de exames da escola.

**2014 - setembro** – Constituição de novo Conselho Pedagógico do qual deixei de fazer parte, mudança de direção da escola e atribuição de mais uma nova função: coordenador da equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Depois de leituras de pesquisa sobre o tema e de participação em sessões de esclarecimento sobre a ação desta equipa na escola e em interligação com Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em risco e outras entidades regionais e nacionais (Caritas), comecei a sentir-me mais habilitado no desempenho das minhas funções de modo a poder ajudar os alunos e suas famílias na resolução, ou encaminhamento, dos problemas escolares ou mesmo do foro pessoal ou familiar.

No que diz respeito aos níveis e disciplinas atribuídas verificou-se uma repetição sequencial: comecei com turmas de Filosofia de 10º ano e continuei com estas no 11º ano. Neste ano concluí o acompanhamento da disciplina de Filosofia do 11º ano. Como habitualmente, também lecionei duas turmas de Psicologia.

**2015 –setembro** – Tudo continuou sem alterações assinaláveis no que diz respeito ao serviço letivo e outras funções já desempenhadas.

Para além de continuar como coordenador da equipa GAAF e de coordenar o secretariado de exames, devo referir como novidade uma nova função que me foi atribuída na escola: passei a integrar a Equipa de Autoavaliação de Escola.

## **2. A prática letiva**

## **2.1. Pressupostos na prática letiva das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia**

A prática letiva tem sido, ao longo de quase 40 anos de serviço, um *continuum* de aprendizagens, quer pelas diferentes disciplinas lecionadas, quer pelos cargos e projetos em me envolvi.

As disciplinas que mais se coadunam com a formação académica dos professores do grupo 410<sup>8</sup> são a Filosofia no 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário. No entanto, a disciplina de Psicologia tem sido lecionada pelos professores do grupo 410 e são os únicos que a podem lecionar no ensino secundário segundo normativos legais que definem as habilitações para a sua lecionação. Também à semelhança da Psicologia, os professores do grupo de Filosofia habitualmente lecionam a disciplina de Sociologia, ainda que com eles concorram os professores do grupo 430 grupo de Contabilidade.

Para além destas disciplinas inerentes ao grupo 410, também lecionei no início da carreira docente a disciplina de História do 8º ano de escolaridade, mais recentemente lecionei a disciplina, ou melhor, área curricular não disciplinar Área de Projeto do 12º ano de escolaridade e por fim a área curricular não disciplinar de Formação Cívica do 10º ano de escolaridade.

O programa da disciplina de Filosofia sofreu ao longo de três décadas algumas mudanças, passou de um programa cronológico da História da Filosofia aligeirada e com *nuanças* de temas filosóficos, para um programa temático que parece ter em conta ainda as insipientes competências cognitivas dos alunos no 10º ano. Deste modo, parece-me que de modo progressivo promove no aluno a capacidade crítica, estimulando a competência formal à medida que se progride ensino secundário.

Deste modo, as temáticas dos conteúdos do programa de 10º ano estão mais relacionadas com a vida em sociedade, tendo um caráter mais prático porque analisa os pressupostos experienciados da vida do aluno em sociedade. O programa está estruturado do mais simples ao mais complexo, ou seja, do concreto para o formal segundo a linguagem de

---

<sup>8</sup> A nova nomenclatura dos grupos disciplinares foi decretada no Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro. Ver a alínea n) do artigo 7, no que diz respeito à disciplina de Filosofia.

Piaget. As situações abordadas no 11º ano exigem um grau maior de abstração e situam-se a um nível cognitivo mais exigente e complexo.

O gozo e entusiasmo que tento implementar nas minhas aulas para serem mais vividas e participadas, quer nível 10º ano, quer a nível de 11º ano, têm razões específicas diferentes. A nível de 10º ano é interessante desmistificar ideias feitas e conceitos preconcebidos e sem sustentação credível de modo a valorizar a crítica no fundamento da opinião e tomada de decisão. Deste modo, o percurso neste caminhar com os alunos nesta troca de sustentações sobre as diferentes temáticas do programa faz-me sentir útil, na medida em que neste percurso os vejo mais responsáveis e críticos nas abordagens dos problemas da vida em sociedade e do ser humano.

A temática da ação humana abre novos horizontes a partir de situações que eles conhecem e já vivenciaram. Apela-se à ação/vivência de cada um na interação com os outros, deste modo aprendendo a respeitá-los e a respeitar-se nos contextos da vida em sociedade. Este valorizar o outro é importante, não no sentido egoísta, pois é com ele que eu sou e me conheço, implica a consciencialização do nós como condição de uma vida melhor e realização pessoal. Em toda esta temática é interessante constatar a descoberta que os alunos fazem de si próprios quando conseguem inteligir<sup>9</sup> que a ação de cada um é suportada por valores pessoais e coletivos orientados por princípios morais que muitas vezes não tínhamos até aqui consciencializado. Daqui o assistir, com alguma sensação do dever cumprido, ao nascimento do questionamento nos alunos e de tomadas de posição mais críticas e seguras e não definitivas tendo sempre como pressuposto o contexto: mas afinal, o que é o Homem? Seremos livres? O que é a felicidade? Para onde vamos? O que nos espera?

A nível do 11º ano na lecionação da disciplina de Filosofia, a minha satisfação continua a estar situada na caminhada da descoberta com os alunos, mas aqui situa-se essencialmente nas temáticas da argumentação e da desmistificação do conceito ciência, dos seus paradigmas e da sua objetividade. No primeiro caso, é interessante verificar, a partir dos exemplos de vida de cada um, os artifícios que usam nas suas argumentações e a segurança da respetiva sustentação. O sentido prático e utilitário que os alunos dão à

---

<sup>9</sup> Este conceito, para mim, expressa melhor, ou seja, com mais propriedade o sentido da explicação filosófica ligada ao domínio cognitivo ou da racionalidade crítica (*intus + legere*). Os conceitos entender e compreender podem ser usados, mas estão essencialmente relacionados com aspetos subjetivos, afetivos e vivenciais inerentes às decisões do ser humano.

descoberta de regras que garantem uma argumentação legítima e de falácias que muitas vezes usam sem darem conta, são o mote para a motivação suficiente das aprendizagens. As dúvidas apresentadas pelas situações sugeridas demonstram o interesse desta temática para a vida. É precisamente este alertar para as situações que vivemos no dia-a-dia e as regras que são infringidas que leva o aluno a entender a importância da argumentação estruturada e legítima na apresentação das nossas convicções e defesa dos pontos de vista. Neste contexto, nos alunos outras dúvidas emergem sobre a vida e sobre o que dizemos do mundo: até que ponto o que dizemos da realidade, a traduz fielmente? Afinal o que é conhecer para o ser humano? Que garantias podemos ter?

O conceito de ciência como é transmitido pelos *mass media* e pela escola, ainda que deficientemente transmitido e construído por cada cidadão, raramente oferece ao aluno dúvida. É apreendido como algo acabado, seguro, absoluto e verdadeiro. É através da temática abordada sobre a epistemologia das ciências e das diferentes interpretações da ação do cientista que os alunos verificam que a ideia de conhecimento científico não coincide com o conceito de verdade e que, ao longo dos séculos, o modo e processos de produzir conhecimentos científicos (fazer ciência) esteve sujeita a cânones e paradigmas diferentes. Interrogar o aluno sobre alguns conhecimentos científicos assumidos e pensados como definitivos é um processo que permite a descoberta interessante e motivadora para ambas as partes, professor e alunos. Depois disto tudo uma conclusão a que chegam é a de que esta ciência está certa, pois é a que temos, é a melhor que temos para dizer a realidade. Deste modo, descubrem que a ciência está enraizada no ser humano, ou seja, não o pode dispensar: a epistemologia da produção do conhecimento científico. No final do ano letivo, no tema do programa “Temas/problemas do mundo contemporâneo”, é desejável confrontar os alunos com temas ligados à investigação científica e tecnológica e seus resultados. Questioná-los sobre a consciência moral do investigador, discutindo com eles em que medida a ciência está ao serviço do homem (da humanidade) ou se a ciência escraviza o homem ou se o instrumentaliza é em simultâneo um desafio, surpresa e descoberta.

Estas considerações são evidentes na minha relação pedagógica em contexto de aula com os alunos. Ao mesmo tempo que os faço pensar criticamente utilizando o pensamento de diferentes filósofos/epistemólogos sugeridos no programa de Filosofia, possibilito-lhes que cada um assuma a sua posição e a defenda com coerência, mas sempre aberta e nunca definitiva, provavelmente sujeita a um paradigma. Apesar de hoje ter plena consciência



do valor da minha ação como professor de Filosofia, sinto que ela não é útil no sentido em que o é aprendizagem da Física, Biologia ou outras disciplinas científicas que têm um sentido prático e utilitário. No entanto, a dimensão humana presente na análise filosófica e a fundamentação crítica desta análise não se deixam captar na investigação científica. O ser humano reduzido à ciência é um ser incompleto e instrumentalizado, não correspondendo à amplitude e riqueza da natureza do ser humano. Tenho por hábito dizer aos alunos que, antes do cientista o ser, ele é ser humano, pessoa. Este sentido é inesgotável porque se funda no ser que realmente é cada ser humano. Ser cientista é um aspecto ínfimo do ser humano. Os problemas são o motor para o desenvolvimento científico, mas o modo como os cientistas lhes respondem não satisfazem o ser do ser humano situam-se na procura de uma resposta específica.

Neste sentido, tenho sempre a intenção de fazer entender que há razão para integrar o ensino da Filosofia nos currículos do ensino secundário. Para além das considerações atrás apresentadas, não são menos evidentes as aprendizagens a que estão sujeitos os alunos sobre a temática da ação humana. Isto é tanto mais evidente quanto melhor entendermos que a realização pessoal passa essencialmente pela análise crítica do ser humano como um ser com os outros, pois o seu viver é tanto mais compreensível quanto melhor o relacionar com o conviver. Este viver em contextos e com os outros é parte integrante de mim, que fundamenta a pertinência da análise dos valores morais e ético-políticos no programa de Filosofia.

## **2.2. A prática letiva como hetero e autoformação**

Desde 1979 até 2016, o meu ser-professor tem-se transformado e moldado perante as diferentes situações, apelos, exigências e desafios dos alunos e do sistema educativo, que foi sofrendo adaptações e orientações ao sabor das ideologias político partidárias dos diferentes governos.

Nos primeiros anos, a falta de experiência a todos os níveis ligados à docência marcou o meu trabalho de pesquisa sobre os temas dos programas, a relação pedagógica, as estratégias metodológicas e os materiais didáticos que fui construindo e utilizando.

Depois de um mês de aulas senti falta de chamamento para o ensino, alguma incapacidade para lidar com jovens. Tais foram os embaraços que ia vivendo dia-a-dia, que me cheguei a sentir perdido nesta missão que é ensinar/educar. Posso mesmo dizer que, nestes primeiros tempos - talvez o primeiro ano -, ensinar era debitar conteúdos. Os alunos teriam de reproduzir nos testes o que lhes tinha dito sobre as diferentes temáticas e autores.

Posso dizer com alguma segurança que os conteúdos iniciais do programa não me eram estranhos como muitos outros, pois tratava-se de apresentar a contextualização histórica do nascimento da Filosofia ocidental. Mas a arte de fazer passar a mensagem de modo pedagógico e motivador, duvido que a tivesse conseguido, pois as aulas seriam essencialmente expositivas. A maior dificuldade que senti desde as primeiras aulas prendia-se também com o nível de linguagem a que estava habituado e que utilizava para expor os temas a abordar, daqui os alunos não me entenderem. A comunicação que utilizava com os alunos estava recheada de conceitos filosóficos, mas os alunos pouco entendiam do que dizia: como habitualmente se diz, era um diálogo de surdos. Durante o primeiro ano fui-me adaptando e com o tempo habituei-me a esmiuçar os conceitos e explicá-los para me tentar fazer entender sobre os temas do programa. Valeram-me muito alguns conhecimentos de grego e latim para melhor explorar o sentido etimológico dos conceitos.

No que respeita aos restantes conteúdos do programa de Filosofia, a maioria não eram desconhecidos, mas a sua apresentação nos livros não correspondia ao que eu tinha em mente. Assim, tive que fazer leituras adicionais constantemente, de modo a dominar o sentido da abordagem apresentada pelos autores dos compêndios adotados<sup>10</sup>.

A outro nível, as situações que vivi e que nem sempre correram bem foram a gestão da aula e das interações com os alunos. Não estava preparado para liderar, não tinha experiência e, quando o fazia, recorria sempre ao estatuto, punição, intimidação e poder. Não é o mesmo apresentar um trabalho na universidade para um auditório específico e apresentar conteúdos novos todos os dias e para um público comum (alunos) sem afinidades com a temática filosófica. Sabemos que este modo de atuação não deve

---

<sup>10</sup> A expressão compêndio responde adequadamente ao tipo de livro que existia, pois resumia-se quase sempre à seleção e reprodução de textos de filósofos. Deste modo, o livro era uma compilação de textos de diferentes autores. Hoje em dia já não verificamos esta situação, o que nem sempre significa melhor livro. A nomenclatura que presentemente se usa para substituir “compêndio” é “livro adotado”.

acontecer, mas no Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras em que estudei (a da Universidade de Coimbra) o objetivo do ensino seria equipar ou dotar os futuros docentes com conhecimentos de diferentes escolas filosóficas, épocas e filósofos. A preocupação académica era também manifesta através da natureza da análise filosófica, tendo em conta cada disciplina filosófica *per se* e respetivas áreas filosóficas.

Apesar de ter frequentado a universidade depois do 25 de abril, não estava presente nos pressupostos estruturantes do curso de Filosofia a preocupação com a formação para o ensino. Por isso a sensação de desorientação no início do primeiro ano: desconhecimento do programa, de estratégias de ensino, de gestão das interações em contexto de aula, de planificações de aula, de temas do programa a lecionar, de elaboração de materiais a utilizar na aula e de elaboração de instrumentos de avaliação. Mas como a necessidade aguça o engenho, as minhas aprendizagens foram feitas numa base empírica e por tentativa e erros, tal como foi protagonizado por Thorndike.

Certamente que estamos de acordo quando dizemos que não é o mesmo dominar uma temática para prestar provas e dominá-la para lecionar. Foi precisamente o que senti nos primeiros tempos na docência, pois o desconforto e a insegurança não me abandonavam.

Recordo-me perfeitamente que, de início, a elaboração de questões (testes) para avaliar os alunos não obedeciam a nenhuma pedagogia, nem mesmo à pedagogia por objetivos segundo Bloom, tão em voga naqueles tempos. As perguntas situavam-se todas ao nível do desenvolvimento. Os testes eram demasiado extensos, pois não tinha a noção de quantas perguntas devia colocar. Sabia apenas que tinha de avaliar os conteúdos lecionados.

Hoje, os tempos são outros, a estruturação dos cursos contempla a formação para o ensino com disciplinas específicas ligadas às pedagogias, bem como um trabalho de ensaio e prevenção de situações para o contexto de sala de aula. Também os alunos que temos hoje são outros, pois para além da necessidade de recursos em suportes interativos, requerem chamadas de atenção constantes sobre a sua postura em sala de aula. A motivação para o estudo, ainda que se diferencie atendendo aos objetivos de cada estudante, exigem a utilização das novas tecnologias informáticas para elaboração dos materiais mais apelativos, interativos e dinâmicos. São estas estratégias e desafios constantes que o professor deve dominar no sentido de utilizador de programas informáticos para criar os seus materiais ou utilizar os disponibilizados por instituições, editoras e internautas. O

mundo é outro, a gama de conhecimentos novos é enorme, o papel do professor será o mesmo, mas o modo de intervir na sala de aula tem de ser diferente.

No segundo ano de docência (1980/81), na Escola Secundária de Elvas, o conhecimento dos conteúdos a desenvolver e sua sequência, alguns materiais produzidos no primeiro ano, as estratégias utilizadas e ensaiadas no primeiro ano para apresentar e debater os conteúdos, o conhecimento do tipo de dificuldades dos alunos e a experiência de gestão da aula e de liderança das interações permitiram outra postura e segurança na aula. Neste ano, senti-me como professor e encarnei o chamamento da profissão como missão.

Colaborei com os colegas do grupo disciplinar, trocámos experiências e materiais, novas leituras permitiram uma nova visão de mim próprio como professor e educador. Os desafios ou dificuldades apresentadas pelos alunos foram sempre o mote que me impeliram na procura de mais informação sustentada para clarificar com mais propriedade os conteúdos programáticos. Assim, a minha identidade com a profissão foi sendo estimulada pela procura de respostas aos desafios dos alunos.

À medida que mudava de escola, novos níveis disciplinares e as novas disciplinas foram surgindo nos meus horários letivos. Mas, apesar da pouca experiência na gestão da aula e na liderança das interações, esta foi a pedra de toque para a autoconfiança na prática letiva. Deste modo, qualquer novo nível de escolaridade (11º ou 12º anos, pois antes já lecionara 10º ano) ou nova disciplina (psicologia ou sociologia) era uma questão de trabalho, de investigação, de sistematização.

Mantive-me na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo durante 4 anos, de 1981 a 1985. Aqui e durante este tempo a novidade na lecionação foi a disciplina de Sociologia. Uma área que se cruza em alguns capítulos com o programa da disciplina de Psicologia, que já tinha lecionado na primeira escola (Caldas da Rainha) onde lecionei. Deste modo, não me intimidei, mas, depois de avaliar os conteúdos do programa senti que algo não estava bem. Muitos dos conteúdos programáticos não me eram conhecidos e havia que dominá-los para serem apresentados com consistência aos alunos. Interroguei-me por que me tinham atribuído uma disciplina para a qual não tinha preparação científica. Como acontece sempre nestes casos, o que interessa ao professor é salvaguardar o domínio dos conteúdos, respeitando a sequência dos temas do programa. Para ser realista, devo dizer que, mesmo que não domine ou esteja à-vontade com o tema que irá ser lecionado daqui

a três meses por exemplo, é urgente dar resposta prementemente ao que tem de ser lecionado agora. E assim foi acontecendo até ao final do programa e do ano letivo.

Foi muito importante o trabalho colaborativo com um colega que se encontrava também a lecionar esta disciplina pela primeira vez<sup>11</sup>, mas que estava em vantagem relação a mim, pois era uma pessoa com experiência de ensino e de gestão. Queiramos ou não, o conforto da experiência garante mais tranquilidade no desempenho da função. Efetivamente, foi muito trabalho de coordenação, investigação, leituras e sistematização, mas a falta de conhecimento de cada tema e da sua sequência, o desconhecimento da relação entre os conteúdos e a falta de noção do programa como um todo têm de ser ultrapassadas para que resulte numa prática docente sustentada e eficaz em quaisquer áreas disciplinares. Estou de acordo com a perspectiva gestaltista e estruturalista sobre o domínio ou conhecimento da realidade, pois tem em conta a coerência, coesão e interação dinâmica entre os seus capítulos e temas, sendo deste modo a prestação do professor mais fluente, rica e motivadora, mais adequada e favorecedora de um conhecimento mais consentâneo com a unidade do programa, do que a perspectiva behaviorista do ensino-aprendizagem que atomiza ou diferencia os conhecimentos e os temas.

Contudo, reconheço que a minha prestação no primeiro ano que lecionei a disciplina de Sociologia não era recomendável, pois fragmentei os seus conteúdos, deixando os alunos de algum modo com conhecimentos possivelmente distorcidos e atomizados. Apenas no final do ano letivo fiquei com a noção do valor do programa para a vida dos alunos, pois tinha uma visão global do programa sabendo como se podiam interligar os diferentes capítulos. Quando caminhamos inseguros, somos dominados por aulas expositivas, onde o recurso à memória é predominante e neste caso não teria sido bom professor. Nos anos que se seguiram foram-se aperfeiçoando os conhecimentos, inovando em estratégias e com a sensação do dever cumprido, pois as aulas foram mais participadas e dialogadas.

É esta metodologia (diálogo) que continuo utilizar quase em todas as aulas, sejam de Psicologia, Sociologia ou Filosofia, pois permite-me descobrir que conhecimentos os alunos possuem, quais as suas dúvidas e partir destas contingências de modo a ultrapassá-las. Para mim, o diálogo, que pressupõe sempre a interrogação, é a referência nas minhas aulas, sejam elas de Filosofia ou não. Com esta estratégia, as aulas são mais participadas,

---

<sup>11</sup> Não quero deixar de agradecer ao professor efetivo do grupo de Filosofia do quadro da Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, hoje Professor Doutor José Ferreira Brites, o apoio e os conselhos que me foi facultando nestas matérias de Sociologia.

vividas e por isso mesmo motivadoras e produtivas ou esclarecedoras. Contudo, estou consciente de que com esta estratégia o tempo escasseia para o cumprimento dos programas, mas fico sempre com a sensação de que os alunos acompanharam o raciocínio uns dos outros e do professor sobre as temáticas abordadas. Todo este modo de estar e ser do professor em contexto de aula ficará incompleto se no final do assunto ou problemática abordada não fizer uma sistematização. Por isso, a elaboração no quadro, no final da aula e no início da aula seguinte, de uma pequena síntese oral ou de mapas conceptuais tem sido bem acolhida e desejada pelos alunos.

Durante os três anos seguintes estive em Alcanena onde fiz estágio (Formação em Serviço). Comparativamente com a maioria dos professores que falam do estágio como um treino para o ensino estruturado e pedagogicamente otimizado de modo a facilitar as aprendizagens dos alunos e ensinamentos do professor, eu não poderei dizer o mesmo. Fiz parte de um núcleo de estagiários que, no primeiro ano, frequentou a Escola Superior de Santarém, no que respeita à formação psicopedagógica. Não posso dizer que não tenha sido interessante, mas para mim foi mais um rever de algumas aprendizagens, teorias e conceitos que adquiri nas aulas de Psicologia e de Pedagogia enquanto frequentava o curso de Filosofia na Universidade de Coimbra. É certo que numa ou duas disciplinas foi interessante trabalhar modalidades diferentes de elaboração de questões para os testes de avaliação. As disciplinas que mais se prendiam com a prática letiva (Didáticas) suscitaram-me grande expectativa, mas na realidade limitaram-se a transmitir procedimentos que já punha em prática sobre análise e exploração de textos em contexto de aula. Também nos foram propostas discussões temáticas sobre alguns conteúdos programáticos em sessões de formação específica. Nestas atividades, a troca de experiências e o modo de apresentar e explorar as temáticas foi interessante, mas nada que os orientadores de estágio nos tivessem ensinado, aconselhado ou acautelado para não cometermos alguns erros.

No que respeita ao segundo ano de estágios, com a prática letiva e observação de aulas, considero que a orientadora, apesar de alguns anos de experiência, não acompanhou os professores em estágio na escola onde lecionei, no sentido de discutir e sugerir a elaboração de planificações (conceção e aplicação). Foi tudo muito empírico e fragmentado. Para mim, foram dois anos que não quero recordar. Estava à espera de diretrizes, sugestões, aconselhamentos, retificações, interações com partilha de experiências de modo a evitar e prevenir erros, mas nada foi acautelado e implementado

nas poucas reuniões com os estagiários, comprometendo certamente o ritmo, a dinâmica e a eficácia processo de ensino-aprendizagem. As aprendizagens que fiz a este nível e as dinâmicas ativas e motivadoras que implementei devo-as às leituras, trocas de materiais e de estratégias entre colegas de outras com escolas.

É certo que cada um vai sempre inovando, em função dos contactos com outros colegas, novas referências bibliográficas, novas teorias e materiais didáticos, para não falar dos novos suportes didáticos que foram surgindo e que nos obrigaram a constantes atualizações. Contudo, é para mim assumido, tal como alguns colegas defendem, que uma boa utilização do quadro pode ser um excelente meio para transmitir, apresentar e sistematizar conhecimentos. Ainda há um punhado de anos o retroprojctor era uma máquina indispensável nas aulas, hoje estão arrumados em arrecadações à espera de irem para qualquer museu. Não devemos mostrar resistência à utilização das novas tecnologias, pois a sua utilização vai ao encontro de áreas tão requeridas pelos nossos alunos, enquanto sistemas de motivação que proporcionam dinâmicas interativas, quer em apresentações e sistematizações, quer nas pesquisas e enriquecimentos.

Nos anos seguintes e até aos dias de hoje, desenvolvi a minha prestação do serviço docente na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo – Leiria, mas fui enriquecendo sempre a minha prática letiva, quer pelos desafios que me foram colocados pelos alunos, quer pelas novas disciplinas que tive de lecionar, quer mesmo pelos desafios das novas tecnologias informáticas.

Se nos primeiros anos do regresso a esta escola nenhum de safio específico me foi colocado a nível letivo, já no ano 1994 e seguintes as aprendizagens foram muitas e interessantes. Foi-me atribuído um nível novo na disciplina de Filosofia: comecei a lecionar o 12º ano, com um programa mais exigente onde eram explorados os pensamentos de diversos filósofos ao longo da História da Filosofia: Platão, Descartes, Kant, Hegel, Feuerbach, Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche. Muitas leituras, muita sistematização, muitos esquemas conceptuais e muitas trocas de experiência preencheram algumas lacunas no conhecimento do pensamento de alguns autores que não foram explorados durante o curso, mas que me senti bem em estudar. Passar estas mensagens aos alunos de modo a que estes pudessem aproveitar para a vida alguma informação nem sempre foi fácil. Mas ainda hoje recordo com um misto de saudade e orgulho o trabalho que desenvolvi com outro colega sobre estes autores.

É de salientar o tipo de preparação de aulas de filosofia no 12º ano. Eu, com outro colega que ainda hoje se mantém na escola, planificávamos o pensamento de cada filósofo e elaborávamos um guião com os elementos fundamentais do seu pensamento. Este guião, que mais não era que um mapa de conceitos, ia sendo complementado com informação em cada aula. Deste modo, verificámos que os alunos mais facilmente entendiam o pensamento de cada filósofo como um todo e melhor sabiam enquadrar os diferentes aspetos e conceitos no todo da sua filosofia. Esta estratégia foi facilitadora da aprendizagem para os alunos, como facilitou ao professor a apresentação e o enquadramento das diferentes fases do pensamento de cada filósofo distinguindo-o do pensamento de outros. Como já atrás assinali, mesmo nas aulas do 12º ano de Filosofia sempre privilegiei a estratégia do diálogo na apresentação do pensamento de cada filósofo.

Passados cerca de dez anos, este programa foi reformulado e, a partir de então, o programa é orientado para a exploração de três obras de diferentes filósofos e épocas, desde a Antiguidade Clássica até à Idade Contemporânea. Os professores teriam de selecionar e optar por três obras de filósofos de épocas diferentes, para serem lidas e exploradas em aula. A leitura da obra integral era uma exigência do programa para treinar o aluno na sua exploração, de modo a conhecer o pensamento do autor e o contexto em que se integrava. No final da leitura da obra, elaborava com os alunos um mapa de conceitos mais gerais que ajudava a estruturar a mensagem subjacente, de modo a ficarem com uma ideia do todo. A leitura aula a aula fragmenta as ideias apresentadas na obra, mas o mapa de conceitos favorece a construção da unidade de pensamento do filósofo naquela obra. Cabia ao professor fazer o enquadramento da obra no pensamento/filosofia do autor.

Nos primeiros anos da primeira década deste século existia o Exame Nacional de Filosofia de 12º ano, mas, por questões de contenção económica e orientação de política educacional, deixou de ser obrigatório, na medida em que esta disciplina passou a ser uma opção no 12º ano. Como deixou de ser obrigatória no último ano do ensino secundário e, consequentemente, o exame deixou de existir com exame nacional e de acesso a alguns cursos, os alunos deixaram de optar por esta disciplina e hoje é difícil encontrar escolas públicas que tenham alunos para formar turma na disciplina de Filosofia no 12º ano. É certo que, mais recentemente, passou a existir exame de Filosofia referente ao programa de 10 e 11º anos, mas para alunos que entendam substituir uma das disciplinas específicas



(bienais) da sua área de estudos por esta disciplina. Nestes casos e para estes alunos o exame de Filosofia é obrigatório, pois já o era para a outra disciplina substituída.<sup>12</sup>

Foi na primeira década do novo século que me foi atribuída uma nova área disciplinar - Área de Projeto-, como já atrás foi referido. Depois de dois anos de experiência na sua lecionação fui eleito de entre os pares para coordenar mais esta disciplina<sup>13</sup>. O trabalho desenvolvido nesta área já era conhecido genericamente e empiricamente, mas foi necessário muita investigação, muitas leituras, elaboração e retificações de muitos documentos orientadores de todo o processo que implica a metodologia de projeto. A elaboração de instrumentos para as avaliações, quer de momentos do processo, quer dos produtos finais foram sendo retificadas e melhoradas, a fim de que a avaliação se concretizasse de modo objetivo e simples. Foi um trabalho que me apaixonou, onde me senti bem a desenvolvê-lo com os alunos. É um modo de aprender em que a aula expositiva não tem lugar, sendo o professor um orientador e conselheiro que está disponível para o trabalho em grupo. Os alunos até ao fim do ensino secundário sempre foram industriados no sentido de se valorizar o trabalho pessoal e individual. Contudo, a nível do ensino superior e na vida ativa é cada vez mais comum a aprendizagem por investigação e muitas vezes em trabalho de equipa. Também na sociedade, o trabalho que empreendemos é quase sempre trabalho em grupo, mas aos jovens no ensino secundário esta experiência nunca foi valorizada e estimulada. Esta área disciplinar punha os alunos em contacto com as situações reais e situações essencialmente problemáticas, colocando-lhes desafios na tentativa de as trabalhar. Este modelo revelou-se uma mais-valia para cada um, quer continuasse ou não os estudos.

Tristemente, digo eu, esta disciplina foi retirada do plano curricular do ensino secundário, por questões economicistas, pois não foram tidos em conta os resultados da sua avaliação, se é que existiu. Pura e simplesmente tinha de se cortar nas despesas públicas. Acredito que se houvesse uma avaliação quantitativa (estatística), ela seria seguramente positiva. Tive conhecimento de algumas avaliações qualitativas que sempre foram favoráveis à

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, Portaria n.º 244/2011, de 21 de junho e alínea c) do n.º 3 do artigo 29º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

<sup>13</sup> Atribuí-lhe o nome de disciplina. No entanto tecnicamente e objetivamente deve ser referida como área curricular não disciplinar, na medida em que é transversal a todas as disciplinas. É entendida essencialmente como uma metodologia do trabalho de projeto que privilegia a aprendizagem, através da prática, fazendo aprendo. Conforme divulgou nos materiais de apoio a Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Cultura no endereço eletrónico [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprendbase\\_proj01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprendbase_proj01.pdf).

pertinência desta área curricular no ensino secundário. No entanto, sabemos que a maioria dos colegas dos diferentes grupos disciplinares e de várias escolas não valorizaram esta área, pois não entendiam a sua justificação. A razão prende-se essencialmente com a falta de conteúdos, tais como são prescritos nas várias disciplinas, o que dispensava a elaboração de testes, mas esqueciam toda a gama de instrumentos de avaliação que requer o trabalho desenvolvido em equipa.

Contudo, permita-se-me uma leitura feita da minha janela sobre as interpretações mesquinhas e pobres de quem está fora da realidade e enraizado num sistema, não sendo capaz de inovar ou ver mais longe. Se há trabalho dos professores, se há orientações a seguir segundo estratégias de trabalho de grupo, se há avaliações ao longo do ano e produtos finais, podemos perguntar, então não há conteúdos? Segundo a perspectiva de Dewey<sup>14</sup>, a aprendizagem é mais dinâmica e profícua a partir da prática, aprende-se fazendo. Este modo de perspetivar a aprendizagem faz lembrar a maiêutica do diálogo socrático, colocando-me à prova, eu procuro, eu descubro, eu conheço, eu sei, eu aprendo. O *feedback* que tive em relação a alguns alunos que continuaram estudos foram surpreendentes, pois brilharam nas investigações e apresentações que tiveram que fazer no ensino superior, tendo sido mesmo questionados pelos seus professores sobre onde e como aprenderam a metodologia de projeto. Devo referir que as atividades promovidas por esta área não disciplinar e inseridas no Plano Anual de Atividades da escola davam mais dinamismo à escola, traziam os pais e a comunidade mais à escola e a escola deslocava-se mais à comunidade numa interação que a todos beneficiava. Os alunos partilhavam os seus saberes, sentiam-se mais empenhados e contribuía para um bom clima de escola. Ainda hoje, há colegas que referem com algum saudosismo salutar a vida na escola no tempo em que havia a área curricular não-disciplinar de Área de Projeto. Hoje tudo parece mais individualismo, mais estático, mais egoísmo, mais fachada, mais memória e menos escola ativa. Entre outras razões podemos apontar que em 2011 o governo acabou com esta área curricular não disciplinar através do diploma Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril na alínea b) do artigo 1º.

---

<sup>14</sup> Foi uma referência na educação no século XX e representante do movimento da Educação Nova, mais concretamente no âmbito da corrente da pedagogia da ação, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Mas também devemos evidenciar o modo como o aluno constrói e aprende a partir do método da descoberta. Com este método, o aluno põe em evidência aspetos psicológicos ligados a competência pessoais e aspetos sociais ligadas ao trabalho em grupo preparando-o para as tarefas a desempenhar na sociedade. Melhor, segundo este pedagogo a escola não deve ser uma preparação para a vida, mas estar inserida na vida ou ser a própria vida.

Por fim, surge a área curricular não disciplinar de Formação Cívica em 2012<sup>15</sup> e a senhora Diretora da escola nomeou-me para coordenar esta disciplina. Não foi fácil, pois não havia programa, não sabíamos como começar nem como avaliar e avaliar o quê. Fiz algumas pesquisas sobretudo como é que em França estava implementada uma disciplina equivalente, os seus conteúdos e objetivos. Fui ficando com ideias de um percurso e de temas a desenvolver nas aulas com os alunos de 10º ano. Em reuniões de professores que lecionam esta disciplina tudo foi decidido e definido para começarmos a trabalhar sem grandes discrepâncias, de modo a que nos pudéssemos ajudar uns aos outros. Começámos por diagnosticar necessidades ou lacunas na formação cívica dos alunos, para depois serem trabalhados os temas e problemas nas relações pessoais e interpessoais em sociedade. E assim aconteceu até que, no final do primeiro período, saiu um programa para ser seguido. Para ser realista e sem falsa modéstia, o que tínhamos concebido e elaborado era muito semelhante, mas o definido pela equipa do Ministério da Educação estava mais bem organizado e fundamentado. Incrédulos, no segundo período recebemos a informação oficial de que esta disciplina deixaria de pertencer ao currículo do elenco das disciplinas dos alunos do 10º ano, não havendo avaliação nos restantes períodos. Como se desenhava contenção nos gastos públicos, mais uma vez, foi decidido não continuar com esta disciplina. Não sei se a sua pertinência faria sentido, pois a temática a abordar, quanto a mim, devia começar antes em casa. Contudo, é obrigação do Estado encontrar soluções para evitar situações críticas nas relações interpessoais e atuar de forma a preveni-las ou a corrigi-las quando existem. Neste sentido, os responsáveis têm obrigação de encontrarem programas de ação junto dos mais jovens e adultos, de modo a fomentar estratégias e atividades que permitam formar uma sociedade mais tolerante, justa, exigente e responsável enquanto sabe fazer uso da liberdade e dos seus direitos e deveres.

Não assinalei de modo evidenciado as aprendizagens que fiz na lecionação da disciplina de Psicologia, mas devo dizer que é uma área que desde o meu 6º ano do ensino liceal, em 1973, me fascinou. Não me inscrevi no curso de Psicologia porque não existia ainda enquanto curso, em 1975, na Universidade de Coimbra, onde poderia estudar com custos sustentados. Contudo, como já atrás referi, durante o curso de Filosofia em cada semestre escolhia duas disciplinas dentro da área da psicologia. Este interesse prende-se, ainda hoje, com a necessidade de tentar encontrar resposta para saber mais sobre nós: como somos, porque é que somos como somos e entrar razões que expliquem os

---

<sup>15</sup> Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril, na alínea c) do 1º artigo.

comportamentos. Daqui nunca sentir fadiga no domínio das leituras que faço, ainda que avulsas, sobre os temas da Psicologia. Ao mesmo tempo, é algo que me fascina, que me sabe sempre a pouco, porque as respostas são múltiplas e divergentes e nem sempre surgem com segurança, convicção e objetividade inerentes às de mais ciências. Mas toda a informação é sempre um contributo útil no caminho para me conhecer e tentar explicar o porquê dos meus comportamentos e dos outros, de modo a ser uma pessoa mais realizável e que dá passos mais seguros, no sentido em que foram avaliados e porque conhece a sua justificação ou razão de ser.

Comecei no meu primeiro ano a lecionar Psicologia e ainda hoje, quando posso escolher os meus níveis e disciplinas, a decisão inclui sempre a disciplina de Psicologia. Sinto-me bem na apresentação dos temas aos alunos, provocá-los a manifestarem o que sabem ou pensam de si e dos outros e a tentar enriquecer cada um para melhor viver e se realizar em interação com os outros. Contudo, esta temática em nada se compara com a Filosofia, uma vez que o modo como me analiso e me entendo no mundo, a partir de um domínio ou outro, é escalpelizado em dimensões diferentes. Enquanto na Filosofia o ser humano é de uma amplitude e natureza que não se deixa apreender e fechar na redoma da ciência, ou seja, projetamo-nos para além de cada existência específica no aqui e agora: temos uma dimensão mais antropológica do ser humano que nos mostra o quanto ele é um ser insatisfeito e procura saber os fundamentos dos fundamentos através da reflexão crítica. Na disciplina de Psicologia as minhas aulas são mais expositivas, mas sempre em diálogo para ir apresentando mais possibilidades aos alunos e ajudá-los a descobrirem-se e descobrir os outros. Assim, quer a Filosofia, quer a Psicologia ajudam-nos a viver e a realizarmo-nos em diferentes comunidades e meios culturais tão diversos quanto enriquecedores, construindo-nos mais colaborantes, compreensivos e críticos, mas solidários.

Duas realidades diferentes, dois modos complementares de abordar o ser humano ainda que em dimensões diferentes, mas que para mim me ajudam a saber quem somos, porque somos, como somos e o que queremos enquanto nos projetamos para o amanhã ou para um futuro que não se tem a garantia de como será. Sinto-me bem nestas áreas, pois preenchem-me nas minhas deambulações para me entender e ajudando-me a viver.

Uma última nota neste meu ser com os alunos em contexto de sala de aula ou mesmo com eles na comunidade. Foram várias as visitas de estudo que promovi e dinamizei e umas

quantas mais que onde participei como acompanhante dos alunos, pois a saída em visita de estudo requer por cada 30 alunos três professores. Entendo este contacto com a realidade, uma oportunidade de os alunos se enriquecerem em relação aos conhecimentos adquiridos, pois podem constatar ao vivo muitas das situações apresentada nas aulas. Sabemos também que nem todos os alunos aproveitam escolarmente estas oportunidades, contudo o aproveitamento pode advir de situações de socialização fora do contexto escola e sala de aula, que é sempre enriquecedor.

### **2.3. Cargos e funções equiparados a letivos e não letivos**

Começo por apresentar cronologicamente os cargos mais destacáveis e diferentes que fui enfrentando ao longo da minha carreira profissional.

No primeiro ano da profissão docente foi-me atribuído o cargo de assessor dos cursos noturnos. Não sabia em que consistia, nem o que tinha de fazer para exercer as minhas funções. Foi um colega mais velho, não do Conselho Diretivo, que me disse o que deveria fazer naquele cargo. Limitei-me a fazer o registo das faltas dos alunos dos cursos/turmas noturnos, justificar as faltas e assinalar os que já tinham excedido as faltas. Nunca me foi explicado o porquê deste cargo, nem encontrei resposta que justificasse por que é que ninguém da direção me explicou como o desempenhar. É certo que tinha um horário incompleto e isto já explica alguma coisa, mas não tudo. Não aprendi nada que valorizasse a minha profissão, pois fiz trabalho administrativo ou trabalho dos funcionários.

Quando em 1981 cheguei à escola onde me encontro a lecionar neste momento, foi-me atribuída uma direção de turma. As funções foram novas e interessantes. Contactar com o público foi um trabalho que me fascinou e marcou até há bem pouco anos atrás. Aprendi a conhecer os modelos essenciais ao diretor de turma para registos, comecei a conhecer a legislação afim, a importância do dossiê, a caracterizar a turma, a justificar faltas, a gerir e orientar reuniões de avaliação e de Pais e Encarregados de Educação. É interessante o contacto com os pais, na medida em que permite que se conheçam melhor as situações e contextos de desenvolvimento dos adolescentes, para compreendermos as suas reações. Poder ajudá-los, torna-nos mais idóneos e mais humanos e empenhados em melhorar as

suas vidas é por si só um apelo. De início foi estimulante, pois eu precisava de ser conhecido como alguém que tem competência a este nível de orientar reuniões, dar conselhos e sugestões, apesar de ainda ser novo.

Não obstante sempre ter tido, penso eu, jeito para ouvir e ser ouvido em situações mais de orientação e a aconselhamento, há uns anos para cá vou deixando de ter paciência para lidar com as situações de irresponsabilidade por parte de alguns pais e alunos. Refiro-me essencialmente ao não cumprimento de regras e, essencialmente, prazos para justificação de faltas. Tanto assim que ultimamente apenas tenho sido diretor de turma de alunos do 12º ano. Grande parte dos pais diz que tenho razão, mas nada fazem para mudar a situação, ou seja, foram em parte eles que os fizeram (aos seus filhos e meus alunos) como são. Estas funções posso dizer que as desempenhei mais de duas dezenas de vezes com gosto e brio, tal como acontece este ano letivo, mas com a ideia que o meu dever é desculpá-los quando não cumprem prazos.

Um outro cargo que me foi proporcionado foi poder integrar um Conselho Diretivo (1983/84 e 1984/85). Com alguma surpresa da escolha da minha pessoa, então um professor provisório, e algum receio e expectativa em relação às minhas funções. O importante foi o trabalho em equipa, todos solidários e cooperantes, pois tanto eu como a colega a quem atribuíram o pelouro da contabilidade não tínhamos qualquer experiência na gestão. Um colega do grupo de Filosofia, com quem trabalhei para a disciplina de Sociologia, endereçou-me o convite para fazer parte da sua equipa. A razão foi que já me conhecia e entendia ser necessário dar a oportunidade aos professores provisórios para os inserir nestas lides de gestão e administração escolar. Tanto assim que se propunham derrubar barreiras na divisão do corpo docente e mostrar que os provisórios podem ser tão aptos no desempenho de funções de gestão como os professores efetivos. A lista candidatou-se e ganhou; por isso, nos dois anos seguintes desempenhei funções de vogal e responsável pelos cursos noturnos (com 20 a 25 turmas, com cerca de 30 alunos cada). Foi um mundo novo que se começou a manifestar-se com imensas aprendizagens, desde redação de ofícios, a liderar reuniões com professores, com pais e com alunos, passando pela elaboração de convocatórias e constituição de turmas. As aprendizagens foram constantes, tendo permitido ficar com uma noção do funcionamento da escola, da organização das suas estruturas, bem com do desempenho ou falta dele em relação a professores e funcionários.

Depois dos dois anos de estágio e um outro antes de começar o estágio na escola de Alcanena, já atrás referido, voltei no final dos anos oitenta à escola secundária Francisco Rodrigues Lobo. Encontrei a escola um pouco diferente, algumas alterações a nível de secretaria, novos colegas e direção diferente. Eu trazia outros conhecimentos sobre a organização e funcionamento das estruturas escolares e uma ideia de clima de escola mais amistoso e familiar, pois foi a experiência que vivi em Alcanena. Ao regressar à escola Rodrigues Lobo tudo era diferente, ter-me-ia sentido como um estranho não fora a proximidade e cumplicidade de alguns colegas; era um ambiente mais impessoal e individualista, onde a segregação entre professores efetivos e não-efetivos continuava a marcar o compasso e onde uns eram os doutores e outros a arraia-miúda – um clima de escola nada acolhedor.

No terceiro ano deste regresso, já no início da década de 90, fui contactado para fazer parte da equipa do Conselho Diretivo que estava em funções, pois uma colega ia ausentar-se por questões pessoais. As minhas funções, apesar de já ter pertencido a outro Conselho Diretivo, eram agora completamente diferentes e de maior responsabilidade. O cargo de presidente do Conselho Administrativo estava-me destinado e, com ele, o de vice-presidente do Conselho Diretivo. Tudo grandes desafios, que não descurei, apesar de não ter anuído ao convite de início. Tive que estudar um pouco de contabilidade pública, aprender a fazer o Orçamento de Escola para todo ano civil, conhecer bem as diferentes rubricas da contabilidade, o controlo entre os duodécimos recebidos e as despesas de cada mês com respetivo cabimento. Mas as aprendizagens continuaram. Nesses anos foi implementado outro orçamento, o Privativo. Este requeria outros dinheiros fora das receitas de Estado e outros gastos numa contabilidade pública paralela, mas legal. Estas receitas não provinham do Estado, mas eram de origem diversa, como por exemplo, provinham do projeto de elaboração de um Anuário, recebendo subsídios de empresas, venda de publicidade e dos próprios anuários. Também nestes anos um outro projeto levou a escola até cinco países europeus. A escola já tinha aderido ao projeto de Intercâmbios Escolares – Programa Língua na vertente do programa “Educação sem Fronteiras” e, por isso, havia que mantê-lo e incentivá-lo como uma mais-valia para os nossos alunos, tendo sido criado em cada uma das cinco escolas o Clube Europeu, apoiado economicamente nas atividades de intercâmbio pela então ainda Comunidade Económica Europeia. A Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo ainda continua a ser a única

que representa Portugal neste intercâmbio e programa, sentindo orgulho e responsabilidade de tal tarefa e tendo consciência do dever cumprido até ao momento.

Acabadas estas funções, outras apareceram: fui coordenador do grupo 410 (Filosofia e Ciências Humanas) por quatro anos e com assento no Conselho Pedagógico, mais uma função que requeria muita dedicação, porque por inerência de funções tinha de integrar uma das secções deste órgão (avaliação, organização escolar, formação, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo de Escola). Coordenar um grupo disciplinar pode não ser fácil, se os colegas não cumprirem com as suas obrigações, como por exemplo, não apresentarem as planificações por disciplina e níveis atempadamente para serem aprovados primeiro no grupo/departamento disciplinar e depois no Conselho Pedagógico. Este cargo pode ser um fardo se cada colega não cumprir nas aulas o estipulado no departamento ou grupo disciplinar, como por exemplo, os critérios de avaliação, planificações programáticas e as diretrizes inerentes às suas funções presentes no Regulamento Interno. O acompanhamento da prática letiva dos docentes através da assistência às aulas ou a coadjuvações são sempre ingratas, quer para quem assiste, quer para quem se expõe, mas o coordenador tem de estar. Por inerência do cargo, a sua participação nas muitas reuniões do Conselho Pedagógico, o trabalho nas secções, a promoção e realização de reuniões de grupo disciplinar torna este cargo fastidioso, um fardo que ninguém quer. Apresentação de proposta de distribuição de níveis disciplinares para elaboração de horários, constituição de equipas/júris para elaboração de provas de exame e sua correção, avaliar os respetivos sucessos ou insucessos escolares nas disciplinas lecionadas pelos professores do grupo são mais afazeres que afastam qualquer professor do cargo de coordenador disciplinar.

Mais tarde voltei a pertencer ao Conselho Pedagógico, mas como coordenador da Área de Projeto. Cumpri as funções normais em relação à representação dos pares e ao prescrito para as funções de coordenador e elemento do Conselho Pedagógico. Como os membros do Conselho Pedagógico pouco ou nada sabiam sobre a avaliação nesta área, nem sempre foi fácil conseguir a aprovação dos critérios de avaliação. A coordenação desta área curricular não disciplinar exigiu múltiplas reuniões, pois todos estávamos a aprender, o que requeria uma coordenação muito assídua. Durante dois mandatos (cada um de dois anos) e devido à função desta coordenação foi-me atribuída a coordenação do Plano Anual de Atividades e, neste contexto, coordenei o reaparecimento da atividade que parecia já estar esquecida há uns anos, o Anuário, que foi realizada como produto final



do trabalho de projeto, por um dos grupos de trabalho que acompanhei. Durante esta minha estadia neste órgão trabalhei também na elaboração do Projeto Educativo de Escola e suas revisões, de modo a estar em sintonia com a legislação em vigor de cada governo.

Pertenci à equipa responsável pela análise dos Relatórios de Desempenho Docente. Fui nomeado pela presidente do Conselho Diretivo e consentido pelo Conselho Pedagógico; analisei muitos relatórios para progressão na carreira de acordo com a legislação em vigor. Cumpri esta função durante três anos letivos, sendo os dados apresentados à presidente do Conselho Diretivo que reunia com a Chefe dos Serviços Administrativos para atuarem em consonância e de acordo com a legislação e deferindo, ou não, a progressão na carreira dos docentes.

No início do novo século, depois de uma formação em gestão e administração escolar, fui nomeado para trabalhar em equipa sobre a elaboração do Regulamento Interno da Escola. Foram elaborados vários questionários para que a comunidade escolar se pudesse pronunciar sobre diferentes aspetos a considerar, essencialmente no diz respeito à organização escolar, desde as suas estruturas aos direitos e deveres dos diferentes elementos da comunidades escolar. Tudo muito moroso, pois requer o respeito pelas hierarquias jurídicas da lei, para além da linguagem técnica de natureza jurídica. Neste âmbito fomos coadjuvados por uma colega que tinha formação jurista. Este trabalho foi cansativo na medida em que não tínhamos horas disponíveis para realizar todo trabalho de coligir os elementos e redigir o texto. Apesar do esforço de cada um e das horas extra despendidas, pois tudo foi feito por nossa conta e risco, foi uma grande satisfação de todos os que trabalharam para que fosse uma realidade o Regulamento Interno concebido e realizado pela primeira vez de acordo com os cânones jurídicos. Tínhamos a consciência de que este trabalho nunca acaba, pois cada Regulamento Interno tem de estar de acordo com a legislação. Este trabalho facilitou o trabalho de atualização constante que deve ser feito cada ano letivo de modo a adaptar e atualizar o regulamento a cada produção legislativa. Parece um trabalho inglório porque sempre inacabado.

Inerente às funções de coordenador de Área de Projeto e coordenador da disciplina de Formação Cívica a diretora da escola colocou um desafio, dinamizar um espetáculo de talentos com alunos, professores e funcionários. Como quase todas as atividades que são inovação e quebram rotinas onde os protagonistas são os alunos, o sucesso adivinhava-se antecipadamente. Foi uma experiência muito enriquecedora para toda a comunidade e

especialmente para mim e para a minha colega que me coadjuvou. Devido ao seu sucesso, nos anos seguintes repetiu-se a façanha, até que com a mudança de direção se fez um interregno, mas quebrado passados dois anos. A atividade em causa era uma mostra de competência dos alunos, funcionários e professores para toda a comunidade escolar de modo a dinamizar a interação entre os diferentes setores da comunidade escolar. Foi muito interessante, pois a adesão foi sempre muito grande, tendo acontecido que num dos anos, o espaço previsto (300 lugares) para o evento foi escasso para tanta afluência de espetadores – pais, familiares e alunos.

Desde 2013/14 que a diretora da escola me nomeou para pertencer e coordenar a equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Este gabinete é um projeto que pretende contribuir para o desenvolvimento global dos jovens através de uma articulação entre a escola, a família e a comunidade. Surge da necessidade de intervir precocemente sobre situações de risco, tais como o abandono escolar, o absentismo, o insucesso escolar e a adoção de comportamentos de risco.

Assim, tem como objetivo principal ajudar os alunos e a família na procura da resolução dos seus problemas quotidianos e estabelecer estratégias de intervenção que contribuam para promover o seu sucesso escolar. O projeto continua e os elementos da equipa e os alunos sentem que faz todo o sentido a sua continuação em cada ano letivo. Contudo, sentimos que não conseguimos resolver todos os casos, e por isso encaminhamo-los para técnicos de especialidades ou consultas da especialidade com quem a escola fez parcerias. Sinto-me bem no papel que estou a desempenhar e tenho conseguido resolver situações que pareciam irremediavelmente perdidas, quer a nível individual e pessoal de alunos, quer a nível do absentismo ou abandono escolar. O mundo e a sociedade dos nossos dias traz-nos alunos sem orientação, sem saberem como devem estar na sala de aula, sem referência no trato com os outros, sem linguagem adequada nas interações pessoais, sem saberem o que devem fazer e como o devem fazer, sem saberem o que é estudar. Alunos revoltados, carenciados economicamente e afetivamente, alunos que não sabem o querem ou que não querem nada e muito menos a escola. Vamos tentando minorar estes aspetos.

Mais recentemente a Diretora da escola nomeou-me para fazer parte da Equipa de Autoavaliação da Escola a que ainda pertenço. Esta equipa que tenta implementar meios de autoavaliação no sentido de identificar pontos fracos e fortes da ação docente e organizacional de escola. Pretendem-se boas práticas e sugerir estratégias que garantam

melhor e mais sucesso escolar dos alunos e a construção de um clima de escola onde todos se sintam bem na construção de competências que permitam aos alunos serem mais capazes de realização na vida, quer académica, quer profissional. Já fizemos a avaliação através de questionário a toda a comunidade escolar e identificamos os pontos fracos. Fomos coadjuvados pela empresa Another Step que faz formação e acompanhamento sobre o modelo CAF<sup>16</sup> em Portugal, na Europa e em África.

Presentemente estamos a acompanhar e implementar oito Planos de Melhoria<sup>17</sup>

## **2.4. A avaliação da prática letiva: processos, modalidades e instrumentos**

Olhando para trás no domínio da avaliação dos alunos não me reconheço nos primeiros instrumentos de avaliação que elaborava, aplicava e corrigia. Hoje tudo é diferente.

As mudanças foram acontecendo espontaneamente, talvez pelas leituras, pela coordenação, pela troca de materiais, pela necessidade de elaborar uma prova para todos os alunos, para me proteger de inseguranças e subjetividade na correção, para me defender de tanto trabalho na correção. Não sei qual devo premiar como a eleita, talvez procurá-la seja um erro, pois estamos sempre a aprender e são os alunos que nos aguçam o engenho, mas tentamos cada vez mais elaborar provas com questões com formalização mais clara e de maior objetividade, ou seja, que facilite a sua correção.

Se antes as questões eram todas do mesmo tipo, muitos gerais e globais, certamente tinham cabimento as perguntas e dúvidas dos alunos perante a apresentação da correção apresentada pelo professor. Sem medo de enfrentar outras sugestões e com convicção de melhorar a formulação das questões para que a sua interpretação fosse o menos ambígua possível, fui melhorando a elaboração dos testes, mesmo atendendo ao número de questões a implementar. Foi-se estruturando a forma como hoje elaboro as questões para

---

<sup>16</sup> *Common Assessment Framework* ou também conhecida entre nós como uma Estrutura Comum de Avaliação que é um modelo europeu que serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios de Excelência.

<sup>17</sup> Conferir anexo nº 1 – Planos de Melhoria da ESFRL 2017-2019.

que o teste e a sequência das perguntas a apresentar tenham consistência e esteja de acordo com a abordagem dos temas lecionados.

Foram muito poucos os testes de formativos que apliquei, pois o tempo é pouco para cumprir o programa, devido aos esclarecimentos aula a aula das dúvidas dos alunos. A avaliação das dificuldades sentidas vai-se manifestando nas solicitações que vou lançando a toda a turma aula a aula e direcionadas para alguns alunos em particular. Parece-me mais rentável que os alunos vão apresentando as dúvidas durante as aulas, o que significa que vão estudando e estão a acompanhar a aula à medida que os conteúdos vão sendo apresentados. O contrário criaria nos alunos alguma letargia e inércia no estudo, deixando acumular dúvidas até à aplicação do instrumento de avaliação, seja de avaliação sumativa ou não. A aula antes do teste é reservada para esclarecimentos específicos ou para fazer uma revisão rápida e esquemática dos conteúdos, clarificando a sua articulação.

Os alunos são sempre informados do dia e hora da aplicação do teste de avaliação com a antecedência de um, dois ou mais meses antes. Também lhes são fornecidos os conteúdos que são avaliados, assim como a estrutura do teste. O próprio enunciado do teste apresenta a cotação de cada resposta absolutamente correta. Por hábito e para facilitar a quantificação de cada resposta, faço as cotações para 200 pontos. Destes, 180 pontos são para os conteúdos e os restantes 20 pontos são para a forma. Quando entrego as provas corrigidas, no máximo até quinze dias úteis depois, apresento sempre a grelha de correção ou informo oralmente do que estava à espera que os alunos respondessem em cada resposta. Por vezes faço uma seleção das respostas melhores e sugiro que sejam lidas à turma.

Entendo que a avaliação não deve ser encarada com um fim em si mesma, mas um meio para desenvolver determinadas competência e conhecimentos. A avaliação é importante enquanto possibilita a reorientação do trabalho a realizar ou a retificação de alguns conhecimentos, pois é este *feedback* que permite certificar as competências adquiridas sobre os conteúdos lecionados e o reconhecimento ou certificação dos objetivos foram atingidos.

É neste âmbito que deveremos defender os testes como elementos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, dando *feedback* tanto a alunos como a professores sobre a forma como este está a decorrer: “[Os] testes e os outros procedimentos para medir a aprendizagem dos alunos não se destinam a substituir as observações e juízos informais

dos professores. Antes pelo contrário, visam complementar e suplementar os métodos informais de obtenção de informação acerca dos alunos.” (Gronlund e Linn, 1990: 4). Concordando com as ideias de Gronlund e Linn, também entendo que no processo de avaliação os outros instrumentos para além dos testes fazem todo o sentido. Na escola onde trabalho e à semelhança de todas as outras pelo país, o Conselho Pedagógico aprova os critérios de avaliação tendo em vista as propostas apresentadas pelo grupo/departamento disciplinar. São propostos o número de testes e trabalhos a aplicar, os seus pesos ou expressões na avaliação em cada momento e no final, assim como a aprovação de outros elementos a considerar na avaliação, como por exemplo, as atitudes.

Quer queiramos quer não, não é fácil avaliar: a objetividade possível carrega sempre consigo um certo grau de subjetividade, mesmo definindo com o maior rigor possível cada um dos instrumentos de avaliação. Um dos trabalhos mais difícil e ingrato para mim enquanto docente é avaliar. Fico quase sempre com a sensação de insegurança, pois certezas absolutas não existem estando a falar de testes de filosofia para os mais diferentes tipos de questões de resposta alargada e longa. Certo é que para questões de resposta curta e objetiva apenas esperamos aquela resposta, não há outra hipótese. Mas o teste é composto de diferentes tipos de questões e quanto mais abertas e gerais estas são, mais difícil é de avaliar objetivamente. Sabemos da panóplia de informação sobre esta temática, com informações um pouco ao sabor das teorias pedagógica e didáticas da avaliação privilegiando mais alguns objetivos e teorias em detrimento de outras, quer se tenham em conta os objetivos, o público-alvo, os conteúdos, métodos ou outra qualquer moda pedagógica. As sugestões de diferentes tipos de instrumentos e itens a contemplar na elaboração dos instrumentos de avaliação são importantes e relevantes; contudo, o fundamental é encontrar os instrumentos que melhor sirvam para os alunos manifestarem o que aprenderam de modo analítico e crítico, não descuidando a diferenças entre as competências cognitivas e culturais dos alunos, ou seja, que não sirva apenas ao professor, mas também ao aluno. O Ministério da Educação manifesta a este nível preocupação em fornecer aos docentes alguma informação de modo a que estes sejam mais profícuos na prática letiva e avaliativa. A título de exemplo podemos consultar alguma da divulgação compilada e organizada que o Ministério da Educação e Cultura disponibiliza na internet<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> <http://www.dge.mec.pt/materiais-de-apoio>.

O departamento curricular do grupo disciplinar a que pertencço na Escola Rodrigues Lobo tem tido o cuidado de treinar os alunos com experiências diferentes ao nível de elaboração de trabalhos de grupo. Estes habitualmente começam a ser desenvolvidos no segundo período, mas apresentados e avaliados no terceiro período. Deste modo, a avaliação do terceiro período para além da aplicação de um teste, também considera este trabalho de grupo que é apresentado por escrito ao professor e apresentado oralmente à turma sobre a “Temas/problemas do mundo contemporâneo”. A sua orientação feita pelo professor<sup>19</sup> que fornece aos alunos propostas de textos ou pequenos excertos/capítulos de livros ou artigos sobre temáticas sugeridas no programa da disciplina para evitar a reprodução ou cópia de informações que circulam na internet sobre as temáticas sugeridas.

Também tenho por hábito questionar na aula os alunos que mais facilmente se distraem ou que manifestam dificuldade em acompanhar o professor nas apresentações de conteúdos, de modo a provocá-los para que participem na aula. Solicito muitas vezes a outros alunos que avaliem os comentários que os colegas apresentaram sobre a questão colocada. Raramente marco trabalhos de casa, apenas o faço pontualmente e com alunos que me parecem que não estudam ou não estão a conseguir acompanhar as aulas. Recordo que este meu modo de apresentar e rever conteúdos tem um inconveniente - a dificuldade em cumprir a planificação anual no tempo previsto.

Sobre os testes diagnósticos devo referir que, na escola onde trabalho, no 10º ano todas as disciplinas aplicam teste diagnóstico construído pelos professores que lecionam este nível. É a partir daqui que começamos a orientar os alunos para apoio ou para sugerir aulas coadjuvadas de modo a suprir estas falhas na aprendizagem.

Sobre testes formativos raramente os fiz e apliquei a outros níveis de ensino (11º e 12º anos). No entanto, reconheço a sua pertinência na orientação dos alunos sobre o tipo de questões que podem surgir no teste sumativo. Contudo, e mais recentemente, tenho por hábito enviar para o correio eletrónico da turma algumas questões ou exercícios para os alunos treinarem. Se tivermos em conta que os livros adotados também apresentam sugestões de questões sobre os conteúdos apresentados, certamente não faz sentido a aplicação específica de um teste formativo com tanta escassez de tempos letivos para cumprir os programas. Estas publicações no correio eletrónico de cada turma possibilitam

---

<sup>19</sup> Conferir anexo nº 2 – Orientações para realização e apresentação do trabalho final (3º período).

os alunos detetarem dificuldades que vão sendo apresentadas nas aulas e esclarecidas pelo professor ou pelos alunos que a isso se propuserem.

Um outro bom hábito que adotei há uma dezena de anos, prende-se com o envio para o correio eletrónico da turma uma listagem de conteúdos que irão ser avaliados em cada teste. Para um conjunto de alunos que estão mais perdidos, este elencar de conteúdos é estruturante.

Estou grandemente de acordo com a perspetiva apresentada por Fernandes (2011: 7)) no que diz respeito às suas investigações sobre a importância da interação entre os domínios da aprendizagem, ensino e avaliação na perspetivação do trabalho docente em contexto de sala de aula:

***“os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens. É fácil de enunciar mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente, podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: dizer o currículo e pouco mais.***

**As tarefas são a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.**

**(...)Nestas condições, quando se analisa e discute a mudança de práticas ou as atividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os elementos mediadores que interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, conceções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico”** (Fernandes, 2011: 7).

É conversa habitual entre os docentes referir que é fácil dar aulas numa turma em que os alunos têm objetivos e lutam por eles; contudo, o mesmo não acontece com os outros alunos, ou seja, o mais difícil é motivar os alunos que não querem a escola, ou melhor, que não querem as aulas. Entendo que a motivação passa pelos métodos e dinâmicas da sala de aula, o já gasto conhecimento que todos vão pronunciando - a aula é tanto mais interessante quando o aluno participa e constrói a sua aprendizagem em interação com os colegas e professor na sala de aula. Mas como motivar alunos que não querem a escola?

E quando os métodos ativos e as estratégias mais dinâmicas não resultam, que fazer? Contudo, tudo isto é interessante e viável para quem quer atingir um objetivo. Ainda assim, sobre este assunto acredito que a metodologia de projeto pode ser uma saída para grande parte destes alunos que mais facilmente se empenham num trabalho deste género – trabalho mais de natureza prático e trabalho em grupo. Por isso, o professor deve adotar estratégias ativas e abandonar o paradigma da transmissão que dificilmente será profícuo com este tipo de alunos.

Já há uns anos que alguns colegas do Departamento de Filosofia e Ciência Humanas<sup>20</sup> adotaram como estratégia para os alunos se implicarem mais na aula, evidenciarem diretamente as suas dificuldades e sistematizarem os conteúdos lecionados, um instrumento que intervém na avaliação<sup>21</sup>. No presente ano, apenas eu o estou a aplicar nas turmas de Psicologia B, já que, no tocante à disciplina de Filosofia, foi decidido por maioria não aplicá-lo no 10º ano nem no 11º ano. Esta estratégia parece-me interessante para que os alunos aprendam a redigir e a sistematizar as ideias fundamentais das aulas. Pretende-se que os alunos elaborem uma síntese orientada da aula, atendendo a que deve conter uma série de aspetos disciplinadores do estudo para se produzir a síntese. Para além do corpo da síntese propriamente dito, devem ainda enumerar os conceitos fundamentais dos temas apresentados, fazer uma pequena pesquisa sobre qualquer assunto que tenha a ver com os assuntos lecionados - permitindo assim um enriquecimento do que foi apresentado- e, por fim, não deixar de fazer uma crítica à aula. Esta estratégia tem sido muito importante, na medida em que os alunos avaliam a prestação dos professores e podem sugerir a correção de determinados procedimentos e informações usados na aula. Deste modo, entendo que tem uma dupla vantagem este tipo de trabalho: o aluno treina os conhecimentos aprendidos e redigi-os, sistematizando-os e o professor recebe o *feedback* do que teve bem e do que não esteve bem. A síntese deste trabalho tanto pode ser apresentada à turma no início da aula seguinte, como o professor pode interrogar os alunos (habitualmente dois por aula) no início da aula sobre os conteúdos abordados na aula anterior, como pode levar a síntese para corrigir em casa, o que habitualmente faço. Nas aulas de Psicologia B faço em cada período a aplicação deste trabalho individual, que corrijo em casa e conta com 10% para a avaliação. Aos alunos é apresentado outro tipo de trabalho, trabalho em grupo, que lhes permita desenvolver

---

<sup>20</sup> É assim que é designado o grupo 410 na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo (ESFRL).

<sup>21</sup> Ver anexo nº 3 - Orientações para a elaboração da síntese de aula.



outras competências: investigam sob orientação do professor determinadas temáticas, havendo lugar a uma apresentação escrita para o professor e oral à turma. Este trabalho de grupo tem um peso de 10% na avaliação de cada período. Deste modo, nos critérios de avaliação da disciplina de Psicologia B, 20% são trabalhos, 70% são testes e 10% são atitudes. Todas as classificações dos testes têm repercussão na classificação final, pois são reassumptivas.

A nível da disciplina de Filosofia a reassumptividade apenas se verifica nos testes para o cálculo da classificação final, contemplando no último período o trabalho de grupo que tem o peso de um teste<sup>22</sup>.

Este trabalho de grupo em Filosofia obedece às orientações apresentadas pelo professor, sendo o próprio que apresenta à turma os excertos ou informações escritas a trabalhar em grupo pelos alunos, tal como atrás foi referido. Este trabalho é deste modo uma experiência de trabalho de grupo, em que a gestão de tempo, a distribuição de tarefas, número de páginas e limite de tempo para a apresentação à turma são fatores que os alunos necessitam de treinar no trabalho de grupo, para além do domínio dos conteúdos ou da problemática.

Da minha experiência com a aplicação desta atividade, posso dizer que numas turmas há um bom trabalho que resulta do empenho e dedicação, pois são alunos com objetivos altos e candidatos ao ingresso ao ensino superior, mas, noutras turmas, o trabalho que resulta é feito por obrigação, sendo o professor visto como um carrasco que está ali para exigir, reprimir e avaliar.

---

<sup>22</sup> Ver anexo nº 4 - Critérios de avaliação para as disciplinas inerentes ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da ESFRL.

### **3. Situação atual e projetos para o futuro**

### 3.1. O sentido da profissão docente como processo de realização pessoal

Não é fácil autoavaliar-me nas minhas ideias sobre o que é ser professor, no meu perfil de entender o papel a desempenhar e das estratégias a implementar em sala de aula. Contudo, entendo que a minha profissão é também missão, por isso sinto que sou em simultâneo professor e educador. Um binómio siamês para quem quer abraçar o ensino.

Avaliar a minha ação inserindo-a numa escola ou numa teoria pedagógica não é fácil. Mesmo que o tente simular corro sempre o risco de me sobrevalorizar – não somos bons juízes em causa própria. Por isso, é difícil encaixar a minha ação em contexto de aula e o modo de estar e me relacionar com os alunos, enquanto docente e educador, nos sistemas teóricos da pedagogia.

Antes de mais penso que me fui descobrindo; mesmo que conhecesse alguns modelos e teorias, não foram estas que marcaram o mote para a minha ação como docente. A relação com os alunos, as suas dúvidas e intervenções, assim como a partilha ou troca de experiências e de estratégias para ultrapassar determinadas situações marcaram e marcam o meu modo de estar no ensino. Tive um professor dos lados de Cantanhede, nos primeiros anos no seminário, que tinha por hábito dizer “foi o gandarês que fez a Gândara”; à semelhança desta máxima, tenho plena consciência que quem me fez, no modo como 'ensino'<sup>23</sup> e no modo como ponho em prática a minha ação como educador na relação com os alunos, fui eu. Mas foram estes mesmos e as situações por si apresentadas que me provocaram e exigiram de mim aprendizagens, adaptação, adequações para saber compreendê-los nas suas dificuldades cognitivas, interesses e afetivas. Não posso descurar o outro lado, pois é inerente a muita gente e nas mais diversas profissões e lugares: o orgulho pessoal e o brio profissional nesta caminhada de provocação, questionamento e ajuda em cada aula. Orgulho e brio são características de quem é responsável, pois deixam

---

<sup>23</sup> Tenho dificuldade em me identificar com o sentido mais restrito deste conceito. Pois, ainda que tenha consciência que o que quer que diga nas minhas aulas, mesmo que sejam sugestões ou pontos de vista, eles captam tudo o que dizemos. Mas para mim, o sentido da minha ação em contexto de aula não é ensinar, tal como tenho vindo a referir. O conceito ensinar, leio-o com pura transmissão de conhecimentos que os alunos têm que reproduzir textualmente. O meu modo de estar com os alunos na aula é mais de diálogo de apresentar perspetivas ou ideias de alguém e poder criticá-las, mas nunca que tenham que saber reproduzir estes conhecimentos quando são avaliados. Entendo que qualquer ponto de vista fundamentado ou qualquer visão apresentada sobre qualquer assunto ou tema filosófico se presta a conhecer mais informação ou estratégias para podermos pensar por nós e para podermos ser mais críticos nas relações sociais e como meios de descobrir um rumo para descobrir um sentido ou sentidos para a vida. Deste modo, fujo do conceito 'ensinar', pois tenho a noção que eu não sou um armazém de conhecimentos, que tenho de transmitir a alguém, para depois serem papagueados sem saberem o que estão a dizer. Contudo, não consigo evitar o seu uso do discurso quando me refiro à profissão docente.

qualquer um realizado e honrado onde quer que esteja. Perdoem-me a falsa modéstia, mas sinto que os alunos estão sempre presente na minha ação de aprendizagem, formação e reciclagem. As teorias e escolas pedagógicas, apenas contribuíram com umas migalhas para o todo que eu sou enquanto pessoa e professor. Posso mesmo acrescentar que aprecio e partilho muitos pensamentos e teorias de alguns pedagogos (não os conheço todos), mas não considero a sua teoria como um cânone ou cartilha só porque é deste ou daquele pedagogo que é uma referência.

Provavelmente, se fizesse um exercício de reflexão sobre a minha prática letiva e a confrontasse com as ideias de grandes pedagogos e antropólogos, verificaria que o meu modo de entender a visão pedagógica e antropológica subjacente ao ato de ‘ensinar’ encaixa na perspectiva de muitos pedagogos. Assim, sentiria uma satisfação, pois adotei sem saber umas quantas perspectivas teóricas de ensino, onde se esgrimem estratégias e conceções sobre o que deve ser ensinar e aprender. Contudo, inverti a ordem das parcelas. Primeiro pratiquei, depois verifiquei em que perspectiva me tinha inserido.

Estamos habituados a rotular as coisas, as pessoas e os assuntos para melhor os entendermos, atendendo às nossas ideias e deste modo podermos interagir nas diversas situações da vida. Parece normal, mas quando se nos pede para aplicarmos a nós próprios as categorias adotadas pelos entendidos nestes assuntos, tudo se complica. O espatilho pedagógico não será bom conselheiro, pois revejo-me em diferentes escolas, teorias e perspectivas pedagógicas. A ação pedagógica é ela própria uma comunicação e comunhão de interesses, de dificuldades, de compreensão e de descoberta do outro e de mim próprio. Salvo seja, podemos considerá-lo um ato de libertação, de cooperação e de cumplicidade.

Não posso deixar de referir a sistematização que Octavi Fullat apresenta sobre a educação, teorias pedagógicas e antropologias filosóficas no seu livro *Filosofia da Educação* (Fullat, 2008: 123). Daqui partindo, revejo-me sobretudo na perspectiva de Dewey, e, em geral, nos ideais da denominada Escola Nova, na perspectiva do ensino tendo em vista a necessidade do aluno, ou seja, todo o ensino deve abandonar particularmente a ligação umbilical com os conteúdos programáticos exclusivos para se orientar para os interesses do aluno, focalizando a formação educativa como um caminho para inserção na cultura, estimulando a criatividade e a liberdade pessoal. Fullat é elucidativo quando apresenta a ideia da Escola Nova:

**“La educación será ‘el desarrollo, en el joven, de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua e progresiva de una sociedad, por medio del ambiente. El principio de Dewey ‘learning by doing’ es un exponente típico de la Escuela Activa. (...) La Escuela activa quiere hacer justicia al niño, a consecuencia de lo cual la institución escolar sufre un trastorno coperciano; los saberes constituidos ya no centran el interés de la escuela; su lugar lo ha ocupado el educando. Primero es la vida presente de los niños – el ser del hombre -; en un segundo plano están los saberes – el aparecer del hombre-.(...)’**

**‘Los principios de la Pedagogía Nueva – autonomía, iniciativa, responsabilidad, actividad -, sus contenidos – pluralidad de conocimientos sobre el hombre e la sociedad-, sus métodos – trabajo en grupo, ejercicios estimuladores de la creatividad – y sus actitudes – cooperación entre maestros y alumnos, participación de los escolares – encarnan una concepción del hombre que hemos denominado positivista. Primacía de las sensaciones, de la actividad, de lo natural e espontáneo, del individuo que se realizará en la sociedad cuando se expande como individuo’** (Fullat, 2008: 168-169).

Como elucidativo é quando apresenta os grandes princípios de uma educação ativa:

**“Los principios de la Educación Activa son:**

**1 – La educación responde a los intereses e a las necesidades de los educandos.**

**2 – La escuela é vida y no preparación para la vida.**

**3 – La cooperación es más importante que la competitividad.**

**4 – Se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes.”** (Fullat, 2008: 165).

Entendo que a perspectiva de Piaget complementa esta visão da Escola Nova, quando justifica e explica a construção dos conhecimentos a partir da aquisição progressiva e reasumtiva de competências cognitivas do ser humano. Neste contexto, entende-se que não tem de ser este conteúdo ou aquela experiência que promove ou estimula o desenvolvimento de novas competências cognitivas, pois faz sentido podermos utilizar diversos temas, autores, textos, experiências e desafios. O meio social e físico deve ser estimulante para que as habilitações cognitivas do adulto se desenvolvam na criança e permitam a adaptação do indivíduo.

Os ritmos de desenvolvimento são diferentes e as competências cognitivas podem ser desenvolvidas com mais propriedade num domínio que noutro. Os indivíduos são diferentes e não têm todos de ter bons desempenhos no cálculo. O ser humano é uma complexidade de competências para além do domínio cognitivo; por isso, a cerebralização, intelectualização e frieza de análise, que muitas vezes é tida como apanágio da Filosofia, pode obstaculizar o protagonismo de outras competências do ser humano. Não devemos

ver a realização e a felicidade de quem quer que seja apenas através da análise racional e crítica das situações. Muito da satisfação, gozo e felicidade de cada um se prende com outros domínios e outros processos de aprendizagem que não a pura racionalidade crítica. Muitos filósofos escreveram análises profundadas sobre temáticas do ser humano como a vontade, o impulso, a emoção, os sentidos, o amor, a salvação, o futuro como denominadores para encontrarmos a essência da natureza humana e da realização do homem.

Ler o homem com uma máquina fria de análise racional e crítica é mostrar apenas um lado do ser humano, esquecendo que somos um todo, onde todos os elementos se interpenetram para resultar naquilo que somos, uma *gestalt* que se vai manifestando nos diferentes momentos.

Ninguém me exige que me defina inserido numa escola ou teoria, que tenha de seguir a categorização dos cânones, que verdadeiramente não conheço, mas não deixa de ser um exercício de autorreflexão interessante e importante. Isto é tanto mais importante quanto a profissão que decidi abraçar, para não dizer missão que abracei e que vivo – professor/educador.

Tenho por hábito dizer aos meus alunos que ninguém me ensinou a ser professor, nem a universidade, nem os orientadores de estágio. A quem provavelmente devo agradecer as aprendizagens que fiz nesta profissão, ainda que não pareça óbvio, é aos meus alunos, que me colocaram desafios, me questionaram, me agradeceram e de quem continuo amigo. Há quem defenda que o professor enquanto profissional não deve misturar a sua função com a amizade. Por mim não há problema, ainda que o nível de amizade que se desenvolve não se situa ao mesmo nível com todos os alunos.

É chão repisado, mas não posso deixar de referi-lo aqui: enquanto exerço a profissão não posso deixar de ser um ser humano, uma pessoa que tem responsabilidades acrescidas perante os alunos, os pais e a sociedade – questões de natureza humana ligadas à ética e à moral. Por isso, o professor é também um educador, um ouvinte, um conselheiro, um amigo, um confidente. Tornamo-nos pessoas mais responsáveis, úteis e intervenientes se tivermos como horizonte estes referentes.

O professor é também uma pessoa que tem dúvidas, mesmo dentro da sua área científica e por isso se pode aperfeiçoar e esclarecer perante os desafios colocados pelos alunos no cumprimento de seu dever. O professor não será certamente uma máquina que debita

mecanicamente informação sem olhar a quem. O professor é muito mais do que um técnico da sua área académica, é um aprendiz mais conhecedor e esclarecido que já pensou, questionou e refletiu algumas situações da vida, algumas problemáticas e que conhece o pensamento de alguns filósofos e pensadores, mas reconhecendo que muito mais tem para aprender. Não posso deixar de apresentar uma conclusão de Fullat sobre esta temática: “Toda praxis educadora está inserta en una antropología filosófica desde a cual se vuelve coherente e inteligible, o cual, sin embargo, no quiere decir que quede justificada”. (Fullat, 2008: 116).

### **3.2. Apologia do ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

À reflexão feita no ponto anterior sobre a minha ação enquanto professor, tem de se seguir, inevitavelmente, como que a completá-la, uma reflexão sobre o sentido do ensino da Filosofia no ensino secundário: é que aquela primeira reflexão é a reflexão de um professor de Filosofia no desempenho da sua função.

É interessante verificar que os governos depois do “25 de abril” entenderam por bem legislar sobre os pressupostos em que deve assentar o ensino em Portugal. Podemos verificar que a propósito da formação cultural e cívica dos cidadãos, a sua formação tem em conta a construção da consciência crítica em relação à responsabilidade cívicas que implica a vida em sociedade.

Podemos perguntar-nos sobre qual o sentido da disciplina de Filosofia no ensino secundário. Podemos formular a questão noutros termos: até que ponto é reconhecida e valorizada a disciplina de Filosofia nos planos curriculares do ensino secundário?

O poder político parece evidenciar algum menosprezo pelas mais-valias que a Filosofia, enquanto disciplina ministrada no ensino secundário, tem fomentado na construção do jovem cidadão, conforme se pode constatar pelas últimas revisões curriculares, nada congruentes com os princípios apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Tanto assim que, a nível político, se valorizam cada vez mais os domínios científicos e

tecnológicos, relegando para segundo plano o ensino das humanidades em geral e da Filosofia em particular, a este propósito são sábias as palavras de Manso:

**“Os decisores preferem ter cidadãos amorfos a indivíduos participativos [e, acrescento eu, esclarecidos]. O seu interesse é que assimilem sem criticar, baseados na ideia de que há saberes produtivos (ciências naturais, física, matemática...) e saberes reprodutivos (história, literatura, filosofia...). Aos primeiros dão grande importância, aos segundos nem por isso”** (Manso, 2011: 498).

Para tal basta atentar na profícua legislação e temas de debate que a tutela tem colocado na praça pública e que, geralmente, nunca são alvo de análise profunda ou de estudos de impacto.

Para clarificarmos esta situação, colocamos a tónica em dois pressupostos: nas sucessivas revisões curriculares do ensino secundário que privilegiam disciplinas de cariz científico-experimental e na morte, várias vezes anunciada, do ensino da Filosofia ou mesmo da Filosofia. Existem, certamente, razões que fundamentam as decisões tomadas, mas o que se pretende nesta reflexão é evidenciar a visão lacunar ou tendenciosa das escolhas. Assistimos a uma valorização de disciplinas ligadas ao mundo económico, científico e tecnológico em detrimento de outras que fomentam o desenvolvimento do espírito crítico e analítico do aluno como um cidadão em construção e que não devem, de todo, ser desvalorizadas pela sua importância na formação de base da construção dos jovens.

Deste modo, vamo-nos centrar nos aspetos que nos parecem contraditórios nos domínios da formação dos alunos enquanto pessoas e cidadãos integrados e realizados pessoal e profissionalmente, segundo o consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e nas opções governativas evidentes na legislação produzida pelas várias políticas educativas. Alguns normativos parecem desvirtuar o sentido, a natureza e a nobreza da função docente, conquanto parecem afastar cada vez mais os professores da essência da sua ação educativa junto dos alunos, ocupando aqueles cada vez mais com funções administrativas.

Na LBSE é sistematicamente reforçada a ideia da formação da cidadania participada, livre e responsável, conforme pode ser constatado, a título de exemplo, nos pontos 3, 4 e 5 do 2º artigo e nas alíneas b), e) e g) do 3º artigo. Todavia, as orientações governamentais evidenciam quase exclusivamente uma preocupação na formação científica e artística. Daí



questionarmos qual(ais) a(s) disciplina(s) que proporciona(m) o crescimento do jovem de forma crítica e autónoma como uma pessoa inserida na sociedade? Não pretendemos afirmar que as disciplinas de carácter científico, tecnológico e artístico não são importantes: bem pelo contrário, mas só por si não são suficientes, há que complementá-las com disciplinas geralmente designadas como teóricas ou da área das humanidades e que proporcionam um espaço de problematização, de reflexão, de discussão de temas tão diversos e abrangentes como lógica, epistemologia, ética, religião, arte, entre outros.

Pretendemos, desta forma, salientar a particularidade e especificidade da Filosofia como disciplina cujos conhecimentos são transversais a outras como Direito, Matemática, Física, Antropologia, História, entre outras. Aqui está em jogo a formação integral do indivíduo enquanto pessoa, que se vai construindo, ajudado e acompanhado pelos professores.

Todos os professores são importantes e, tal como os outros, o papel do professor de Filosofia não se esgota em ensinar conteúdos, mas passa também pelo papel de agitador de consciências; dele se espera que desperte os alunos, foque a sua atenção na sociedade, em tudo o que os rodeia, questionando-os e levando-os a questionarem-se. Daí a nossa pretensão em destacar não só a importância desta disciplina no currículo do ensino secundário, como também o papel do professor de Filosofia.

Como corolário de toda esta análise, encaramos a disciplina de Filosofia como uma forma de educação filosófica, dada a ação do professor de Filosofia que é, na sua essência, ajudar a questionar, a sugerir, a orientar, a acompanhar e a formar cidadãos responsáveis e autónomos. Assim se proporciona a cada um a possibilidade de escolhas mais conscientes e a tomada de decisões de forma mais sustentada e responsável, que revelam na vida ativa um espírito de liberdade e autonomia na orientação das decisões da vida. A apreensão da realidade, bem como do mundo em que o ser humano está inserido, só é eficazmente possível a partir de uma atitude responsável. A responsabilidade de cada um depende do seu grau de liberdade para agir. Porém, a ação só pertence ao agente na medida em que este exerce a sua autonomia num quadro de participação efetiva da vida em sociedade.

A função do professor de Filosofia não se limita, portanto, à transmissão de conhecimentos, mas sim a proporcionar ao jovem a sua descoberta, pois a atitude pedagógico--didática assumida no espaço desta disciplina induz nos seus alunos a uma

atitude mais proativa, não descurando a sua responsabilidade e autoridade no exercício da sua função.

O perfil do docente aqui apresentado, este profissional e “amador” (Manso, 2011: 499) da arte de formar pessoas deverá ser entendido como uma pessoa promotora de autonomia e responsabilidade, valorizando a aprendizagem e o trabalho como meio de facilitação do sucesso pessoal e profissional do aluno na sociedade.

A partir destas ideias e da experiência pessoal de ensino na área da Filosofia podemos apresentar uma visão da Filosofia como meio de educação e formação integral dos alunos, fazendo a apologia do valor desta disciplina nos currículos do ensino secundário na medida em que ajuda a estruturar e a desenvolver um pensar crítico, autónomo e fundamentado. Este desenvolvimento fundamenta-se no respeito pelas diferenças, pelas regras democráticas da vida social e cultural e também pela valorização da cooperação de vontades em consonância com uma *paideia* particular e universal.

A este nível, para além das diretrizes emanadas na LBSE e do reconhecimento de que os cidadãos devem ser mais interventivos e críticos e da reafirmação da pertinência da disciplina de Filosofia nos currículos do ensino secundário, também temos a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que propõe que esta disciplina seja lecionada nas escolas secundárias e, nesta lógica, inserida na formação geral de todos os planos curriculares do ensino secundário regular:

**“Formuler, par le biais des commissions nationales pour l'UNESCO, des recommandations sur une politique de l'enseignement de la philosophie aux niveaux secondaire et universitaire. Les recommandations seront assorties d'un dispositif de suivi et d'évaluation permettant d'informer les États membres de l'état actuel de l'enseignement de la philosophie dans le monde (en coopération avec les Secteurs de l'éducation et de la culture de l'UNESCO)”** (UNESCO, 2005: 5).

Podemos acrescentar que os resultados das sondagens propostas pela UNESCO sobre o ensino da Filosofia em vários países não tiveram, de imediato, os resultados expectáveis:

**“L'importance de l'éducation philosophique a été affirmée en 1950 à la 5e session de la Conférence générale, qui a décidé que l'UNESCO se devait de réaliser "une enquête sur la place que l'enseignement de la philosophie occupe dans les divers**

**systemes d'éducation, sur la façon dont il est donné et sur l'influence qu'il exerce sur la formation du citoyen" (résolution 4.1212). La première enquête fut menée en 1953 dans neuf pays sous la direction de Georges Canguilhem, et suivie en 1995 d'une enquête plus complète portant sur 66 pays. Cependant, des recommandations formulées par les spécialistes à la suite de cette enquête sur l'enseignement de la philosophie n'ont pas été systématiquement suivies d'effet" (UNESCO, 2005: 5).**

Para nos pronunciarmos sobre qualquer assunto, para refletir e problematizar, é necessário que cada indivíduo desenvolva a sua competência crítica e a sua responsabilidade ética. A identidade pessoal e a responsabilidade social advêm de um consentimento responsável e fundamentado que pressupõe uma aprendizagem consistente sobre o nosso lugar no mundo e respetiva relação com os outros. Daí que a disciplina de Filosofia deva promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações ou vertentes:

**“O exercício da autonomia implica que se aprenda a problematizar de forma clara, pelo que o esforço de cada um ante um texto, uma obra de arte, um filme, um documentário, uma inovação tecnológica, um dilema ético... não se compadece com a repetição de argumentos alheios, mais ou menos consensuais, a favor ou contra esta ou aquela matéria” (Manso, 2011: 495).**

Todos estes elementos servem para melhor entendermos a necessidade de interação entre a pertinência da prática do ensino da Filosofia e as grandes orientações do sistema educativo de cada país. Neste sentido, deixamos este apontamento que evidencia a relação entre os objetivos da construção de cidadãos ativos, conscientes e responsáveis e o ensino da Filosofia no ensino secundário.

É atendendo a este contexto que o mundo de hoje entende que as políticas educativas devem valorizar e reconhecer o ensino da Filosofia como um meio ao serviço da formação pessoal de cada indivíduo como um cidadão ativo, responsável, conhecedor dos seus deveres e direitos, interventivo e cooperativo.

Este domínio é realçado no *Relatório Delors*, onde se referem com evidência os pilares para a educação, mas para além dos três clássicos já conhecidos, um novo pilar é

apresentado, a saber, o de aprender a viver juntos (Delors, 1999: 77). Aqui se apela a um ensino que estimule nos alunos a dar mais importância à interdependência mútua da humanidade, respeitando as diferenças e promovendo a cooperação, fazendo a apologia de um futuro possível, pois a ideia de *melhor possível* não reúne consensos. Acentua-se a importância do ensino da Filosofia no ensino secundário como o meio por excelência que ajuda e promove a construção e a maturidade pessoal e social de cada jovem :

**“A Filosofia, então, no campo da ação humana e dos valores vai fornecer, porventura pela primeira vez na educação em Portugal, uma ideia de unidade e um forte sentido da interdependência. Ao colocar o indivíduo em confronto consigo mesmo, ajuda-o a descobrir nos outros um seu semelhante, mesmo que viva e esteja integrado numa organização social diferente da sua. Começa, também, a perceber que as mudanças pessoais e sociais, resultam de uma forte vontade de partilhar as ideias comuns e de afirmar o direito à compreensão e à tolerância”** (Manso, 2011: 497).

É neste contexto que é reconhecida à disciplina de Filosofia um valor acrescentado na construção de consciências críticas, onde se evidencia o valor de abertura e de integração de novos valores, saberes, viveres e fazeres que começam a fazer parte das nossas vidas na sociedade global.

No *Relatório Delors* são, aliás, referidos dois eixos fundamentais desta importância: Filosofia/democracia e Filosofia/cidadania. Deste modo, o contributo desta disciplina revela-se a nível do “aperfeiçoamento do discernimento cognitivo e ético” (Almeida, 2001: 5) e manifesta-se ao nível de competências cognitivas, relacionais, axiológicas e através de juízos críticos e da participação responsável e ativa na vida em sociedade, tal como é referido no seu programa.

Apesar do processo de formação, ensino e educação dos alunos ser transversal às diferentes disciplinas curriculares, a Filosofia, conforme o seu programa, assume e assegura, enquanto domínio específico de intervenção e formação, as seguintes finalidades: “exercício pessoal da razão”, “formação de um projeto de vida próprio”, “desenvolvimento de um pensamento ético-político”, “desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética” e, por fim, proporciona a “construção de uma tomada de posição consciente e responsável sobre o sentido da existência” (Almeida, 2001: 8).

Em última instância, o lugar da Filosofia vai muito para além da função de todas as outras disciplinas, pois a sua função primordial é levantar questões e procurar respostas sobre aqueles assuntos do viver humano que credibilizam e dão sentido ao próprio viver humano.

Deste modo, tentando interpretar e reler o percurso dos autores do programa de Filosofia e a análise que conceberam sobre os assuntos e filósofos mais relevantes, propomos uma pequena abordagem desta temática. Encontramos, assim, as razões justificativas para a seleção dos temas e perspetivas do programa de Filosofia, na medida em que respondem aos princípios orientadores para o ensino e formação proclamados na LBSE e nas recomendações da UNESCO, tendo em vista treinar os alunos no âmbito de temáticas atuais e no exercício de análise reflexiva de temas atuais do viver humano, de modo a permitir uma formação e enriquecimento pessoal e social para a autonomia e para o exercício da cidadania ativa, cooperante e responsável:

**“La nécessité d'un programme de philosophie à l'UNESCO a été soulignée dès les origines de l'Organisation. L'une des tâches proposées à l'UNESCO en 1946 par la Commission préparatoire de la première session de la Conférence générale, cette année-là, était, par le moyen d'un programme en matière de philosophie de "faire pénétrer dans l'esprit du grand public un certain nombre de notions philosophiques et morales considérées comme un bagage minimum, et qui soient de nature à consolider le respect de la personne humaine, l'amour de la paix, la haine du nationalisme étroit et du règne de la force brute, la solidarité et l'attachement à l'idéal de culture". Ainsi la philosophie peut-elle être aussi considérée comme une école de solidarité humaine et comme la base d'une amélioration de la compréhension et du respect mutuels, qui ont une importance fondamentale pour le développement du dialogue entre les civilisations. Tout dialogue entre les cultures, comme toute réconciliation entre communautés, doit reposer sur des valeurs de paix et de coexistence. Un tel dialogue, éthique et fondé sur des principes, présuppose un minimum de compréhension des notions philosophiques et morales essentielles à un véritable échange intersubjectif et ouvert” (UNESCO, 2005: 2).**

### **3.3. Reflexões finais sobre o sentido da existência, da essência humana, do conhecimento humano**

O brio profissional – ao qual já atrás aludi - pode ser o *leitmotiv* da dedicação a qualquer profissão, mas também o orgulho pessoal pode estar na sua origem entre muitas outras razões. Permita-se-me uma série de questionamentos para os quais não tenho resposta como se de verdades se tratassem: será que alguém cumpre as suas funções apenas por que é seu dever? Será que a dedicação, a aplicação, a implicação e o interesse se esgotam no dever? A leitura que faço do meu ser enquanto profissional de ensino e pessoa tem como salvaguarda apenas uma imagem a defender? Será que este desempenho profissional é uma farsa? Ou seja, será que a legitimação do meu sentir e ser está aprisionada à ideia ‘do senhor e do escravo’? O sentido do meu existir é realmente uma alienação? Estarei a ser escravo de uma profissão? Serei um idealista, que se revê enquanto projeto e que não tem fim em si mesmo? Onde e como me realizarei? Como me devia realizar? Aquilo que sou tem origem em mim ou fora de mim? Todas estas perguntas terão sentido ao nível da psicanálise?

Por mais interrogações e deambulações fenomenológicas ou projeções escatológicas, entendo o ser humano enquanto um ser num contexto *-Dasein-*, mas com um sentido de realização que se projeta no futuro. Acredito que somos aquilo que dizemos e que nos realizamos com a ideia que criamos, como sendo a própria realidade. O Homem constrói-se e projeta-se enquanto se pensa e acredita no que pensa. O que dizemos do mundo, dos outros e de nós mesmos será sempre uma construção da mente humana, sem que alguma vez saibamos realmente se assim será, ou seja, se o que eu digo ou penso coincidirá com a realidade. Acredito que a realização pessoal e a felicidade não são conceitos universais, no sentido em que todos as vivem do mesmo modo, com a mesma intensidade e nas mesmas condições. As coisas são o que dizemos delas, tal como somos o que pensamos de nós, mas sempre sabendo que o que sabemos de nós permanece como um devir. Todos os dias somos diferentes, mas somos nós mesmo. Perguntar-me-ão: então como te reconhecês? A consciência do ser e do saber confundem-se e fundem-se a cada momento, na afirmação de cada ser humano, melhor, na consciência de si mesmo.

Será a tomada de consciência que produz a ideia e natureza do ser humano? Talvez sim, mas não podemos deixar de estar de acordo com Fullat quando refere que “La consciência del hombre no es sólo consciência cognoscente, también es consciência moral” (Fullat, 2008: 110). A este nível lançamos uma dimensão profundamente humana no respeito pelo outro com quem vivemos, e deste modo parece relegada para segundo plano a parte animal

do homem, ou seja, “El deber moral no depende de las leyes de la naturaleza” (Fullat, 2008: 110).

Contínuo à procura de saber quem sou. Todos os dias nos descobrimos outra pessoa, apesar de nos acompanhar a sombra de um denominador comum. Contudo, aquilo que permanece e nos permite criar unidade no que somos não nos preenche, não nos satisfaz e, por isso, continuamos na procura, assim dando razão a Karl Jaspers, para quem o ser humano é estar-a-caminho. Talvez o ceticismo ou a miopia intelectual inconsciente ou os desejos e ambições que experimentamos nos façam reféns de um conhecimento sustentado nas vivências e por isso temos dificuldade na construção de um conhecimento mais consentâneo com a racionalidade humana. Por isso o que dizemos sobre nós ou sobre o ser humano é um instante de cada um de nós, que é diferente, porque parte de circunstâncias diferentes. A verdade sobre o ser e a natureza de cada um de nós e do Homem ficará adiada *ad eternum*.

Todo o ser humano viveu alguma vez ou irá viver uma situação-limite. Mas como explicar as situações-limite que o ser humano vive intensamente? Será que a sua vivência mostra projeções da natureza humana? Que elementos devemos considerar para entender a natureza humana? Costumo dizer aos meus alunos que o que nos distingue dos animais é o sentido do futuro que cada um constrói à sua maneira, orientando o seu viver em função desse futuro que começa como uma idealização ou fundamento de uma vida que se vai projetando e realizando. Deste modo, criamos um conhecimento de nós a partir de idealizações ou conjeturas. Estou acorrentado à ideia do relativismo e de ceticismo, mas acredito numa ordem do universo que sustenta ou acalenta a procura humana. Sou cético quando penso procurar a natureza humana numa entidade sobrenatural ou nas regras sociais que orientam e definem em educação o que está bem ou o que é desejável. Sou cético quando não acredito na possibilidade de alguma vez se conhecer a verdadeira essência da natureza humana perante tantas disparidades e adversidades inerentes à ação do homem. Há quem afirme que somos o único animal que inventa e cria regras para gerir as interações na sociedade; tivemos, claro, de criar a moral para dominar os impulsos da besta humana. Educar exige regras, pressupostos e objetivos. Pergunto, mas para responder a quê? O homem precisa de ser educado e o animal domesticado. Duas realidades diferentes que podem ajudar a entender a nossa natureza que é simultaneamente genética, social e cultural.

Mas que saída encontramos para nos conhecermos, não sabendo que se o que dizemos coincide com a realidade? Certezas? Certezas sobre educação! Apenas dúvidas?

Não posso deixar de referir, que apesar de defender a necessidade e urgência da Filosofia como disciplina no ensino secundário, não reduzo o homem à racionalidade. Na minha prática letiva ensinar e aprender requerem cada vez mais o domínio dos afetos, do diálogo e da moral. Os alunos conquistam-se, ainda que não tenhamos que os conquistar, motivam-se e constroem-se essencialmente pelo afeto e empatia. São estes domínios que estimulam e influenciam muitas das nossas decisões, mesmo as mais racionais. Não há dicotomia, não há dialética, ou talvez haja, mas são dois lados da mesma moeda, não são inconciliáveis. São dois aspetos, são dois olhares sobre a mesma realidade que nos permitem dar sentido à vida do ser humano e provavelmente podem contribuir para melhor criarmos uma ideia mais consentânea com a sua natureza.

O homem é aquilo que diz de si, não havendo contradição quando se pensa como um ser diferente de si mesmo num dado momento, pois ele é projeto.

Viver é procurar com os outros um sentido para a vida:

**“El *poder-ser* del hombre, que nace de la consciencia de éste, se orienta hacia el *deber-ser*. Se puede ser muchas cosas, pero quizá no todas valgan la pena igual. Nadie en la historia puede asegurarnos sin mentir o sin delirar cual es el *deber-ser* que mejor nos cuadra. De aqui la duda, la ironia y la crítica o decisión. Solo humildemente, y con diálogo entre iguales, podemos orientarnos hacia el *ser*, no en el sentido, ahora, de *aquello que hay*, sino en el significado de lo que tal vez nos espera o, cuando menos, de aquello a lo que tenemos derecho de esperar. La esperanza no puede programarse; de aqui la monta y el peso del dúbio, de la mordacidad y de la resolución”** (Fullat, 2008: 119).

Quem sou eu?

Quem é o Homem?

Um eterno desconhecido?

Para amanhã, num dia destes, se tiver forças e saúde projeto escrever, pintar, esculpir, dedicar-me à fotografia, continuar a viajar, reunir com os amigos, continuar com a *bricolage* e ocupar-me na agricultura e ...

Mas será que sim?



Temo o amanhã da minha velhice, que pareço adivinhar amargo, pois duvido que seja viver, isto se...se... e se...

Será que o homem na vida caminha para a felicidade, no sentido em que mais se aproxima dela, ou no seu expoente mais elevado, ainda que a sua conceção seja diferenciada?

## **Conclusão**

Concluindo a partir do primeiro capítulo, podemos dizer que o meu ser é um ser em construção, tal como o “operário em construção”, sem ideias próprias, sem sentido crítico, com um olhar cândido sobre o mundo e sobre as pessoas. Não há pessoas más, no sentido em que contrariem a natureza humana, ou seja, que esta seja desumana. Admitindo, sem saber, que a perspectiva de Rousseau traduz o que realmente somos por natureza.

Um outro lado sobre mim próprio que é possível descortinar neste primeiro capítulo, é admitir e pressupor a constante aprendizagem e aperfeiçoamento que as experiências nos facultam. Ao mesmo tempo sabendo, todavia, que nada do que penso é seguro, verdadeiro e *ad eternum*. Mas procuro sempre enfrentar as situações sem fraquejar ou desistir perante as dificuldades. Por isso, há que realçar outro aspeto: o respeito pelas diferenças ou pelos diferentes pontos de vista e por isso evidencio a minha falta de segurança sobre muitos assuntos. Não tenho certezas. Predominam os desafios a que não viro as costas, tal como mais este trabalho que não reneguei quando me foi proposto pelos meus colegas de escola.

Por fim, mas não finalmente, ainda olhando para o primeiro capítulo, concluo sobre o meu gosto pela profissão, onde conquisto os alunos pela relação de proximidade que desenvolvo com eles. Ou seja, a aula é um momento de compreensão do outro respeitando, de entreajuda e de cooperação. A melhor pedagogia põe-se em prática através dos afetos, da amizade e da exigência.

Do segundo capítulo começo por concluir que as estratégias pedagógicas e os meios didáticos disponibilizados pelo professor podem fazer a diferença na motivação, chamamento e interesse do aluno que se quer atuante e participante no diálogo construtivo e enriquecido, tentando, deste modo, evitar aulas meramente expositivas. É o exercício da pedagogia ativa que favorece a construção do aluno como pessoa e cidadão responsável e interveniente na sociedade. O aluno faz, então, escolhas mais conscientes e toma decisões fundamentadas em liberdade e com autonomia.

Chego também à conclusão de que a adequação entre o que se aborda na aula e como se explora e o modo como se avalia exige instrumentos de avaliação e formas de questionamento coerentes, pois aqui pode estar a pedra-de-toque do sucesso escolar dos alunos.

Sob o ponto de vista mais pessoal, concluo que as funções desempenhadas ao longo da minha carreira profissional - direção de turma, de gestão e administração e de animação

– têm sido o suporte de uma concepção de clima de escola e da necessidade de avaliar a sua organização funcional.

Concluo, passando agora ao terceiro e último capítulo, que ser professor de Filosofia é uma virtude, pois a proximidade com os alunos, as temáticas abordadas e os desafios sobre os assuntos que se colocam na sala de aula permitem que os alunos e professores cresçam humanamente em exigência e cooperação. Concluo, também, que a ação do professor de Filosofia deve ser fundamentada na racionalidade, mas divulgada e posta em ação com afeto, empenho e cooperação. Pode-se também, concluir, por fim, que a disciplina de Filosofia deve continuar nos planos curriculares do ensino secundário, pois é inigualável a sua importância para a preparação que possibilita aos intervenientes para o exercício da cidadania.

Continuando a deter-me no terceiro capítulo, mas agora numa perspetiva mais subjetiva, três ilações se me sugerem: 1) sinto-me bem comigo enquanto professor, com o modo como exerço a profissão e a cumplicidade que desenvolvo nos alunos e eles comigo; 2) a minha realização como pessoa também se realiza no exercício da profissão; 3) a minha utilidade, perdoem-me os deontologistas, parece-me evidente, a julgar pelo *feedback* que obtenho dos alunos, pois as exigências dos alunos provocam-me e por isso faço mais pesquisas, mais sistematizações, mais mapas de conceitos, mais formação e mais me dedico à causa, tornando-me naquilo que sou.

Saindo, agora, da atenção concreta, um a um, a cada capítulo deste relatório, algumas reflexões finais e conclusivas se impõem. Desde logo salientando o preenchimento que os alunos dão à minha vida é um requisito constante para procurar quem sou, para melhorar as minhas prestações, ou seja, é um caminho para a minha realização: ser professor é mais que uma profissão, ou se é profissão é a mais nobre certamente: pode ser considerado um dom que tem de ser alimentado. Por isso, as perguntas, por isso a incógnita sobre os que é ser professor, por isso não haver, com segurança, certezas, pois o que conhecemos é precário, pessoal e fenomenológico. A sua definição revela apenas uma perspetiva, neste caso, a minha perspetiva e em cada aqui e agora.

O professor obrigado aos desafios da escola e dos alunos vai-se construindo, projeta-se e vai-se concebendo como profissional e pessoa, vai indagando o caminho para ser mais e melhor. Os alunos, apesar de não serem coisas ou objetos, são dos pais, da sociedade, do Estado e meus, no sentido em que o seu ser se construiu no convívio mútuo. Colocamos

sempre algo nosso no ser deles. Espero que as sementes que fui espalhando frutifiquem bons frutos, de modo a melhorar a cooperação e a humanizar mais a sociedade, já que as decisões políticas parecem descorar, esquecer ou ignorar tal objetivo.

Adivinho, para mim, dada a minha idade e o meu ser, uma saída do ensino nada fácil, a não ser que as perspectivas que tenho do amanhã se dissipem de modo a mostrar outros lados do meu ser ou parecer. Somos e não somos, procuramos e não nos saciamos, a vida é uma procura constante de sentido, ainda que cada um tente encontrar o seu.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Almeida, Maria Manuela Bastos (org.) (2001), *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Bachelard, G. (1976), *O Novo Espírito Científico – A Filosofia do Não*. Lisboa: Editorial Presença.
- Barata-Moura, J. (2001), Da Criatividade como Trabalho do Possível. In. Patrício, M.F. (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Barata-Moura, J. (1972), *Kant e o Conceito de Filosofia*. Lisboa: Sampedro.
- Boavida, J. (1991), *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica-Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Coménio, J.A. (1996), *Didáctica Magna – Tratado da arte universal de ensinar a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comte-Sponville, A. & Ferry, L. (2000), *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Conceição, J. M., Neves, A., Campos, C., Alaiz, V., Fernandes, D. (1994), “Testes sim ou não?”. In: Domingos Fernandes (org.) *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gronlund, N. e Linn, R. (1990), *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (orgs.) (1999), *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2011a), *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas*. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa: IE – GIAE.
- Fernandes, D. (2011b), “Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais”. In. I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Fernandes, D. (2005), *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto editora

Fullat, Octavi (2008), *Filosofia de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A..

Manso, Artur; Martins, Custódia (2011), “Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia”. In: Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA - *Pedagogia para a Autonomia*, 493-501. Braga: UM. CIED.

Ribeiro, I. (1998/99), Filosofia e ensino secundário em Portugal. In: *Revista da Faculdade de Letras - série de Filosofia*, II série, vol. XV-XVI: 391-497. Porto.

Murcho, Desidério (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2011), *Enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*. Paris: UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Conseil exécutif. (2005), *Raport du Directeur Général sur une stratégie Intersectorielle Concernant la Philosophie*. Paris: UNESCO.

Patrício, M.F. (2001). Por uma escola centrada na aprendizagem ordenada para promover o poder criador do homem. In M.F. Patrício, (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

Portugal, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, D.R. n.º 129/2012, Série I, de 2012-07-05.

Portugal, Portaria n.º 244/2011, de 21 de junho, D.R. n.º 118/2011, Série I, de 2011-06-21.

Portugal, Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, D.R. n.º 70/2011, Série I, de 2011-04-08.

Portugal, Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, D.R. n.º 30/2006, Série I-A de 2006-02-10.

Portugal, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo), D.R. n.º 166/2005, Série I-A, de 2005-08-30



Portugal, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Base do Sistema Educativo), D.R. n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Régio, J. (1958), *Poemas de Deus e do Diabo* (5ª Ed.). Lisboa: Portugália Editora..

Romeo. S. R. (1974), *Verdad, Conocimiento y Ser - La verdade: Estudio Histórico*. 2ª edición. Madrid: Editorial Gredos, S.A..

Rousseau (1999), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Lisboa: Didática Editora.

Santos. J.T. (1994), “O Carácter Dialético da Maiêutica Socrática e do Diálogo Platónico”. In Filomena Moura, (Dir.), *Formas Históricas da comunicação filosófica e seus desafios atuais*. (7-37). Coimbra: Associação de Professores de Filosofia.

Singer, Peter (2006), *Como Havemos de Viver? A Ética numa Época de Individualismo*. Lisboa: Dinalivro.

## **Infografia**

Fernandes, D. (2011). Projeto político-pedagógico e desenvolvimento curricular: Os papéis e as ações fundamentais do professor. *Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica*, Ano 5, n.º 22, pp. 58-60. In. <http://hdl.handle.net/10451/5787> [Consultado em: 18 de junho de 2016].

Fernandes, D. (2014). “Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível”. Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. In. <http://hdl.handle.net/10451/16011> [Consultado em: 18 de junho de 2016].

Murcho, Desidério. (2007, 7 de março). *O papel da filosofia no ensino secundário*. In. [http://criticanarede.com/ens\\_filosofia.html](http://criticanarede.com/ens_filosofia.html). [Consultado em: 19-9-2016].

Universidade do Minho, Despacho RT-38/2011, de 21 de junho. In: [http://www.dps.uminho.pt/uploads/MIEGI\\_Despacho\\_RT-38\\_2011.pdf](http://www.dps.uminho.pt/uploads/MIEGI_Despacho_RT-38_2011.pdf) [Consultado em: 18 de julho de 2015]

## **ANEXOS**

## **ANEXO N° 1**

## Pontuação a usar na priorização das Ações de Melhoria

Níveis a usar para pontuar cada AM	Nível Baixo (0 pontos)	Nível Médio (3 pontos)	Nível Elevado (5 pontos)
<b>Impacto</b>	É improvável que tenha impacto em qualquer objetivo da organização ou indicador de desempenho	Terá um impacto em pelo menos um objetivo da organização ou indicadores de desempenho	Terá um impacto significativo em mais do que um objetivo da organização ou indicadores de desempenho
<b>Capacidade</b>	Improvável de ser implementada no curto prazo; requer um número significativo de recursos que a organização não possui	É possível implementar no curto prazo; requer um número razoável de recursos	Pode ser implementada no curto prazo; requer recursos que a organização possui ou irá possuir a curto prazo
<b>Satisfação</b>	Improvável impacto na satisfação da comunidade escolar	A acção tem impacto indirecto na melhoria da satisfação da comunidade escolar	A acção tem impacto directo na satisfação da comunidade escolar

### Prioritização das Ações de Melhoria

<b>Ação de Melhoria (identificadas na Tabela 3)</b>	<b>Impacto (a)</b>	<b>Capacidade (b)</b>	<b>Satisfação (c)</b>	<b>Pontuação (a x b x c)</b>	<b>Prioridade</b>
<b>A) Melhorar a comunicação interna na Escola</b>	5	3	5	75	2
<b>B) Melhorar a comunicação externa</b>	5	3	3	45	6
<b>C) Gerir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem</b>	5	3	3	45	5
<b>D) Melhorar a participação dos pais/EE no sucesso escolar</b>	3	5	5	75	4
<b>E) Melhorar a articulação interdisciplinar</b>	3	3	3	27	8
<b>F) Melhorar o envolvimento do PND na vida da Escola</b>	5	5	5	125	1
<b>G) Melhorar a satisfação do PND</b>	3	3	5	45	7
<b>H) Promover mecanismos de acompanhamento e avaliação do PEE</b>	5	5	3	75	3

## ACÇÃO DE MELHORIA 1

### **Designação da Ação de Melhoria:**

Melhorar o envolvimento do PND (Psicóloga, Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos) na vida da Escola

### **Coordenador da Ação:**

Isabel Sousa





### **Equipa Operacional:**

Philipe Lopes, Raquel Pereira e Henrique Vieira

### **Critério dominante da CAF: Liderança**

### **Estado Atual em:**

Em planeamento

<b>Vermelho</b> 	<b>Amarelo</b> 	<b>Laranja</b> 	<b>Verde</b> 
	<b>X</b>		

### **Descrição da ação de melhoria:**

Participação ativa do PND na vida da escola, a nível dos serviços específicos, interagindo com alunos, professores, pais e encarregados de educação

Auscultar o PND sobre distribuição de serviço, adaptação de espaços e ações de formação a realizar e sugestões de melhoria

Criação de um bom ambiente de trabalho

### **Objetivo (s) da ação de melhoria:**

Auscultar o PND sobre acções a desenvolver no âmbito de apoio social

Implicar o PND na dinamização de atividades de natureza social, recreativa e cultural

Auscultar o PND sobre assuntos da sua área de acção

Promover reuniões com o PND sempre que se justifique

Criar um plano anual de trabalho para o PND

**Atividades a realizar:**

Reuniões

Caixa de sugestões de situações

Atividades de convívio

**Resultado (s) a alcançar**

**Metas:**

Mobilizar a comunidade educativa para uma intervenção mais efetiva na vida da escola

**Indicadores de medida:**

Número de atividades

Taxa de participação e envolvimento do PND nas ações promovidas

**Fatores críticos de sucesso:**

Nº reduzido de PND

**Constrangimentos:**

Constrangimento por insuficiência do nº de PND

**Recursos humanos envolvidos:**

PND/Alunos/PD/Pais e EE

**Custos estimados:**

Sem custos

**Data de início:**

Setembro de 2016

**Data de conclusão:**

Julho de 2019

**Revisão e avaliação da ação:**

**Junho de 2017**

## ACÇÃO DE MELHORIA 2

**Designação da Acção de Melhoria:**

Melhorar a comunicação interna na Escola

**Coordenador da Acção:**

Pedro Guerreiro

**Equipa Operacional:**

Nelson Seródio, Acácio Bárbara

**Critério dominante da CAF:** Parcerias e Recursos. Subcritério - Gerir recursos tecnológicos

**Estado Atual em:** junho de 2016

Em planeamento

**Vermelho**



**Amarelo**



**Laranja**



**Verde**



X

**Descrição da acção de melhoria:**

- Criar uma Plataforma Informática (base de dados) que sirva para registo obrigatório das presenças dos alunos em apoios/salas de estudo e aulas coadjuvadas
- A partir desta base de dados deve ser possível a cada momento consultar o número de sessões e o registo de presenças/faltas dos alunos
- A plataforma de registos deve ser acedível a partir da intranet da escola, por forma a que em qualquer computador da escola o docente possa fazer o registos das suas sessões e permitir a consulta



**Objetivo (s) da ação de melhoria:**

- Suprir as limitações da plataforma JPM existente
- Desmaterializar os instrumentos de registo existente
- Criar ferramentas de recolha e tratamento de dados escolares que permitam intensificar a discussão interna
- Tornar a informação acessível a docentes e DT's envolvidos em tempo útil e em qualquer espaço da Esfrl

**Atividades a realizar:**

1. Informação/Formação dos docentes.
2. Avaliar os dados em conselhos de coordenação: nível, departamento

**Resultado(s) a alcançar****Metas:**

- Universalização da utilização plataforma pelos docentes

**Indicadores de medida:**

- Diminuição do consumo de papel
- Agilização de procedimentos

**Fatores críticos de sucesso:**

- Disponibilidade financeira

**Constrangimentos:**

- Dificuldades de adaptação a novas plataformas informáticas

**Recursos humanos envolvidos:**

Docentes

**Custos estimados:**

A orçamentar

**Data de início:**

Setembro de 2016

**Data de conclusão:**

Julho 2018

**Revisão e avaliação da ação:**

Fevereiro de 2016

### ACÇÃO DE MELHORIA 3

**Designação da Ação de Melhoria:**

Promover mecanismos de acompanhamento e avaliação do PEE

**Coordenador da Ação:**

Octávio Gonçalves

**Equipa Operacional:**

Anabela Bajouco, Anabela Cartuxo, Carlos Cordeiro

**Critério dominante da CAF:** Liderança – Dar uma orientação à organização desenvolvendo visão, missão e valores

**Estado Atual em junho**  
de 2016

Em planeamento

<b>Vermelho</b> ●	<b>Amarelo</b> ●	<b>Laranja</b> ●	<b>Verde</b> ●
	X		

**Descrição da ação de melhoria:**

Criar instrumentos e ferramentas de recolha e tratamento de dados, que permitam aferir o cumprimento dos objetivos e das metas do PEE.

Apresentar os resultados.

Apresentar recomendações de ajustamento ou correção de estratégias.

**Objetivo (s) da ação de melhoria:**

Acompanhar a qualidade da sua execução;

Verificar se os resultados obtidos e os objetivos propostos foram atingidos.

---

**Atividades a realizar:**  
Construção de instrumentos de análise da informação disponível;  
Utilização dos instrumentos produzidos para a elaboração de gráficos/tabelas de evolução de resultados;  
Efetuar um balanço sobre o grau de concretização dos objetivos e metas definidas de modo a produzir o feedback necessário à aferição da eficácia do projeto;  
Dar a conhecer à escola os dados obtidos referentes ao cumprimento do PEE.

**Resultado (s) a alcançar**  
Envolver toda a comunidade escolar na reflexão e apresentação de propostas de melhoria, com vista à elaboração do Projeto Educativo de Escola do triénio seguinte

<b>Metas:</b> 100% de pareceres favoráveis	<b>Indicadores de medida:</b> Taxa de cumprimento das metas
---	--

**Fatores críticos de sucesso:**  
Nada a registar

**Constrangimentos:**  
Nada a registar

**Recursos humanos envolvidos:**  
Docentes  
PND

**Custos estimados:**  
Sem custos

**Data de início:**  
Setembro 2016

**Data de conclusão:**  
Julho de 2019

**Revisão e avaliação da ação:**  
Setembro 2017

#### ACÇÃO DE MELHORIA 4

**Designação da Ação de Melhoria:**

Melhorar a participação dos Pais/EE no sucesso escolar

**Coordenador da  
Ação:**

Deolinda Araújo

**Equipa Operacional:**

Beatriz Fontes e Carlos Cordeiro

**Critério dominante da CAF:** Planeamento e estratégia

**Estado Atual em**

junho de 2016

**Por iniciar**

**Vermelh**

o ●

**Amarel**

o ●

**Laranj**

a ●

**Verde ●**

X

**Descrição da ação de melhoria:**

- Realização de CT com representantes dos pais/EE e dos alunos.

**Objetivo (s) da ação de melhoria:**

- Envolver os pais e alunos da vida da escola

**Atividades a realizar:**

1. Participação dos representantes dos pais/EE e dos alunos no 1º Conselho de Turma
2. Envolvimento dos representantes dos pais/EE e dos alunos no PT

<b>Resultado (s) a alcançar</b>		
<b>Metas:</b>  50% de participação de representantes de Pais / EE e Alunos no 1º conselho de turma	<b>Indicadores de medida:</b>  Taxas de participação	
<b>Fatores críticos de sucesso:</b>  Compatibilização de horários	<b>Constrangimentos:</b>  Insatisfação dos docentes	
<b>Recursos humanos envolvidos:</b>  Coordenador de Dt, Associação de Pais e equipa de Aav	<b>Custos estimados:</b>  Sem custos	
<b>Data de início:</b>  Setembro de 2016	<b>Data de conclusão:</b>  Julho de 2019	
<b>Revisão e avaliação da ação:</b>  <b>Dezembro de 2016</b>		

## ACÇÃO DE MELHORIA 5

### **Designação da Acção de Melhoria:**

Gerir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem

### **Coordenador da**

#### **Ação:**

Alda Coelho

### **Equipa Operacional:**

Elsa Saúde, Helena Espírito Santo,  
Isabel Freitas

### **Critério dominante da CAF: Processos**

### **Estado Atual em** junho de 2016

Em planeamento

**Vermel**  
**ho** ●

**Amare**  
**lo** ●

**Lara**  
**nja** ●

**Verde** ●

X

### **Descrição da acção de melhoria:**

- Observação de aulas
- Coadjuvação de aulas
- Turmas de homogeneidade relativa

### **Atividades a realizar:**

1. Observação de aulas
2. Coadjuvação de aulas
3. Separação de alunos por nível para aulas coadjuvadas

<b>Resultado (s) a alcançar</b>	
<b>Metas:</b>  Atingir as metas do PEE (80% sucesso)	<b>Indicadores de medida:</b>  Comparação de resultados internos/ externos ao longo do triénio
<b>Fatores críticos de sucesso:</b>  Compatibilização de horários	<b>Constrangimentos:</b>  Insatisfação dos docentes
<b>Recursos humanos envolvidos:</b>  Docentes	<b>Custos estimados:</b>  Sem custos
<b>Data de início:</b>  Setembro de 2016	<b>Data de conclusão:</b>  Julho de 2019
<b>Revisão e avaliação da ação:</b>  2º Período de 2016/2018	

## ACÇÃO DE MELHORIA 6

<b>Designação da Ação de Melhoria:</b> Melhorar a comunicação externa interescolas/organizações					
<b>Coordenador da Ação:</b> Mercília Francisco		<b>Equipa Operacional:</b> Álvaro Mendonça e Ana Glória			
<b>Critério dominante da CAF:</b> Parcerias e recursos. Subcritério – desenvolver e gerir parcerias com outras organizações					
<b>Estado Atual em junho de 2016</b> Por iniciar		<b>Vermelho</b> ●	<b>Amarelo</b> ●	<b>Laranja</b> ●	<b>Verde</b> ●
		X			
<b>Descrição da ação de melhoria:</b> Partilha de informação interescolas Criação de dia aberto na Esfrel Promoção da imagem na comunicação social local Criação de parcerias com instituições locais					
<b>Objetivo (s) da ação de melhoria:</b> Acompanhar os percursos escolares dos alunos Promover a imagem externa da escola Valorizar a ligação da escola com a comunidade					



<p><b>Atividades a realizar:</b>          Comunicação dos resultados dos alunos à escola de origem          Recolher informação sobre o percurso escolar dos alunos          Dia aberto</p>	
<p><b>Resultado (s) a alcançar</b></p>	
<p><b>Metas:</b>          Monitorizar 10 turmas do          10º ano</p>	<p><b>Indicadores de medida:</b>          Efetivar a articulação com 5 escolas de          origem</p>
<p><b>Fatores críticos de sucesso:</b>          Disponibilidade dos responsáveis          da equipa</p>	<p><b>Constrangimentos:</b>          Bloqueio da informação</p>
<p><b>Recursos humanos envolvidos:</b>          Secretaria, professores, EE/Pais</p>	<p><b>Custos estimados:</b>          Sem orçamentação</p>
<p><b>Data de início:</b> Setembro de 2016</p>	<p><b>Data de conclusão:</b> Julho de 2019</p>
<p><b>Revisão e avaliação da ação:</b>          Julho de 2017</p>	

## ACÇÃO DE MELHORIA 7

**Designação da Ação de Melhoria:** Melhorar a satisfação do PND

**Coordenador da Ação:**

Isabel Oliveira

**Equipa Operacional:**

Heléne Carvalho, Rosa Maria,  
Henrique Vieira

**Critério dominante da CAF:** Critério 3 – Pessoas:

**Estado Atual em:** junho  
de 2016

Em execução

**Vermel  
ho** ●

**Amare  
lo** ●

**Laranj  
a** ●

**Verde** ●

**X**

**Descrição da ação de melhoria:**





Criar uma sala de pausa para o PND

**Objetivo (s) da ação de melhoria:**

Melhorar a satisfação do PND

<p><b>Atividades a realizar:</b></p> <p>Criar condições, a nível de espaço, para o PND</p>		
<p><b>Resultado (s) a alcançar</b></p>		
<p><b>Metas:</b></p> <p>Criação de uma sala</p>	<p><b>Indicadores de medida:</b></p> <p>Nada a registar</p>	
<p><b>Fatores críticos de sucesso:</b></p> <p>Espaço</p>	<p><b>Constrangimentos:</b></p> <p>Organização de espaços físicos</p>	
<p><b>Recursos humanos envolvidos:</b></p> <p>Direção e PND</p>	<p><b>Custos estimados:</b></p> <p>A orçamentar</p>	
<p><b>Data de início:</b></p> <p>Ano lectivo 2015/2016</p>	<p><b>Data de conclusão:</b></p> <p>Julho de 2017</p>	
<p><b>Revisão e avaliação da ação:</b></p> <p>Março de 2017</p>		

## ACÇÃO DE MELHORIA 8

<b>Designação da Ação de Melhoria:</b> Melhorar a articulação interdisciplinar				
<b>Coordenador da Ação:</b>  Vitorino Guerra		<b>Equipa Operacional:</b>  Isabel Vieira, Anabela Cartuxo, Judite Mota, Isabel Lourenço, Acácio Bárbara e Celina Jorge		
<b>Critério dominante da CAF:</b>  3.Pessoas  3.1 Identificar, desenvolver e utilizar as competências das pessoas, alinhando objetivos individuais e organizacionais.				
<b>Estado Atual em junho de 2016</b>  Por iniciar	<b>Vermelho</b>  <b>X</b>	<b>Amarelo</b> 	<b>Laranja</b> 	<b>Verde</b> 
<b>Descrição da ação de melhoria:</b>  Identificação de situações de cruzamento dos programas das disciplinas Trabalho interdisciplinar em sala de aula Avaliação da ação				
<b>Objetivo (s) da ação de melhoria:</b>  Planear, executar e avaliar situações de interdisciplinaridade em sala de aula.				

**Atividades a realizar:**

Planeamento de situações de interdisciplinaridade entre os departamentos/níveis disciplinares

Aulas coadjuvadas

Avaliação das ações em departamento/nível

**Resultado (s) a alcançar****Metas:**

**1 a 2 atividades interdisciplinares por turma**

**Indicadores de medida:**

Número de atividades interdisciplinares

**Fatores críticos de sucesso:**

Compatibilização de horários

**Constrangimentos:**

Disponibilidade dos docentes

**Recursos humanos envolvidos:**

Docentes

**Custos estimados:**

Sem custos

**Data de início:**

Setembro de 2016

**Data de conclusão:**

Julho de 2019

**Revisão e avaliação da ação:**

Julho de 2017

## **ANEXO Nº 2**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

*ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO RODRIGUES LOBO*

*Ano letivo de 2016/2017*

**Filosofia 10º e 11º anos**

## **GUIÃO DE TRABALHO**

### **OBJETIVOS GERAIS:**

#### **Domínio cognitivo:**

- ✓ Debater criticamente um problema do mundo contemporâneo.
- ✓ Explicar e avaliar as diferentes perspetivas sobre um problema do mundo contemporâneo.
- ✓ Assumir uma posição pessoal e crítica sobre um problema do mundo contemporâneo.
- ✓ Realizar um ensaio filosófico e uma apresentação oral sobre um problema do mundo contemporâneo.

#### **Domínio das atitudes e valores:**

- ✓ Adquirir hábitos de trabalho autónomo.
- ✓ Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação recolhida.
- ✓ Desenvolver o respeito pelas atitudes e convicções dos outros, atendendo às razões dos que pensam de modo diferente.

#### **Domínio das competências, métodos e instrumentos:**

- ✓ Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação.
- ✓ Desenvolver as competências específicas de conceptualização, problematização e argumentação.

### **Recursos a utilizar**

- Manuais
- Internet
- Revistas
- Enciclopédias
- Jornais
- Filmes (subordinados ao tema escolhido)
- Outros....

### **Tempo**

- 15 a 20 minutos para a apresentação oral dos trabalhos à turma

### **Apresentação dos trabalhos**

- Cada grupo decide a forma como vai fazer a **apresentação do trabalho** à turma e entrega um guião ao professor, na aula anterior à respetiva apresentação.

### **Avaliação**

A avaliação do trabalho de grupo terá em conta:

- Dissertação filosófica individual na aula: 50%
- A apresentação oral em grupo: 50%

### **A avaliação da apresentação oral terá em conta os seguintes parâmetros:**

1. Respeitam o plano que apresentaram
2. Esclarecem a razão pela qual apresentam o trabalho e qual a sua importância
3. Formulam adequadamente o (s) problema (s), distinguindo-o (s)
4. Apresentam informação pertinente acerca do tema e integram-na adequadamente no trabalho
5. Referem adequadamente os autores consultados
6. Respondem aos (s) problemas (s) enunciados e argumentam com clareza e correção em defesa de uma tese
7. Explicam os conceitos específicos relacionados com o tema
8. Consideram novas questões ou problemas para reflexão futura
9. Apresentam o trabalho à turma num formato adequado
10. Integram corretamente os diferentes suportes (imagem, texto, vídeo, etc.)
11. Revelam clareza, organização e criatividade na apresentação do trabalho.



### **Dissertação filosófica**

A dissertação filosófica deve ser estruturada de acordo com as seguintes dez regras:

- Definir os conceitos-chave
- Formular claramente o problema
- Dizer qual o objetivo do ensaio
- Mostrar a importância do problema
- Identificar a tese
- Apresentar o mais claramente possível a tese que se quer defender
- Apresentar os argumentos a favor dessa tese
- Apresentar as principais objeções ao que acabou de ser defendido
- Responder às objeções
- Tirar conclusões

**Nota – Um aspeto importante num trabalho de grupo é a divisão participada e empenhada nas tarefas. Assim cabe ao grupo assegurar a participação efetiva de todos os elementos na realização do trabalho em todas as suas fases de desenvolvimento.**

## AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE FILOSOFIA

### Avaliação da apresentação oral e trabalho escrito

Descritores do nível de desempenho específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação.		Níveis *			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Formula(m) corretamente o problema.</li> <li>· Explica(m) corretamente o alcance do problema.</li> <li>· Apresenta(m) inequivocamente a sua posição, expondo as razões, ou os argumentos, que sustentam essa posição.</li> <li>· Mostra(m) compreensão de, pelo menos uma objeção, bem como de alguns problemas implicados.</li> <li>· A exposição (apresentada pelo grupo) tem unidade lógica e temática, aceitando-se falhas pontuais.</li> </ul>						
<b>NÍVEL INTERCALAR</b>					<b>17</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Formula(m) o problema.</li> <li>· Explica(m) o alcance do problema.</li> <li>· Apresenta(m) inequivocamente a sua posição, expondo, pelo menos, uma razão capaz de sustentar essa posição.</li> <li>· Mostra(m) compreensão de, pelo menos, uma objeção.</li> <li>· A exposição (apresentada pelo grupo) tem unidade temática, aceitando-se falhas pontuais.</li> </ul>						
<b>NÍVEL INTERCALAR</b>					<b>13</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresenta(m) a sua posição, expondo, com imprecisões, razões <b>OU</b> argumentos compatíveis <b>OU</b> uma objeção, relativamente ao tema.</li> <li>· Faz(em) afirmações avulsas ou irrelevantes.</li> </ul>						
<b>NÍVEL INTERCALAR</b>					<b>9</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Faz(em) algumas afirmações corretas sobre o problema em análise <b>OU</b> sobre teorias relativas ao problema.</li> <li>· Faz(em) afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes.</li> </ul>						

## **1. Avaliação do desempenho na comunicação oral \***

Além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas as competências de comunicação e de interação com a turma, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- **Nível 3** – Apresentação bem estruturada, clara, adequada e sem erros gramaticais/referência a autores, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.
- **Nível 2** – Apresentação razoavelmente estruturada clara, adequada, mas com alguns erros gramaticais/referência a autores, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- **Nível 1** – Apresentação sem estruturação confusa, desadequada e com erros gramaticais/referência a autores, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

## **2. Avaliação do desempenho na comunicação escrita em língua portuguesa**

Além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas as competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- **Nível 3** – Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.
- **Nível 2** – Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- **Nível 1** – Composição sem estruturação, com presença de erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

## **ANEXO N° 3**



## ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO RODRIGUES LOBO

### Psicologia B

2016/17

#### Elementos a considerar na síntese/ata das aulas de Psicologia B

- 1º - Indicar o nº da lição, a data e o sumário;
- 2º - Corpo da síntese: elaborar, em texto pessoal, um resumo dos diferentes elementos ou aspetos dos conteúdos lecionados;
- 3º - Enriquecimento: pretende-se que apresentem um pequeno texto com informação complementar sobre qualquer assunto da aula. Devem pesquisar sobre algum aspeto dos conteúdos lecionados e apresentar o texto pesquisado;

**Nota:**

- Não são consideradas pesquisas as informações do livro adotado;
- Referir a(s) fonte(s) da pesquisa;

- 4º - Lista com os conceitos mais relevantes utilizados na aula;
- 5º - Crítica: Devem fazer uma análise como decorreu a aula na globalidade (sobre o cumprimento ou não do sumário, sobre a disciplina na sala de aula, sobre as explicações apresentadas pelo professor, sobre o modo de abordagem ou apresentação dos conteúdos, sobre os suportes utilizados pelo professor ou aluno(s), sobre a dinâmica da aula, sobre ...), referindo aspetos positivos e negativos conforme o caso.

## **ANEXO N° 4**

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

GRUPO DE RECRUTAMENTO 410

Ano letivo de 2016 / 2017

DISCIPLINA: FILOSOFIA 10º ANO

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO**

**Domínio Cognitivo: 90%**

- Testes (1º P: 2 Testes; 2º P: 2 Testes; 3º P: 1 Teste + 1 trabalho de grupo);

**Domínio de Atitudes: 10%**

- Responsabilidade; Cooperação; Participação; Espírito Crítico; Autonomia.

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Valor percentual</b>
Testes + 1 Trabalho de grupo no 3º período	90%
Atitudes	10%

<b>Fórmula de cálculo</b>	
1º Período	$2 (\text{Testes} \times 90\%) + (\text{Atitudes} \times 10\%)$
2º Período	$2 + 2 (\text{Testes} \times 90\%) + (\text{Atitudes} \times 10\%)$
3º Período	$2 + 2 + 1 [(1 \text{Testes} \times 45\%) + (1 \text{Trab.} \times 45\%) = 90\% ] + (\text{Atitudes} \times 10\%)$

**Observações:**

A avaliação da componente cognitiva é contínua. A componente comportamental (atitudes) é avaliada de modo independente em cada período.

**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**GRUPO DE RECRUTAMENTO 410**  
**Ano letivo de 2016 / 2017**

**ENSINO RECORRENTE – FILOSOFIA 10º/11º**

<b><u>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO</u></b>
<b>Domínio Cognitivo: 90%</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Testes (1º P: 2 Testes; 2º P: 2 Testes; 3º P: 1 Teste + 1 trabalho de grupo);</li></ul>
<b>Domínio de Atitudes: 10%</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Responsabilidade; Cooperação; Participação; Espírito Crítico; Autonomia.</li></ul>

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Valor percentual</b>
Testes + 1 trabalho de grupo	90%
Atitudes	10%

<b>Fórmula de cálculo</b>	
(Testes x 90%) + (Atitudes x 10%)	



**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E Ciências Humanas**

**GRUPO DE RECRUTAMENTO 410**

**Ano letivo de 2016 / 2017**

**DISCIPLINA: FILOSOFIA 11º ANO**

<b><u>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO</u></b>
<b>Domínio Cognitivo: 90%</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Testes (1º P: 2 Testes; 2º P: 2 Testes; 3º P: 1 Teste + 1 trabalho de grupo);</li></ul>
<b>Domínio de Atitudes: 10%</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Responsabilidade; Cooperação; Participação; Espírito Crítico; Autonomia.</li></ul>

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Valor percentual</b>
Testes + 1 Trabalho de grupo no 3º período	90%
Atitudes	10%

<b>Fórmula de cálculo</b>	
1º Período	2 (Testes x 90%) + (Atitudes x 10%)
2º Período	2+2 (Testes x 90%) + (Atitudes x 10%)
3º Período	2+2+1 [(1Testes x 45%) + (1Trab. x 45%) = 90% ]+ (Atitudes x 10%)

A avaliação da componente cognitiva é contínua. A componente comportamental (atitudes) é avaliada de modo independente em cada período.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

GRUPO DE RECRUTAMENTO 410

Ano letivo de 2016 / 2017

**DISCIPLINA: PSICOLOGIA B 12º ANO**

<b><u>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO</u></b>
<b><u>Domínio cognitivo – 90%</u></b> - Testes (1ºPeríodo: 2 testes; 2ºPeríodo: 2 testes; 3ºPeríodo: 1 teste) – 70% - Trabalhos individuais ou de grupo (1 a 2 por período) – 20%
<b><u>Domínio das atitudes – 10%</u></b> Responsabilidade; Cooperação; Participação; Espírito Crítico; Autonomia.

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Valor percentual</b>
Testes	70%
Trabalhos individuais ou de grupo	20%
Atitudes	10%

**Observação:** A realização dos trabalhos será discutida em reunião de coordenação de nível. Aí se discute a unidade didática em que se realizará o trabalho, bem como o número de trabalhos a realizar por período.

<b>Fórmula de cálculo</b>	
1º Período	2 (Testes x 70%) + (Trabalhos x 20%) + (Atitudes x 10%)
2º Período	2+2 (Testes x 70%) + (Trabalhos x 20%) + (Atitudes x 10%)
3º Período	2+2+1 (Testes x 70%) + (Trabalhos x 20%) + (Atitudes x 10%)

A avaliação da componente cognitiva é contínua. A componente comportamental (atitudes) é avaliada de modo independente em cada período.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

GRUPO DE RECRUTAMENTO 410

Ano letivo de 2016 / 2017

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA 12º ANO

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO**

**Domínio Cognitivo: 90%**

- Testes: 1 por Período; (total 3 testes)
- Trabalhos individuais/grupo; fichas (caderno de atividades) – no 1º e 2º Período (1 a 3 por período)
- 1 Dossiê Temático (trabalho final) + 1 teste no 3º Período

**Domínio de Atitudes: 10%**

Responsabilidade, Cooperação; Participação; Espírito Crítico; Autonomia.

Instrumentos de avaliação	Valor percentual
Testes	60%
Trabalhos individuais/grupo; fichas (caderno de atividades) - no 1º e 2º Período	30%*
1 Dossiê Temático (trabalho final) – no 3º período	30%*

\* **Observação:** A realização dos trabalhos será discutida em reunião de coordenação de nível. Aí se discute a unidade didática em que se realizará o trabalho, bem como o número de trabalhos a realizar por período.

(Testes x 60%) + (Trabalhos/Fichas ou 1 Dossiê Temático x 30%) + Atitudes x 10%

**Observações:**

A avaliação da componente cognitiva é contínua. A componente comportamental (atitudes) é avaliada de modo independente em cada período.

**Domínio de Atitudes**

Neste domínio, avalia-se apenas o que for objetivamente observável em comportamentos nas seguintes atitudes:

Atitudes	Indicadores (entre outros observados pelo professor)
Responsabilidade	Traz o material necessário à aula; cumpriu as tarefas atribuídas; respeita as decisões do Professor
Cooperação	Atua em benefício do grupo
Participação	Envolve-se nas atividades letivas
Espírito Crítico	Fundamenta as suas opiniões
Autonomia	Toma iniciativa para a resolução de tarefas