O Papel da Supervisão Pedagógica na Mudança Paradigmática da Prática Educativa: a Filosofia no Centro do Currículo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Liliana Andreia Batista Guerra

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2016

T/P
37
GUE Pap
Ex.1
+CD-R

O Papel da Supervisão Pedagógica na Mudança Paradigmática da Prática Educativa: a Filosofia no Centro do Currículo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Liliana Andreia Batista Guerra
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
Liliana Maria Gonçalves Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por ter sido uma inspiração na minha vida e por permanecer vivo na minha memória.

À minha mãe, pela sua generosidade, pelas suas orações e por acreditar em mim.

À minha irmã Susana, pela paciência, alento e suporte moral.

À minha irmã Cátia, por iluminar a minha vida.

Ao meu afilhado Rafael, por ser um exemplo de determinação, apesar da tenra idade.

Ao meu sobrinho Diogo, por ser um miúdo lutador e uma referência.

À minha restante família, pelo afeto, estima e acolhimento.

À minha Wendy, pela sua omnipresença e dedicação incondicional.

À minha amiga Irene, pela revisão e apreciação crítica do trabalho, bem como pelo precioso estímulo na reta final.

À minha amiga Fernanda, por ter acompanhado a minha jornada.

Ao meu amigo Márcio, pelas tertúlias sobre as questões da investigação.

À minha amiga Rosário, pela amizade e incentivo.

À minha orientadora, Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues, pelas sugestões de leitura, orientação e exemplo.

A todos os que participaram neste estudo, pela sua inestimável e preciosa contribuição.

Aos colegas que partilharam comigo as suas experiências e me inspiraram.

Aos meus alunos, por me desafiarem a ser melhor e por me fazerem acreditar que vale a pena dar o melhor de mim.

A todos os que me deram ânimo para continuar a superar-me.

RESUMO

O presente trabalho de investigação visa averiguar qual é o "Papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa", perspetivando a "Filosofia no centro do Currículo". Por conseguinte, é um estudo de natureza qualitativa, dada a complexidade do problema que se pretende compreender, dos processos humanos e sociais, do contexto em que a investigação se desenrola e dos resultados esperados.

Na investigação empírica, recorreu-se ao método do estudo de caso, por permitir inúmeras possibilidades de exploração e de investigação, bem como de concretizar os objetivos específicos propostos, nomeadamente, reconhecer os limites e as potencialidades da Supervisão Pedagógica na promoção de uma mudança paradigmática das práticas educativas; refletir sobre a possibilidade de a Filosofia se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior; confrontar as perceções teóricas que professores e alunos têm da Filosofia e da sua utilidade; reconhecer a relevância da Filosofia no Sistema Educativo Português e reconhecer as potencialidades da Filosofia na promoção de mudanças nas práticas educativas. A entrevista (semiestruturada) foi a técnica de investigação e de recolha de dados adotada, por permitir obter direta e imediatamente a informação pretendida, junto dos sujeitos da amostra (seis professores e cinco alunos). Para a análise dos dados implementou-se o método de análise de conteúdo.

A partir das perceções recolhidas junto dos participantes na investigação e da sua análise crítica e cuidada, foi possível responder às questões da investigação e depreender que urge uma mudança paradigmática das práticas educativas, que pode ser concretizada com o contributo da Filosofia a dois níveis: a partir da aliança entre a Filosofia (ou a atitude filosófica que esta implica) e a Supervisão Pedagógica, bem como por via da extensão curricular da Filosofia a todos os ciclos de ensino não superior.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Filosofia; Mudança Paradigmática; Prática Educativa; Ética; Pensar Crítico.

ABSTRACT:

This research work aims to establish what the “Role of Pedagogical Supervision in paradigmatic changes in educational practice" envisioning "Philosophy at the center of the Curriculum". Therefore, it is a qualitative study, given the complexity of the problem to be understood, of the human and social processes, the context in which the research takes place and the expected results.

In the empirical research, we used the case study method for allowing numerous opportunities for exploration and research, and to achieve the proposed specific objectives, namely to recognize the limits and potential of Pedagogical Supervision to promote a paradigm shift in educational practices; reflect on the possibility of Philosophy to constitute itself as a curricular proposal covering all non-higher education cycles; confront the theoretical perceptions that teachers and students have of Philosophy and its usefulness; recognize the relevance of Philosophy in the Portuguese Educational System and recognize the potential of Philosophy in promoting changes in educational practices. The interview (semi-structured) was the technique of investigation and data collection adopted, which enable more direct and immediate desired information from the sample subjects (six teachers and five students). For the data analysis implemented the method of content analysis.

From the perceptions gathered from the research participants and its critical and careful analysis, it was possible to answer the questions of the research, conclude that urges a paradigm shift in educational practices, which can be realized with the contribution of Philosophy to two levels: from the alliance between Philosophy (or philosophical attitude that this implies) and Pedagogical Supervision, as well as through the extension of curriculum Philosophy to all non-higher education cycles.

Key Words: Pedagogical Supervision; Philosophy; Paradigmatic Change; Educational Practice; Ethic; Critical Thinking.

RESUME :

Ce travail de recherche a pour but de découvrir ce qu' est «Le rôle de la Supervision Pédagogique dans le changement paradigmatique de la pratique éducative", mettant la "Philosophie au centre du Curriculum". C'est, par conséquent, une étude qualitative, étant donné la complexité du problème qu'on cherche à comprendre, des processus humains et sociaux, du contexte dans lequel la recherche a lieu et des résultats attendus.

On a recours, dans la recherche empirique, à l'étude de cas, qui offre d'innombrables possibilités d'exploration et de recherche, ainsi que de concrétiser les objectifs spécifiques proposés, notamment reconnaître les limites et les potentialités de la Supervision Pédagogique dans la promotion d'un changement paradigmatique des pratiques éducatives; réfléchir à la possibilité que la Philosophie fasse partie du curriculum englobant tous les cycles de l'enseignement non supérieur; confronter les perceptions théoriques que les enseignants et les élèves ont de la Philosophie et de son utilité; reconnaître l'importance de la Philosophie dans le Système Éducatif Portugais et reconnaître le potentiel de la Philosophie dans la promotion de changements dans les pratiques éducatives. L'interview (semi-structurée) a été la technique d'investigation et de collecte de données adoptée, permettant d'obtenir directement et immédiatement l'information désirée auprès des sujets de l'échantillon (six enseignants et cinq étudiants). Pour l'analyse de données, on a mis en œuvre la méthode d'analyse de contenu.

En partant des perceptions recueillies auprès des participants de la recherche et de son analyse critique et détaillée, il a été possible de répondre aux questions de l'étude, déduire qu'un changement paradigmatique des pratiques éducatives est urgent, qui peut être réalisé avec la contribution de la Philosophie à deux niveaux: l'alliance entre la Philosophie (ou l'attitude philosophique impliquée) et la Supervision Pédagogique, ainsi que par l'introduction curriculaire de la Philosophie à tous les cycles d'enseignement non supérieur.

Mots-clés: Supervision Pédagogique; Philosophie; Changement Paradigmatique; Pratique Éducative; Éthique; Pensée Critique.

RESUMEN:

El actual trabajo de investigación pretende averiguar cuál es "El papel de la Supervisión Pedagógica en los cambios paradigmáticos en la práctica educativa", previendo la "Filosofía en el centro del currículo". Por lo tanto, se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, dada la complejidad del problema que se quiere entender, de los procesos humanos y sociales, del contexto en el que la investigación se desarrolla y los resultados esperados.

En la investigación empírica, se utilizó el método de estudio de caso por permitir innumerables posibilidades de exploración y de investigación, y para lograr los objetivos específicos propuestos, en particular, reconocer los límites y las potencialidades de la Supervisión Pedagógica en la promoción de un cambio paradigmático en las prácticas educativas; reflexionar sobre la posibilidad de la Filosofía constituirse como una oferta curricular que abarca todos los ciclos de enseñanza no-superior; confrontar las percepciones teóricas que los profesores y estudiantes tienen de la Filosofía y su utilidad; reconocer la importancia de la Filosofía en el Sistema Educativo Portugués y reconocer el potencial de Filosofía en la promoción de cambios en las prácticas educativas. La entrevista (semi-estructurada) fue la técnica de investigación y recopilación de datos adoptada, por permitir obtener, más directa e inmediatamente, la información deseada de los sujetos de la muestra (seis profesores y cinco estudiantes). Para el análisis de datos se ha implementado el método de análisis de contenido.

A partir de las percepciones recogidas de los participantes en la investigación y el análisis crítico y cuidadoso, fue posible responder a las preguntas del estudio y concluimos que insta a un cambio de paradigma en las prácticas educativas y que se puede realizar con la contribución de la Filosofía a dos niveles: de la alianza entre la Filosofía (o actitud filosófica que esta implica) y la Supervisión Pedagógica, así como a través de la extensión curricular de la Filosofía a todos los ciclos de enseñanza no-superior.

Palabras-Clave: Supervisión Pedagógica; Filosofía; Cambio Paradigmático; Práctica Educativa; Ética; Pensamiento Crítico.

LISTA DE SIGLAS

I. Entrevistados/Sujeitos da Investigação

A1 = Estudante de 9º ano do Ensino Básico regular, de uma escola portuguesa.

A2 = Estudante de 10º ano do Ensino Secundário regular, de uma escola portuguesa.

A3 = Estudante de 11º ano do Ensino Secundário regular, de uma escola portuguesa.

A4 = Estudante de 12º ano do Ensino Secundário regular, de uma escola portuguesa.

AU1 = Estudante de uma Universidade portuguesa.

P1 = Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola portuguesa.

P2 = Professor dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, de uma escola portuguesa.

P3 = Professor do Ensino Secundário, de uma escola portuguesa.

P4 = Professor de Filosofia do Ensino Secundário, de uma escola portuguesa.

PU1 = Professor do Ensino Superior e dos Ensinos Básico e Secundário, com experiência em Supervisão Pedagógica, em Instituições de Ensino em Portugal.

DE1 = Dirigente Escolar de uma escola portuguesa.

II. Género

F = Feminino

M = Masculino

III. Grupos de Recrutamento

GR140 = Grupo de recrutamento 140 – Expressão Plástica

GR300 = Grupo de recrutamento 300 – Português

GR520 = Grupo de recrutamento 520 – Biologia e Geologia

GR410 = Grupo de recrutamento 410 – Filosofia

GR530 = Grupo de recrutamento 530 – Educação Tecnológica

GR620 = Grupo de recrutamento 620 – Educação Física

IV. Disciplinas/Áreas de Competência dos Ensinos Básico e Secundário, CEF, Cursos Profissionais e EFA

BIO = Biologia

EF = Educação Física

EM = Estudo do Meio

EP = Expressão Plástica

ESP = Espanhol

ET = Educação Tecnológica

FIL = Filosofia

FS = Física

HIST = História

ING = Inglês

MAT = Matemática

PT = Português

V. Vínculo Laboral dos Docentes

QE = Quadro de Escola

QVRAM = Quadro de Vinculação à Região Autónoma da Madeira

QZP = Quadro de Zona Pedagógica

VI. Siglas para Identificação de Habilitações Académicas

LIC = Licenciatura

Me = Mestrado

MEI = Mestrado Integrado

VII. Percursos de ensino

3ºC = Terceiro Ciclo

EB = Ensino Básico

EB/S =Ensino Básico e Secundário

EFA = Educação e Formação de Adultos

ES = Ensino Secundário

ESUP = Ensino Superior

CEF = Curso de Educação e Formação

CP = Curso Profissional

PCA = Percurso Curricular Alternativo

VIII. Outras Siglas Utilizadas

AED = Apoio Educativo

CE = Cultura Educativa

CDE = Coordenador do Desporto Escolar

CRSE = Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DEP= Departamento(s)

DEPEF = Departamento de Educação Física

EUA = Estados Unidos da América

EP = Escola Portuguesa

FpC = Filosofia para Crianças

HP = Habilitação Própria

HPROF = Habilitação Profissional

ME = Modelo(s) Educativo(s)

NEE = Necessidades Educativas Especiais

OCE = Orientador Científico de Estágio

PE = Prática(s) Educativa(s)

RAM = Região Autónoma da Madeira

SC = Supervisão Clínica

SE = Sistema Educativo

SP = Supervisão Pedagógica

T = Tipologia(s)

VPCE = Vice-Presidente do Conselho Executivo

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS I
RESUMO III
LISTA DE SIGLAS VII

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5

1. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL: UM DESAFIO À PRÁTICA EDUCATIVA 7
1.1. A INICIATIVA PEDAGÓGICA E O IMEDIATISMO DAS SOCIEDADES ATUAIS 7
2. O PENSAR CRÍTICO: EXIGÊNCIA ÉTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA 10
2.1. A EDUCAÇÃO ENQUANTO TAREFA AXIOLÓGICA 11
2.2. DIMENSÃO ÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PENSAR CRÍTICO 13
2.3. O PAPEL DA AUTONOMIA E DA RESPONSABILIDADE PESSOAL DOS EDUCADORES E DOS EDUCANDOS 16
3. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA 19
3.1. PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA 19
3.2. A EDUCAÇÃO NÃO É NEUTRA, NEM INDIFERENTE 22
3.3. VOCAÇÃO ONTOLÓGICA PARA O SER MAIS 24
4. FILOSOFIA: UM DESPERTADOR DE CONSCIÊNCIAS 25
4.1. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO 29
4.2. FILOSOFAR COM CRIANÇAS E JOVENS: PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN 31
4.3. A FILOSOFIA NO CENTRO DA REORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR 35
5. A *PRÁTICA SUPERVISIVA* NA ORIENTAÇÃO REFLEXIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 40
5.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DELIMITAÇÃO DO CONCEITO 40
5.2. O PAPEL DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA 43
5.3. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 46
6. FILOSOFIA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUTO PARA UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA 50

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO 55

1. NATUREZA DO ESTUDO E OBJETIVOS DA PROBLEMÁTICA EM INVESTIGAÇÃO 57
2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO 57
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS 58
4. ESTRATÉGIAS DE PESQUISA 59
5. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES 61
6. CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO 62
7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 63
8. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS 64
9. CATEGORIZAÇÃO 64
10. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 65
10.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS 65
10.2. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O SE E A PE EM GERAL 66
10.3. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A SP 72

10.4. Perceção dos alunos sobre a Filosofia e o seu ensino 76
10.5. Caracterização dos docentes entrevistados 81
10.6. Perceção dos docentes sobre o SE e a PE em geral. 85
10.7. Perceção dos docentes sobre a SP 92
10.8. Perceção dos docentes sobre a Filosofia e o seu ensino 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 119
Referências Legislativas 123
Outras fontes consultadas 124

APÊNDICES 127
Apêndice I - Conceções curriculares 129
Apêndice II - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação 133
Apêndice III - Autorização para a realização de entrevistas aos Encarregados de Educação dos alunos menores de idade 134
Apêndice IV - Guião de entrevista semiestruturada: alunos 135
Apêndice V - Guião de entrevista semiestruturada: docentes 139
Apêndice VI - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A1 144
Apêndice VII - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A2 156
Apêndice VIII - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A3 165
Apêndice IX - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A4 181
Apêndice X - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: AU1 197
Apêndice XI - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P1 210
Apêndice XII - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P2 236
Apêndice XIII - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P3 248
Apêndice XIV - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P4 262
Apêndice XV - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: DE1 281
Apêndice XVI - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: PU1 304
Apêndice XVII - Categorização e classificação – Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos 323
Apêndice XVIII - Categorização e classificação – Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes 326
Apêndice XIX - Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos: Leitura Horizontal 330
Apêndice XX - Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes: Leitura Horizontal 355

ANEXOS 399
Anexo A - O que a Filosofia é 401
Anexo B - Competências e funções do supervisor 403
Anexo C - Processo de supervisão 404
Anexo D - Relato de uma *experiência supervisiva* 405

Se a filosofia se apagar, se a voz dos filósofos se extinguir, o espírito tornar-se-á cada vez mais vulnerável às manipulações dos mercadores de ídolos e dos fabricantes de opinião.

Manifesto dos intelectuais franceses em prol da Filosofia, publicado no Le Monde em julho de 1975.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem justificação pessoal, profissional e social e visa dar resposta a preocupações que surgiram ao longo da carreira docente e que é necessário esclarecer. As inquietações que motivaram a investigação resultam da ideia de apatia nos SE da sociedade portuguesa atual que, aparentemente, permanecem absortos na superficialidade da imposição do saber, do agir e do valorar iguais para todos, desconsiderando com passividade o imperativo da promoção da autonomia racional e de ação dos seus alunos, através do exercício efetivo do pensar. Por conseguinte, era urgente compreender quais são os fundamentos dessa aparente submissão intelectualmente castradora e de conceber uma posição crítica e ativa, que possa conduzir a uma proposta educativa inovadora e alternativa, assente na SP como elemento promotor de uma mudança paradigmática da PE, ao apontar a reorganização da matriz curricular apoiada na Filosofia.

Há que repensar a escola e propor percursos educativos e curriculares alternativos que respondam às exigências da sociedade atual (Fino e Sousa, 2005). Os currículos escolares e as PE encontram-se desatualizados e é imperativo promover uma mudança nas instituições educativas e na forma como se perspetiva a aprendizagem (Fino e Sousa, 2005).

A escola não pode demitir-se da sua função. Esta tem em vista o desenvolvimento integral dos alunos ao prepará-los para a sua integração num mundo complexo e em constante transformação. Neste sentido, Fino (2001) afirma que a educação tradicional limita na ação, mas essencialmente no pensamento e não responde às necessidades do homem. Urge uma mudança paradigmática que conduza ao desenvolvimento do pensamento e a uma educação crítica, criativa e inovadora. Contudo, adverte que, embora sejam cada vez mais os educadores e os professores que se revelam a favor de um projeto educativo adequado ao contexto atual, verifica-se uma resistência à mudança de paradigma (Fino, 2011).

É crucial que emerja uma alternativa que impulsione, nas crianças e jovens, o desenvolvimento das aptidões e das disposições necessárias para

pensarem por si mesmos (Sacristán, 1985). A escola não pode continuar a substituir o seu compromisso com a aprendizagem e ceder, sistematicamente, ao imediatismo das sociedades atuais e à obsessão pela eficiência e pelo desempenho, sob pena de alimentar a superficialidade do pensamento (Sacristán, 1985). Portanto, a comunidade educativa deve estar ciente da urgência em promover uma cultura educativa verdadeiramente crítica, reflexiva e criativa, que vise o desenvolvimento integral dos alunos através do exercício, progressivamente autónomo, de um conjunto de competências de pensamento e de atitudes.

É necessário recusar a passividade, conhecer e questionar a realidade para se combater a conceção "bancária" da educação (Freire, 2000, 2002), pois o ensino não se reduz à mera transmissão de conhecimento. Os educandos não são simples repositórios onde se armazena a informação, com vista à sua reprodução, sem que haja reflexão crítica. "Formar é muito mais que puramente treinar" (Freire, 2002, p.9), na medida em que implica ação e criação de oportunidades para a produção e construção de conhecimento. Educar é formar, é orientar as aprendizagens no sentido do educando se tornar capaz de "construir, reconstruir, constatar para mudar" e transformar a realidade (p. 28).

Os apelos à mobilização da escola para uma educação verdadeiramente crítica, reflexiva e criativa são cada vez mais frequentes. Ao longo dos tempos têm surgido algumas propostas de mudança, umas assentes nos instrumentos, outras nas metodologias. A solução pode residir na Filosofia, pois "A filosofia é necessária não apenas para ajudar os estudantes a pensar, mas também para os ajudar a pensar em todos os outros conteúdos escolares" (Rolla, 2004, p.31). A "filosofia é a mãe de todas as ciências" (Rodrigues, 2003, p. 8) e abandonar a Filosofia é desprezar o conhecimento. Há que fazer um "retorno consciente" e urgente à Filosofia, enquanto "sistema aberto que não se preocupa propriamente com os meios mais eficazes de transmissão de conhecimentos, mas com a interrogação sobre quais os fins da educação" (p.11-12). Rodrigues assegura que "a educação se forma na filosofia" e que "é o contributo mais necessário à vida" (p.67), pois educar não se reduz à mera transformação do outro em "especialista", mas antes se edifica na dotação do

outro dos instrumentos necessários para, autonomamente, descortinar a realidade que integra e que o transforma.

Podemos e devemos questionar se a escola está empenhada nesse desenvolvimento integral do cidadão, de modo a torná-lo capaz de pensar por si, de problematizar a realidade que integra e de intervir ativamente na sociedade, conforme prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no ponto 5 do artigo 2º:

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

É fundamental que se indague sobre a pertinência de um Currículo assente na Filosofia e acessível a todas as crianças e jovens que integram o sistema de ensino não superior. Importa, também, avaliar criticamente e compreender se o ensino da Filosofia[1] em Portugal é suficiente, na medida em que contribui, ou não, para a formação dos alunos como pessoas e as implicações no seu futuro. É elementar que se reflita sobre o modo como a Filosofia é ensinada e se permite desenvolver as competências necessárias aos alunos. Também se intenta compreender em que medida a Filosofia pode constituir-se como a via que reúne e dispõe das condições necessárias para desenvolver integralmente os alunos, com vista à sua genuína emancipação.

Por outro lado, este estudo também teve como objetivo averiguar que papel a SP, enquanto "instrumento de formação, inovação e mudança, situada na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação" (Formosinho, 2002, p.13), desempenha na promoção de uma mudança paradigmática, ao propor novas performances educativas. A SP tem como objetivo a produção de conhecimentos e de práticas que resolvam os problemas educativos (Soares, 1995), pois enquanto "tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão de educação como transformação" (Vieira et al, 2006, p. 39) tem a responsabilidade de

[1] Que tem como referência o "Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral" (Almeida, 2001), bem como as "Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos" (AA.VV., 2005).

apontar outros caminhos e outros ME que facilitem essa requalificação paradigmática.

Por conseguinte, para a concretização dos objetivos da investigação, numa primeira fase foi necessário proceder ao levantamento teórico sobre a problemática em questão, a fim de orientar convenientemente o trabalho no terreno. Este passo revelou-se indispensável para compreender os princípios orientadores e fundamentos da investigação. Constatou-se, logo à partida, a sua complexidade, elevada exigência e abrangência. Sentiu-se a tentação de reconsiderar as opções, mas não se fizerem cedências. Fazê-lo seria cair no laxismo, no facilitismo e instaurar o que se pretende contestar.

A complexidade da problemática em questão, os objetivos que se tencionaram alcançar e a natureza qualitativa do estudo, exigiram a enunciação clara das questões que requeriam resposta. Para tal, definiram-se as opções metodológicas, assentes no modelo qualitativo de investigação; as estratégias de pesquisa, nomeadamente, o estudo de caso; as técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a entrevista semiestruturada; os métodos de análise de dados, designadamente, a análise de conteúdo e fez-se a caracterização da população a estudar. Foi necessário planificar, definir e clarificar objetivos, delimitar o campo de ação, elaborar guiões de entrevistas e partir para o terreno, a fim de fazer *a prospeção dos indivíduos a estudar*, de os selecionar e entrevistar. Seguiu-se um ciclo de entrevistas semiestruturadas a docentes (seis) e a alunos (cinco). Por fim, apresentam-se e analisam-se os resultados recolhidos junto dos sujeitos da amostra.

Este trabalho permite aprofundar os conhecimentos sobre a matéria aqui tratada, contudo, não pretende constituir-se como resposta única e estanque sobre a mesma. Visa, sim, assumir-se como um instrumento que fomente a necessidade de problematizar a urgência de uma mudança paradigmática da PE e de clarificar qual é “O papel da Supervisão Pedagógica na Mudança Paradigmática da Prática Educativa”, perspetivando “a Filosofia no centro do Currículo”, de modo a conduzir e a promover o desenvolvimento do pensamento e uma educação crítica, criativa e inovadora.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL: UM DESAFIO À PRÁTICA EDUCATIVA

Vivemos num mundo globalizado e manifestamente imerso na influência das novas tecnologias, que todos os dias transformam e condicionam o nosso modo de agir e a forma de nos relacionarmos com os outros, com as instituições e com a natureza. Neste contexto, em que as sociedades atuais são cada vez mais dinâmicas e complexas, impõe-se uma mudança nas instituições educativas, mas, fundamentalmente, na forma como se perspetiva a aprendizagem. O pensamento crítico, reflexivo e problematizador é um instrumento fundamental para que os indivíduos correspondam e aproveitem as oportunidades criadas por esta sociedade tecnologicamente evoluída, ao promover e ao enriquecer a aprendizagem, como forma de dar resposta a este *mundo moderno*.

Não obstante as transformações tecnológicas, de acordo com Fino e Sousa (2005), o contexto da sociedade atual e a evidente desatualização dos currículos escolares e das práticas educativas que não avançaram nem acompanharam o desenvolvimento e a evolução da sociedade, evidenciam um claro afastamento da sua função, na medida em que deveriam visar a integração do homem no mundo, ao prepará-lo para obter deste mundo tecnologicamente avançado as oportunidades por ele geradas. Sensíveis à emergência de uma mudança paradigmática ao nível dos currículos escolares, que assentam nos pressupostos da transmissão do conhecimento, Fino e Sousa (2005) propõem a substituição do modelo atual por um novo modelo que corresponda às solicitações reais da sociedade.

1.1. A INICIATIVA PEDAGÓGICA E O IMEDIATISMO DAS SOCIEDADES ATUAIS

O desenvolvimento do pensamento e o objetivo de uma educação crítica, criativa e inovadora, num mundo em constante mudança, apresenta-se como um desafio à educação tradicional. Como diz Fino (2001), cada vez mais professores e educadores se manifestam a favor de um ensino adequado ao contexto atual, pois a evolução das tecnologias e a exigência que as sociedades imprimem nos seus jovens é cada vez maior; no entanto, assiste-se, ainda, a uma resistência à mudança de paradigma.

Também Gimeno Sacristán (1985) se pronuncia sobre esta matéria e destaca que o compromisso com a aprendizagem é continuamente substituído pelo desempenho, conduzindo, não raras vezes, à obsessão pela eficiência. Um preocupante vazio resulta, assim, do imediatismo das sociedades atuais, que se destaca pela contradição entre a superficialidade do pensamento e a imposição do saber refletir e analisar. Por conseguinte, é determinante que a sociedade e, em particular, a comunidade educativa devam ser alertadas para a necessidade das crianças e jovens exercitarem, de forma progressivamente autónoma, um conjunto de competências de pensamento e de atitudes, através do exercício efetivo do pensar, do falar e do agir, a fim de corresponder às suas exigências.

É, por isso, imperativo desenvolver uma alternativa que promova nas crianças e jovens as habilidades e as disposições necessárias para pensarem por si mesmos, neste universo problemático. Contudo, como salienta Gimeno Sacristán (1985), assistimos a uma preocupação desmesurada com resultados, com a qualidade, muitas vezes simplificada e indefinida e à projeção de um ensino assente numa perspetiva técnica. Isso isola a atuação pedagógica das múltiplas tensões sociais, o que nada mais faz que forçar naqueles a assimilação de estratégias para a mera reprodução de *dados empacotados e prontos para consumo*, sem que estes sejam submetidos à sua apreciação crítica. Não há cuidado em preparar os jovens aprendizes para a atividade reflexiva e crítica.

A disponibilidade intelectual, a riqueza das questões e a criatividade dos aprendizes, desde a mais tenra idade, tem sido subaproveitada. Neste sentido, Fino (1998) advoga que é imprescindível reformar os "contextos de aprendizagem escolar", de forma a mudar o rumo da sua ação e a fazer com que a sua atividade se centre mais no aprendiz e se torne mais interativa. A escola deveria criar as oportunidades e constituir-se como um espaço privilegiado para a partilha e a colaboração entre os aprendizes, de modo que revelassem em si potencialidades subaproveitadas ou desconhecidas e ainda formas de as redirecionar. A escola deveria ser um espaço que promovesse condições efetivas de viabilização da autonomia do pensar e posicionamento crítico face à realidade dada, proporcionando a profundidade do seu

pensamento, permitindo-lhes a compreensão do mundo, do qual fazem parte, a sua integração e participação criativa na sua construção e transformação.

É fundamental promover a atividade do pensar nos jovens, torná-los agentes ativos, interativos e interventivos, para que não se limitem a ser simples recetores de informação. É neste sentido que Fino (1998) destaca, da perspetiva vygstkiana da aprendizagem, que a maturação equilibrada dos aprendizes passa pela sua orientação no recurso às suas ferramentas intelectuais, atitudinais, à tecnologia e ao tratamento das suas vivências sociais, à medida que se desenvolve neles uma visão crítica de um mundo em constante mudança.

Como realça Fino (1998), estamos perante uma sociedade tecnologicamente avançada e globalizada, submersa num imediatismo que não se "compadece" com os rodeios de um sistema educacional perro que reprime e impede a mudança paradigmática. Urge, portanto, a necessidade de criar uma alternativa à "escola de hoje", cujas funções se distanciam do seu real propósito - o "desenvolvimento das sociedades" - e se confundem com o redutor, perturbante e artificial objetivo de servir de simples repositório de crianças e jovens. Esta escola tem a embaraçosa responsabilidade de já não responder às solicitações do nosso tempo e é legítimo duvidar quanto à sua capacidade de preparar para "um futuro que nenhum visionário consegue antecipar" (secção 6, para. 6).

É notável a distância que separa a realidade concreta da "escola de hoje", pois permanece obstinada e inflexível às transformações da sociedade. O cenário vigente é causador de dúvida para alguns, mas essencialmente de perplexidade perante o inquietante panorama de completa "obsolescência" dos sistemas escolares que se vai esboçando no tempo (Fino, 2001). Impõe-se, portanto, a questão: Qual é afinal a alternativa ao SE atual? Ao que Fino responde:

> Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades. A Humanidade foi capaz de sobreviver milénios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela. (Fino, 2001, secção 2, para. 7)

2. O PENSAR CRÍTICO: EXIGÊNCIA ÉTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

A educação é uma realidade que se experimenta tanto individualmente, como social e historicamente. Esta contempla um conjunto de ações orientadas para o desenvolvimento das faculdades psíquicas, intelectuais, físicas e morais do homem e tem em vista o seu devir e, indiretamente, também o da sociedade.

A educação ocupa-se do processo de formação e de valorização do homem através da aprendizagem e da ação educativa. Porém, educação não é instrução. Esta é distinta daquela e importa compreender o que as distingue. A instrução nem sempre é valorizada. Consiste, basicamente, na comunicação ou na transmissão objetiva de conhecimentos, em ensinar e aprender. Já a educação tem exigências de cariz ético. Cabe à educação comunicar de modo personalizado, de forma a suscitar atitudes que conduzam a ações concretas que formem a personalidade do educando.

A complexidade da problemática em questão exige que se explore o plano ético da educação. Para tal ter-se-á como ponto de partida as conceções educativas do filósofo francês, de origem alemã, Eric Weil (1904-1977) e do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), ora convergentes, ora divergentes.

É imperativo que se esclareça em que medida a educação, enquanto tarefa especificamente humana, o é, também, ética. De que forma a educação permite a emancipação do homem e a sua elevação à categoria de *pessoa*? O homem tem uma propensão natural para se tornar moral, para se elevar a uma condição acima da animalidade. A moralidade é uma característica que lhe é intrínseca, enquanto se constitui pessoa na relação com os outros e com as instituições, capaz de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso e de responder pelas suas ações e pelas suas decisões. É, portanto, na pessoa que os valores éticos se revelam.

Mas o que se entende por Moral e Ética? Impõe-se a necessidade de clarificar estes termos. Como esclarece Roque Cabral, S. J. (2000), nem sempre o seu uso foi uniforme. Umas vezes eram empregues como sinónimos,

outras com significados distintos. Etimologicamente, moral deriva da palavra latina *mores*, que significa costume, modo de ser habitual. É entendida aqui enquanto conjunto de princípios, de normas, de leis, de juízos e de valores que visam regular a consciência moral do homem na sua vida prática. Por seu turno, o vocábulo ética tem a sua origem etimológica nos termos gregos *éthos* (costume, uso, maneira de proceder) e *êthos* (carácter, morada habitual). Assim, se de acordo com o termo *éthos* é empregue como sinónimo, já no segundo caso, tem um significado distinto e remete para a reflexão sobre moral. Neste sentido, a ética visa a fundamentação da moral.

Contudo, só por via da educação o sujeito moral adquire competências para refletir criticamente sobre o fundamento e a legitimidade das normas que a moral estabelece. É quando o homem pensa nas suas determinações e nas suas ações com o objetivo de as fundamentar, que entra no campo da ética. Quer isto dizer que a dimensão ética da PE contribui para a promoção do pensar crítico, para a construção da autonomia dos educandos e para a sua emancipação enquanto pessoas. Este é um processo complexo, exigente, com implicações para educadores e educandos, que não estão isentos de responsabilidades no seu decurso.

2.1. A EDUCAÇÃO ENQUANTO TAREFA AXIOLÓGICA

Educar implica um compromisso, mais do que social, ético e humano, com vista à emancipação do homem à sua condição de pessoa.

> A educação consiste, relativamente a cada indivíduo humano, no processo de personalização. Educar é transformar em pessoa; educar-se é fazer de si uma pessoa, é desenvolver em si a pessoa humana que se é germinalmente. O homem não nasce pessoa feita; nasce pessoa a fazer e, em rigor, pessoa a fazer-se. (Patrício, 1993, p.141)

O ser humano não nasce pessoa, mas constrói-se como tal na relação com os outros e com as instituições, integrado num contexto social regulado por normas, regras e leis que regem a sua conduta. Por outro lado, constrói-se pessoa à medida que se constitui num ser moral, capaz de refletir sobre a sua conduta e sobre os guias da sua ação. Por conseguinte, a educação, enquanto tarefa humana e ética, deve assentar na reflexão sobre os valores e sobre a

ação do homem, a fim de contribuir para a construção de um mundo novo mais equilibrado, coerente e justo.

É nesta perspetiva que Paulo Freire (2002) e Eric Weil (1990) concebem a educação. Ambos tendem a encará-la como tarefa axiológica, embora se constatem algumas divergências entre os pensamentos destes autores.

A pedagogia deve ter o seu fundamento na ética e centrar-se na construção progressiva da autonomia do educando (Freire, 1987, 2002), assim como em alcançar a liberdade "interior do homem" (Weil, 1990). Para Freire e Weil a liberdade é a categoria central da sua conceção educativa. A educação é a via através da qual se pode aprender a ser livre. Enquanto processo imanente à condição humana, a educação tem em vista a construção de um futuro melhor onde se consubstancie o respeito pela dignidade humana, livre de opressões, conforme refere Freire (1987, 2002) e da violência sobre o homem, como sugere Weil (1990, 2000).

Para Eric Weil "a educação visa a virtude do educando" (1990, p.65); contudo, adverte que "não basta falar de virtude para ser virtuoso" (p.230), pois é imprescindível que se efetive uma prática das virtudes com vista à felicidade do educando enquanto cidadão de uma "comunidade histórica". Weil (1990) advoga que o bem só é concretizável por meio de uma educação simultaneamente política e moral. Só assim é possível reduzir a violência no mundo e corrigir as paixões que a lei moral condena e que amarram o "ser empírico do homem".

De acordo com a conceção de Weil (1990), o educando deve ser educado de modo a procurar praticar a virtude e a evitar o mal. A sua educação deve permitir que se torne um cidadão consciente do bem e da justiça das suas decisões e das suas ações. O cidadão moral e educado deve ter em vista o bem comum.

O cidadão que se inclina a ser moral deve realizar o bem e educar-se no sentido de superar a violência, não só a violência da "natureza exterior", mas sobretudo aquela que o seu "ser empírico" imprime sobre o seu "eu razoável" (Weil, 1990). Quer isto dizer que o homem só tem condições de se libertar das opressões internas por via da educação.

Freire (2002), tal como Weil, considera a “ética inseparável da prática educativa” (p.10). A educação não pode ser alheia à formação moral, quer dos educandos, quer dos educadores. Ensinar exige bom senso, retidão, seriedade e, fundamentalmente, ética. O educador tem de estar consciente de que a PE deixa marcas profundas no homem e que até um simples gesto do educador pode ter uma enorme força formadora (Freire, 2002).

Somos seres inacabados e condicionados e “ensinar exige consciência do inacabamento” (Freire, 2002, p.22), assim como o “reconhecimento de ser condicionado” (p.23). É aqui, na inconclusão do ser que se reconhece inacabado, que reside o fundamento da educação. “A consciência da inconclusão é que gerou sua educabilidade” (p.24) e permite ao ser humano “ir mais além”, ao reconhecer o seu condicionamento como uma possibilidade e não como uma fatalidade. O condicionamento do ser humano, enquanto ser dotado de livre-arbítrio, é um espaço para o exercício da liberdade e para a sua construção para ser no mundo, ser com os outros, “ser mais”. O ser humano, embora inacabado e condicionado, tem “vocação ontológica para o ser mais” e é nesta medida que se torna responsável pelas suas ações, por indagar a realidade e intervir nela, por procurar aprender e ensinar.

2.2. DIMENSÃO ÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PENSAR CRÍTICO

A conjuntura educativa atual, bem como o contexto em que esta se desenrola, suscitam a emergência de uma reflexão sobre a educação e sobre o seu papel na sociedade.

Assiste-se hoje a uma espécie de impulsividade desenfreada das sociedades e a uma crescente *miopia sociocultural e educativa*, que do mesmo modo que impõe o desenvolvimento integral do homem também o constrange. É óbvia a discrepância entre a imprudência racional e a exigência de competência reflexiva e analítica, que além de promover e acentuar a superficialidade cognitiva, também força a entrada num ciclo vicioso de contra-corrente.

Perante tamanho desnorte, já antecipado por Nietzsche (1979), cabe à escola constituir-se não só num espaço de reflexão e de construção de um

novo homem, comprometido com a ética, mas sobretudo num espaço que vise transcender a mera reprodução da sociedade, através da promoção efetiva da reflexão genuína e do pensar crítico.

A educação visa a emancipação do homem, a construção da sua autonomia, a sua libertação da realidade opressora (Freire, 1987, 2002), violenta (Weil, 1990), injusta e castradora. Esta deve conduzir a uma leitura crítica do mundo e, consequentemente, à sua transformação.

A educação genuína pressupõe que o cidadão adote uma atitude crítica e ativa no sentido de não se resignar passivamente às imposições exteriores, isto é, sem refletir sobre elas, sobre as regras, as leis e os princípios que regem a conduta humana em sociedade. Weil (1990) sustenta que a educação tem em vista fazer do educando um cidadão ativo, ou antes, um "governante em potência", que procure o sentido para a sua vida interior, em conformidade com a "moral concreta".

Em convergência com Weil, Freire (2002) encara a educação como um ato de intervenção que "aspira a mudanças radicais na sociedade" (p.42). No entanto, a educação não é apenas a via para as transformações sociais, nem se limita a reduzir as ideologias dominantes e opressoras. Esta tem uma função político-pedagógica. A educação não é neutra, nem pode sê-lo. Aceitar a neutralidade da educação seria ignorar a opressão. Assim, Freire defende que à ofensa à educação responde-se com "luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores" (p.27).

Weil (1990, 2000) e Freire (1987, 2002) deixam claro que o problema mais urgente é a educação. A liberdade dos cidadãos depende da educação. Esta é contrária a qualquer conformismo e pressupõe um espírito crítico, reflexivo, ativo, interventivo e atento à realidade. Ambos entendem que a educação deve ser transformadora, a fim de fazer dos cidadãos passivos e oprimidos, cidadãos ativos, com responsabilidades políticas e comprometidos em resolver os problemas da comunidade.

As posições de Weil e de Freire convergem em vários pontos, no entanto divergem num aspeto essencial. O primeiro atribui um valor educativo considerável à instrução, na medida em que "pode tornar a liberdade possível"

(Weil, 1990, p.66) e é, ao mesmo tempo, “o meio mais fácil, mais direto, para que o indivíduo aprenda quão pouco valem suas paixões, seus desejos, suas preferências, quando se trata do que é e do que é verdadeiro” (pp.63-64). O segundo é radical ao rejeitá-la como método pedagógico, uma vez que entende que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir «conhecimentos» e valores” (Freire, 1987, p.39).

Freire repudia veemente a “educação bancária”, pois entende que ensinar não se reduz à mera transmissão de conhecimento (Freire, 1987, 2002). Essa prática apenas serve “à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a «domestica», nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (Freire, 1987, p.41). Este defende que a educação problematizadora serve “à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca” (Freire, 1987, p.41).

Contrariamente, Weil considera que a instrução é “uma das tarefas essenciais do nosso tempo” (2000, p.59). É a condição necessária para dar origem ao homem novo. No entanto, ressalva que a educação está acima da instrução (1990, 2000). Weil esclarece que a instrução “está a serviço da educação, esta não pode ser a serva daquela” (Weil, 1990, p.64). A instrução diz respeito à dimensão técnica, à transmissão do conhecimento e é de extrema importância para o cidadão. Contudo, acautela que o seu valor não se circunscreve à “posse de conhecimentos *úteis*, mas em submeter o carácter à objetividade e à universalidade do juízo” (p.64). Já a educação visa despertar e desenvolver competências de ação e de intervenção na “comunidade histórica”, assentes nos princípios éticos.

Muito embora Weil destaque a relevância da instrução, na medida em que é necessária para que a sociedade progrida e para tornar a liberdade possível, salienta que só com a educação se pode alcançar efetivamente a liberdade, “uma educação que não seria positiva, mas negativa, que não mostraria onde reside o sentido, mas onde ele não pode estar” (Weil, 2000,

p.67). Segue-se que “tudo o que a instrução pode fazer é tornar a liberdade possível” (p.66), pois não se pode instruir ninguém no uso da liberdade. Por conseguinte, Weil não só não rejeita a instrução, como sustenta que o seu verdadeiro valor se funda no fato de não ser possível a educação sem instrução. A instrução é a condição prévia da educação e deve estar ao seu serviço (Weil, 2000).

Apesar das divergências entre as conceções educativas de Weil e de Freire, ambos são perentórios ao afirmar que a educação tem um fim ético e visa libertar o educando das opressões e da violência sobre si mesmo, assim como de o tornar um ser autónomo, capaz de refletir criticamente sobre a realidade e de agir com responsabilidade sobre ela.

2.3. O PAPEL DA AUTONOMIA E DA RESPONSABILIDADE PESSOAL DOS EDUCADORES E DOS EDUCANDOS

Nietzsche (1979) apontou uma crítica radical à educação e aos métodos pedagógicos da modernidade. Acusou os estabelecimentos de ensino da época de gerar e propagar tendências culturais, nomeadamente a cultura da uniformização e a cultura da especialização, verdadeiramente prejudiciais, senão mesmo trágicas. O filósofo censurou os estabelecimentos de ensino e a cultura daquela época por negligenciarem a Filosofia e o papel da arte na educação, assim como, por privilegiarem a memorização que contribui para a mediocridade humana. A crítica do filósofo dirigiu-se também aos mestres dessas instituições de ensino, que classificou como medíocres e que, em consequência, também formavam alunos medíocres.

Nietzsche (1979) ao evidenciar uma clara preocupação com a formação integral do ser humano, advertiu para a urgência de transformar o ME, posto que aquele que estava instituído não só não permitia promover a autonomia racional do homem e a sua emancipação, como limitava. Na sua perspetiva, o homem não deve reduzir-se a um mero instrumento que serve os propósitos do Estado, da ciência e do mercado, pois é um ser capaz de iniciativa de ação e de criação, capaz de crescer intelectualmente.

Ora, sucede que o problema não está ultrapassado e, ao longo dos tempos, tem sido denunciado por vários autores, como Eric Weil e Paulo Freire.

Eric Weil defende que uma educação verdadeira que conduza à liberdade é aquela que faz recair sobre o educador a responsabilidade de "educar o homem violento à razão" (Weil, 1990, pp.68-69). Contudo, previne que o educador pode fracassar na tentativa de educar um certo tipo de educando, pois a educação não é uniforme e implica a compreensão do sujeito na sua "individualidade determinada". Não obstante a possibilidade de fracasso do educador, a "má educação" também pode conduzir o indivíduo à revolta contra ela e, consequentemente, a elevar-se num esforço contínuo de superação e de reconhecimento dos seus dons pela sociedade que integra.

O autor realça que só é educador aquele que se consagra à educação "visando conscientemente a liberdade razoável do educando" (p.62). Neste sentido, ser educador é um ofício, uma profissão, é uma vocação e uma enorme responsabilidade, pois "o educador poderá considerar-se como um verdadeiro rei da sua comunidade" (Weil, 1990, p.72).

O educador desempenha um papel fundamental na sociedade e deve ter consciência disso. O educador não está isento de responsabilidades no desenvolvimento da autonomia no educando. Aquele educador que não é consciente do seu papel e que se limita a imprimir no educando competências e atitudes mecânicas, sem que dele requeira qualquer reflexão, como se de um ser autómato se tratasse, destrói o propósito da educação e não cumpre a sua tarefa enquanto educador (Weil, 1990).

Compete ao educador a formação moral do educando. O educador deve orientar o educando no sentido de levá-lo a perceber e a agir de modo a fazer o bem. "O educador deve formar um indivíduo que, nas suas ações, leve em consideração o interesse universal concreto, o que a comunidade define por seus costumes, regras e leis, como o seu interesse" (Weil, 1990, p.62).

Weil reconhece que "a educação é a domesticação do animal no homem" e que a sua única finalidade é "fazer do educando um educador, de si mesmo tanto quanto de todos os que têm necessidade" (1990, p.62). Este

considera que “todo o homem educa, queira ou não, por seu discurso e sua maneira de agir, aqueles com os quais se relaciona” (p.72).

Também Freire (2002) proclama a emergência da promoção da autonomia em educandos e em educadores. Para o autor, a pedagogia deve ter o seu fundamento na ética e deve centrar-se não só na construção progressiva da autonomia do educando, como também no respeito pela dignidade humana. Este é um imperativo ético.

O pedagogo entende que “Formar é mais do que puramente treinar” (Freire, 2002, p.9) e destaca a responsabilidade ética dos professores no desempenho da sua tarefa docente. Freire (2002) afirma que a conduta docente deve ser coerente e irrepreensível. Mais do que lutar pelos valores, pela ética, deve viver em conformidade com eles. A prática pedagógica deve ser um reflexo da ética.

A “ética universal” é aquela que está implicada na formação dos excluídos e que não descura a formação científica. Segue-se, portanto, que o educador deve ser um investigador, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2002, p.14). Ensinar requer uma postura difícil e vigilante para evitar simplismos e incoerências. Implica a capacidade de reconhecimento dos próprios erros e vontade de os superar. Ensinar exige respeito pela curiosidade dos educandos e capacidade para intervir na realidade, mais do que conformar-se com ela. Assim, para que o educador ajude o educando a superar a sua ignorância, deve primeiro superar a sua. Só deste modo se poderão criar as condições necessárias para *expulsar* o “opressor” de dentro do oprimido.

Freire afirma que “não há docência sem discência” (2002, p.12), ou seja, que não há aprendizagem sem ensino e não há ensino sem aprendizagem. Há uma relação de interdependência entre as duas coisas. Quer isto dizer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.12). É por essa razão que educador e educando devem caminhar no sentido de ultrapassar as opressões internas e externas que os constrangem na busca da liberdade. O ser humano tem “vocação ontológica para ser mais” e cabe à educação despertá-lo para essa busca. Só mediante a libertação das amarras opressoras é que educador e educando se tornam verdadeiramente livres,

responsáveis e conscientes dessa mesma condição, escapando, assim, à mediocridade humana.

3. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire distinguiu-se internacionalmente pela sua obra dedicada às questões da educação e por inspirar à reflexão sobre essas mesmas questões. O pensador exorta os educadores a refletirem sobre a sua PE e sobre a sua responsabilidade ética, política e profissional na sua formação e na dos seus educandos. Apela à "conscientização" dos professores, enquanto atores intimamente implicados na árdua tarefa de promover a PE, na medida em que se constitui como exercício constante em prol da produção e do desenvolvimento da autonomia racional dos seus educandos e de si próprios.

A obra "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa" (Freire, 2002), a última publicada em vida, foi dedicada a todos os educadores, independentemente de serem críticos, progressistas ou conservadores. Nela compila uma série de reflexões, de problematizações e de propostas à "prática educativa transformadora" do mundo e à promoção da autonomia do educando e do educador. (Freire, 2002)

Na sua abordagem, assente na "questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos" (Freire, 2002, p.9), destaca a necessidade de se promoverem iniciativas pedagógicas que visem despertar o interesse dos educandos pelo desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio, através do exercício efetivo do pensamento progressivamente autónomo. Para tal, é fundamental promover a atividade do pensar, de modo a permitir a integração e a participação ativa e criativa dos aprendizes na transformação e criação do mundo.

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Paulo Freire (2002) demonstrou uma preocupação constante em apresentar propostas de práticas pedagógicas que proporcionassem o desenvolvimento da autonomia racional do ser dos educandos. A implementação de uma educação crítica e criativa revelou-se um grande desafio à PE tradicional, sustentada no modelo de "educação bancária", rejeitado por Paulo Freire, por deformar e ferir de morte a criatividade do educando e do educador.

Na sua abordagem à pedagogia, Freire destaca que o professor deve refletir e avaliar crítica e permanentemente a sua prática docente, as suas qualidades ou virtudes, num esforço contínuo em diminuir a distância entre o que diz e o que faz, pois é indispensável que haja coerência entre o discurso e a prática. A iniciativa pedagógica implica uma relação de interdependência entre teoria e prática, na medida em que a teoria considerada sem a prática, não passa de discurso vazio, do mesmo modo que a prática sem a teoria se reduz ao puro "ativismo" e reprodução alienada (Freire, 2002).

Para que se concretize a aproximação entre o discurso e a prática é imprescindível que o professor esteja efetivamente disponível para conhecer a realidade: o mundo que o rodeia, o contexto em que ensina, inclusivamente o que passa nos média, em particular, na televisão (Freire, 2000, 2002). "Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la" (Freire, 2002, p.50). Só recusando a passividade, conhecendo a realidade e questionando os dados transmitidos por outros como se de verdades absolutas e inquestionáveis se tratassem, sem que sejam objeto de discussão, é que o docente pode estabelecer o diálogo com os alunos (Freire, 2000, 2002).

O pedagogo propõe que a iniciativa pedagógica se constitua como instrumento de combate à conceção "bancária" da educação, ao promover uma educação problematizadora que desenvolva as habilidades e as disposições necessárias para que o educando pense por si mesmo (Freire, 1987, 2000, 2002). Ensinar não se reduz à simples transmissão de conhecimento, como se o ser humano se limitasse a armazenar e a reproduzir informação. Ensinar implica ação e criação de possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Educar é formar, é orientar as aprendizagens no sentido do

educando se tornar capaz de “construir, reconstruir, constatar para mudar” e transformar a realidade (Freire, 2002, p.28).

Em Freire destaca-se um esforço contínuo em evidenciar as exigências da ação educativo-crítica e em demonstrar a relevância do papel do “educador progressista” no desempenho da sua tarefa docente, fundada na responsabilidade ética e no respeito pela dignidade e pela autonomia do educando. O pedagogo entende que a ética, enquanto prática especificamente humana, é inseparável da PE. Por conseguinte, o “educador progressista” não pode prescindir da pedagogia da autonomia, pois é imperativo que se promovam as condições efetivas para a viabilização da autonomia do pensar e do posicionamento crítico face à realidade dada (Freire, 1985, 2002).

O papel do educador implica uma atividade dinâmica e interventiva, na medida em que promove a integração e a participação criativa dos educandos na construção do conhecimento e na transformação do mundo, ao “reforçar a capacidade crítica do educando, a sua curiosidade, a sua insubmissão” (Freire, 2002, p.13). O “educador problematizador” deve ser o agente que produz as condições para o “pensar certo”, para a aprendizagem crítica ao conduzir, simultaneamente, a um espírito crítico, inquieto e indagador que procure superar a ingenuidade e vise o esclarecimento.

Não há fórmulas para “pensar certo”; contudo, sem rigor metódico não há “pensar certo” (Freire, 2002, p.21). Ensinar exige “rigorosidade metódica” e pesquisa, pelo que a sala de aula deve estabelecer-se como um espaço privilegiado para proporcionar aos educandos oportunidades para questionar, refletir, investigar, aprender a verbalizar e a defender ideias próprias. A aula não deve reduzir-se a um vai e vem de perguntas, pois, apesar de a pergunta ser relevante, o “diálogo aberto” também o é e constitui-se como via para a promoção da autonomia racional.

O respeito pelos saberes, pelas vivências e pela dignidade dos educandos é o imperativo ético deste modelo teórico e Freire sugere, inclusivamente, que os conteúdos abordados e as questões suscitadas se relacionem com a realidade quotidiana dos educandos, no sentido de despertar neles o interesse em aprofundar a perspicácia da sua consciência, ao exercitar a razão.

3.2. A EDUCAÇÃO NÃO É NEUTRA, NEM INDIFERENTE

De acordo com Freire, “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (2002, p.30). A atividade docente não é uma tarefa neutra, nem indiferente, uma vez que implica comprometimento.

Freire afirma que a “prática educativo-crítica” visa o “reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, ao criar as condições adequadas para que os educandos se assumam tal como são “nas suas relações com os outros e todos com o professor ou professora” (Freire, 2002, p.18). Cada um deve assumir-se como é, enquanto sujeito histórico, cultural, social, pensante e criador. Assumir-se não implica excluir os outros e o “pensar certo” rejeita todo e qualquer tipo de preconceito e de discriminação por serem imorais e representarem obstáculos que limitam a descoberta.

Freire é absolutamente contra o falar impositivo, típico do treino ou da domesticação, mas também é contra a permissividade e o laxismo. Entende que “o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade” (2002, p.33). Por conseguinte, advoga que deve negar-se a “liberdade sem limite” (p.41), do mesmo modo que deve negar-se a “liberdade que asfixia ou castra” (p.41) a criatividade e paralisa a autonomia do educando na construção do conhecimento.

Ensinar exige ética, “exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 2002, p.25). O professor não pode confundir autoridade com autoritarismo, nem liberdade com licença e deve respeitar a autonomia e a identidade do educando, ao mesmo tempo que assume uma prática coerente com este saber.

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem […], o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha no seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima […] transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (Freire, 2002, p.25)

A transgressão ética representa um desvio da “eticidade”, uma rutura com a decência e o “autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar” (Freire, 1985, p.24). Por

essa razão, o docente que não respeita a diferença “afoga” a liberdade do educando, uma vez que “o que se pretende autoritariamente com o silêncio imposto, em nome da ordem, é exatamente afogar nele a indignação” (Freire, 1985, p.25).

O professor lida com “gente”, mas também é “gente” e deve estar aberto e ter coragem ao “querer bem” aos educandos e à própria PE. A afetividade não deve assustar e o professor não deve ter medo de expressá-la. É falsa a ideia de que se deve separar seriedade docente e afetividade. Contudo, também não se deve permitir interferir no cumprimento ético do seu dever e do exercício da sua autoridade. A PE vivida com afetividade não prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores (Freire, 2002).

Na “prática democrática” da docência, a competência científica do professor não é decisiva, já a generosidade e o respeito pela liberdade do educando são indispensáveis. O professor cientificamente competente, pode não o ser a nível pedagógico. Saber muito e transmitir informação, não garante a aquisição de conhecimento, nem a construção da autonomia pelos educandos. De que vale muito saber se não se é capaz de estimular nos educandos a necessidade de se superarem? O educador deve ser competente, ter autoridade e ser livre para conduzir as suas aulas, mas não deve estagnar na certeza de que tudo sabe. Deve pesquisar permanentemente e investir contínua e sistematicamente na sua formação, bem como deve ajudar o educando a superar a sua ignorância, sabendo que primeiro tem que ultrapassar a sua. Ensinar requer segurança do conhecimento e generosidade do educador, pois a mesquinhez só inferioriza a tarefa formadora da autoridade (Freire, 2002).

Freire considera “que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2002, p.41). A autonomia não é algo dado, ela constrói-se na experiência das várias decisões que se vão formando. O autor defende, por isso, que não se pode ignorar a opressão, nem aceitar a neutralidade por ser uma forma cómoda e hipócrita de esconder a própria opinião. Assumir ética e responsavelmente as próprias decisões conduz à construção da autonomia.

O pedagogo é contra a resignação e a favor da "justa ira", da indignação, da resistência contra os "interesses dominantes", para quem a "educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de *verdades*" (Freire, 2002, p.38). O discurso ideológico tem o poder de persuadir, de anestesiar a mente e de distorcer a realidade. Os "interesses do mercado" são uma imoralidade e a educação deve consistir num ato de intervenção que aspira a mudanças radicais na economia, na propriedade e nas relações. A educação tem uma tarefa político-pedagógica, visto que visa a educabilidade do ser humano para a resistência crítica e para a abertura à realidade, na luta contra a "miopia" resultante da "ideologia imobilizante", castradora da liberdade.

O professor tem de estar aberto à indignação, tem o dever de lutar, porque a luta é um momento importante da sua prática docente. Esta deve ser política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores dos direitos dos educadores e da educação. A luta implica a reivindicação pelo direito a salários dignos e por uma educação livre de todas as formas de opressão e de ofensa. No entanto, Freire apela a que se repensem as formas de luta e se assumam modelos com mais força para promover a mudança (Freire, 2000, 2002).

O professor é um ser político, emotivo, pensante e também não é imparcial nas suas atitudes. Deve mostrar o que pensa, apontando soluções e alternativas. Deve abrir o caminho à construção da sua autonomia e da do aluno. A educação não é neutra, é uma forma de intervenção no mundo e tanto pode impor, como extinguir uma ideologia (Freire, 2000, 2002).

3.3. VOCAÇÃO ONTOLÓGICA PARA O SER MAIS

"A esperança faz parte da natureza humana" (Freire, 2002, p.29) e sem ela não haveria História, apenas determinismo. Nega-se o fatalismo e o determinismo da História por se entender que o condicionamento desta propicia a expressão da liberdade. Enquanto seres dotados de livre arbítrio, o nosso condicionamento é um espaço para a expressão da nossa liberdade, para nos tornarmos responsáveis pelas nossas ações, para questionar o futuro que não está determinado e para estar predisposto para a mudança e para a aceitação da diferença.

Segundo Freire, o ser humano tem “vocação ontológica para o ser mais” (Freire, 2002, p.10). Este nasce como que programado para aprender e para ensinar, intervir e questionar. O Homem deve estar consciente de que é um ser inacabado, mas com propensão natural para “ser mais”. Não obstante o exposto, o autor alerta para o perigo da desumanização em virtude do medo, da alienação, do comodismo, da injustiça, da exploração, da violência e da opressão, que podem conduzir ao “ser menos”, como “distorção do ser mais” e acrescenta que a educação é a via para libertar os oprimidos dos seus opressores e para a recuperação da sua humanidade (Freire, 1987).

“A consciência da inconclusão é que gerou a sua educabilidade” (Freire, 2002, p.24), ou seja, é porque existe essa consciência do nosso inacabamento e condicionamento que nos propomos “gerar a educabilidade”. É a consciência desta condição que nos permite “ir mais além”, superando-nos. É o saber e o assumir da inconclusão que fundamenta a PE e a formação docente.

Freire reconhece que somos “seres *condicionados* mas não *determinados*”. Não nega os “condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos” (Freire, 2002, p.11), mas considera que por sermos seres inacabados estamos preparados para aprender, para conhecer, intervir e mudar o mundo. “Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo” (Freire, 2000, p.27).

A História é tempo de possibilidade para intervir na realidade e não apenas para adaptação. É na História, com todos os seus condicionalismos e obstáculos, que se concretiza a liberdade e a mudança. “Mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (Freire, 2000, p.26).

4. FILOSOFIA: UM DESPERTADOR DE CONSCIÊNCIAS

Só por via da autonomia racional, isto é, da genuína *autoria racional*[2] é possível alcançar "novo" conhecimento. A autoria racional não se reduz à produção de um "pensamento" que nunca havia sido feito ou do qual não haja registo. Esta pode residir na reflexão crítica feita na primeira pessoa sobre o real. Assim, só quando há *apropriação*[3] da essência das coisas e dos seus princípios gerais, como defende Platão (1976) em *A República,* possível a partir do pensar crítico, reflexivo, problematizador e autónomo, é que se alcança o conhecimento.

Também Kant (2005) apela à indagação minuciosa e a um exame meticuloso e autónomo do real tendo em vista alcançar a verdade. Ao mesmo tempo, e à semelhança de Platão, reconhece que os *intelectuais presunçosos*[4], amantes da glória, nada mais fazem que ceder a "inclinações e apetites", evadindo-se, assim, do caminho da verdade ao concentrarem-se na construção de questões ardilosas e secundárias, que em nada contribuem para o esclarecimento racional do real. Ora, dada a promiscuidade racional e um certo diletantismo daqueles, cada vez mais se alimenta e promove a filodoxia, isto é, um apego exacerbado às próprias opiniões.

As opiniões não explicam "aquilo que é", apenas são modos de ver pessoais assentes na subjetividade. Kant e Platão apelam a algo mais profundo. Apelam à procura da verdade, à fundamentação racional do real, da sua essência, como se da imersão na razão resultasse a emersão da verdade.

É com a Filosofia, ou com exercício da Filosofia, que se promove o despertar e a exploração das potencialidades cognitivas do homem *in se* e *per se*. Aliás, a excelência da Filosofia consolida-se no despertar de consciências. Com a Filosofia há um desafiar constante das limitações do sujeito, com vista à superação da própria ignorância ou do conformismo em relação ao que é dado e obtido sem qualquer esforço de problematização ou de reflexão crítica.

---

[2] Expressão que retrata a faculdade de fazer uso da razão, por via do pensar crítico, reflexivo, problematizador e autónomo, com vista à consciencialização do real.

[3] Deve entender-se como a faculdade de acomodar em si, de ter entendimento próprio e refletido sobre algo e não no sentido de se apossar ou de usurpar aquilo que é alheio.

[4] Expressão que se propõe para retratar as pessoas que cultivam uma aparência de grande cultura e que fazem questão de a ostentarem com recurso a *malabarismos intelectuais*, que apenas criam a ilusão do seu discernimento sobre o real.

É esta a aptidão que deve ser desenvolvida nas crianças e jovens pois, como defende Lipman (1988), *philosophy offers children a chance to discuss those concepts, such as truth, that cut across all other disciplines but are openly examined by none* (p.vii). Contrariamente, o que se tem feito é anular a espontaneidade crítica e problematizadora característica daqueles, ao não lhes dar espaço e ao não lhes ceder a oportunidade para exprimirem a sua admiração e o seu espanto em relação a muitos dos fenómenos que lhes causam tal perplexidade. O que se espera deles é que se contentem com uma qualquer resposta e que não exibam a sua arrogância contestatária em relação aos saberes feitos e transmitidos e à autoridade instituída que reproduz e espera que esses saberes venham a ser reproduzidos, proficientemente por aqueles a quem são transmitidos. Talvez este modelo permita perpetuar uma paz social sob a capa da ignorância e da inércia.

Um povo ignorante é facilmente manipulável, crê e aceita sem indagação, sem perturbação dos saberes e dos poderes que imperam. Trata-se de um povo agrilhoado e encarcerado, como acontece com aqueles homens das cavernas que são apresentados no diálogo entre Sócrates e Glauco, no texto de Platão, também conhecido como "Alegoria da Caverna" (Platão, 1976).

Os homens da caverna não são muito distintos dos homens da atualidade. Eles têm uma visão distorcida do mundo, da realidade, por não se desafiarem e por não arriscarem enfrentar o desconhecido, por não refletirem criticamente sobre o que reconhecem e aceitam como verdadeiro e real, pois é uma tarefa exigente, incómoda e dolorosa. Assim, aqueles que se acomodam à sua circunstância e aceitam as "sombras" como verdade sem qualquer tipo de análise, numa militância cega por um conformismo harmonioso e pacífico, não têm alternativa senão sucumbir à ignorância.

Temos assistido, ao longo dos tempos, à proclamação das ideias socráticas, contrariando o próprio Sócrates que, de acordo com Platão, terá afirmado:

> A bem dizer, nunca tive qualquer discípulo. Se alguém, jovem ou velho, deseja ouvir-me quando eu falo, quando exerço aquele que é o meu ofício, não recuso esse direito a ninguém […]. Pelo contrário, estou à disposição do pobre como do rico, sem distinções, para que me interroguem, ou se eles preferem, para que eu os questione e ouçam o que tenho a dizer [...] nunca prometi nem dei lições a ninguém. (Platão, 1993, p.58)

Sócrates defendeu com a vida a necessidade de cada um ir ao encontro do conhecimento, por via da indagação racional sobre o real e não pela "usurpação" e consequente reprodução de um conhecimento já feito. Assistimos, por isso, a uma espécie de subversão do seu ideal.

Mais do que reprodutores, devemos de ser *produtores* de conhecimento. Não significa isto que não seja relevante o conhecimento das ideias dos outros, até pelo contrário, é importante! Mas também é essencial que não se reduza o conhecimento ao que é dado e está instituído, à sua reprodução indefinida e sem que seja submetido ao questionamento, à reflexão crítica.

> Mas quando alguém quer filosofar não se pode contentar em aceitar as respostas de outros filósofos ou citar a sua autoridade como argumento incontroverso: nenhuma resposta filosófica será válida para ele se não voltar a percorrer por si próprio o caminho traçado pelos seus antecessores, ou tentar outro caminho novo apoiado nas perspetivas alheias que deverá considerar pessoalmente. Numa palavra, o itinerário filosófico deve ser pensado individualmente por cada um, embora partindo de uma tradição intelectual muito rica. Os sucessos da ciência estão à disposição de quem quer consultá-los, mas os da filosofia só servem a quem se dedica a meditá-los por si próprio. (Savater,1999, p.23)

É fundamental que se problematize, mas, ao invés, favorece-se a reprodução exaustiva e massiva dos teóricos, desde os mais clássicos, até aos mais contemporâneos. É bom que não se esqueça que estes se distinguiram na história do pensamento precisamente por terem dado um contribuo que assenta na genialidade racional, na originalidade, na criatividade, no pioneirismo do pensamento ou do posicionamento crítico e fundamentado face ao real. Distinguiram-se por facultarem à humanidade uma nova forma de perspetivar o real. Por essa razão, pelo impulso positivo na evolução do pensamento que possibilitaram, é que devem de ser tomados como exemplo. Não apenas pelo que representam as suas ideias, mas também pela dimensão das suas atitudes, pelo pioneirismo e iniciativa.

O ideal socrático, tomado como exemplo por uns e seguido por outros, não necessariamente por terem conhecimento do seu pensamento ou por estarem em acordo com ele, é o legado mais importante de Sócrates para a Humanidade.

Por tudo isto é fundamental que se instigue nos jovens a necessidade de refletirem *in se* e *per se* sobre o real. É fundamental que estes não sejam castrados desde a sua tenra infância. É necessário que se recupere o ideal

socrático, não pela reprodução das suas ideias, mas pela sua implementação, de modo a permitir às crianças e jovens que genuinamente se emancipem como pessoas com autonomia e destreza racional e retidão ética e moral.

A Filosofia exercita-se, é uma atividade! Uma atividade que visa a genuína emancipação do homem pelo despertar da sua consciência. "A Filosofia não pode ser apenas um catálogo de opiniões prestigiadas" (Savater,1999, p.14), nem se reduz a um mero aglomerado de problemas, de teorias e de argumentos, nem à História da Filosofia. No entanto, também não se podem desvalorizar estes aspetos. O mais importante é estimular o estudante a refletir, a pensar *per se* e de forma crítica sobre esses problemas, teorias e argumentos, bem como sobre qualquer aspeto da totalidade do real.

4.1. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO

O sistema de ensino atual não está preparado para o ensino da Filosofia. Não está preparado para ensinar pessoas a pensar crítica e autonomamente sobre a realidade, isto é, a problematizar, a questionar a realidade, aquilo que é dado como certo, garantido e inquestionável. Assistimos a uma espécie de *castração intelectual* dos jovens na escola. Formatam-se as suas mentes para reproduzir fiel e quase que indefinidamente aquilo que é transmitido, como se de verdade absoluta se tratasse.

Pesem embora as transformações sociais, estruturais e técnicas que se têm verificado ao longo dos tempos, nas escolas continua a prevalecer a transmissão de "resultados consensuais substanciais das diferentes disciplinas das humanidades, das ciências da natureza ou da matemática" (Murcho, 2008, p.82). Valoriza-se a capacidade que os estudantes têm de compreender e de dominar esses resultados de modo a "saber aplicá-los no desempenho de uma profissão futura", como se estes se reduzissem a seres autómatos, sem vontade própria ou capacidade racional emancipatória. "As instituições de ensino estão sobretudo vocacionadas para transmitir o conhecimento já feito aos estudantes" (p.83) e visam a produção em massa de executores e transmissores proficientes de instruções e informações pré-estabelecidas.

Mas a Filosofia distingue-se das restantes disciplinas, como a Física, a Química, a Matemática ou a História. Enquanto estas produzem variadíssimos resultados largamente consensuais, "a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto" (Murcho, 2008, p.80). Tal não implica necessariamente que não existam resultados, mas apenas que estes não são unanimemente aceites pelos filósofos. Por outro lado, os resultados consensuais em Filosofia "consistem sobretudo em resultados negativos ou transversais" (Murcho, 2008, p.81), ou seja, resumem-se à confirmação de que certo argumento ou teoria não funciona.

O caráter aberto da Filosofia não persegue resultados sem um rumo, mas antes reafirma a resiliência e obstinação daqueles que recorrem a ela para obter "resultados consensuais substanciais", não desistindo perante os primeiros obstáculos, tentando e voltando a tentar, ainda que "a probabilidade de os obter [seja] pequena" (Murcho, 2008, p.82). Por esta razão, considera-se que "o caráter aberto da Filosofia em nada diminui o seu valor cognitivo ou social, a sua seriedade acadêmica ou escolar, ou a sua importância existencial" (Murcho, 2008, p.82).

Mas o que é a Filosofia? Sobre o que é que trata a Filosofia? Para que serve a Filosofia? Não é fácil encontrar uma resposta única, unívoca e unanimemente aceite, mas isso também não invalida que se tente encontrar uma resposta, ainda que passível de contestação, como a que se apresenta no Anexo A[5].

Pode dizer-se que tudo o que diz respeito ao homem e à realidade que este integra é passível de reflexão, de problematização, mas nem todos os assuntos são objeto de estudo da Filosofia. A Filosofia é uma disciplina que se distingue de todas as outras, "é uma disciplina especulativa que lida com os problemas que ninguém sabe resolver" (Murcho, 2008, p.83). É, por isso, incontornável. Mesmo quando se arrisca a sua refutação, a negação da sua utilidade, é inevitável filosofar. Não há método empírico que permita a sua negação. A própria Filosofia constitui um problema filosófico, pelo que não admite qualquer tipo de abordagem empírica ou formal.

[5] Cf. Anexo A.

A ser assim, como ensinar Filosofia? Conforme sugere o texto transcrito no Anexo A, a Filosofia não se ensina, nem se estuda. A Filosofia exercita-se! O facto é que, segundo Murcho (2008), o caráter aberto da Filosofia não é compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas. No entanto, o que se constata nas atuais instituições de ensino é que, para superarem este inconveniente, substituiu-se a Filosofia "pela história da filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de caráter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico" (Murcho, 2008, p.83).

As instituições de ensino têm alimentado a ideia de que "a menos que uma dada área disciplinar disponha de *resultados* seguros e *métodos* garantidos, como a física, a matemática ou a história, não vale a pena estudar essa área disciplinar" (Murcho, 2008, p.83). Pretende-se, assim, desqualificar e desvalorizar a Filosofia enquanto disciplina académica de relevo.

É certo que a animalidade, a bestialidade do homem só é superada com a educação. Mas superar a ignorância não se reduz à abolição do analfabetismo, nem à aquisição de formação académica. Pelo contrário, implica algo mais profundo, como sugere Covello:

> Não é necessário introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen e fazer-lhe ver qual a sua natureza. (1999, p.118)

Filosofar humaniza, *the aim of philosophy is to cultivate excellence in thinking* (Lipman, 1988, p.91). Há que valorizar o papel da Filosofia, na medida em que *Philosophy attempts to clarify and illuminate unsettled, controversial issues that are so generic that no scientific discipline is equipped to deal with them* (Lipman, 1988, p.91). Por isso é tão importante reconsiderar a relevância da Filosofia no percurso formativo das crianças e jovens. Aliás, *The great paradigm shift in the history of education has been the redesign of education to have thinking rather than learning as its target* (Lipman, 1988, p.141).

4.2. FILOSOFAR COM CRIANÇAS E JOVENS: PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

Crianças e jovens integram o SE. Um sistema onde são amplamente forçadas a enquadrar-se nos moldes, objetivos e estatísticas como se de seres autómatos se tratassem. No entanto, não são seres desta natureza e não deveriam de ser tratados enquanto tal.

Importa questionar por que razão todos devem de saber reproduzir integral e fielmente aquilo que lhes é proposto? Por que razão todos devem de saber comportar-se exatamente do mesmo modo? Por que razão não lhes é permitida a expressão racional e, até, atitudinal livre? Por que razão aqueles que não se permitem *encapsular* são ostracizados, estigmatizados, rotulados como incapazes e/ou inadaptados?

O ensino da Filosofia, do exercício da Filosofia, não é tarefa fácil, especialmente quando o principal obstáculo é a cultura vigente, que se estende às instituições de ensino. A cultura instituída, ao contrário do que proclama, limita na adoção de uma atitude crítica e reflexiva, na discussão de ideias contrárias aos valores e na contestação dos poderes estabelecidos. Não se instigam as crianças e jovens a terem as suas ideias e a defendê-las. Espera-se que os estudantes aceitem e *reeditem* sem objeção as ideias de filósofos como Sócrates, Descartes, Kant, Nietzsche, ou de outros considerados referências na História da Filosofia e do pensamento. Mas, "pensar filosoficamente não é repetir pensamentos alheios, por muito que as nossas reflexões se apoiem neles e estejam conscientes desta dívida necessária." (Savater,1999, p.14).

Segundo Lipman *philosophy has somehow […] converting itself into a knowledge industry* (Lipman, 1988). Mas não foi isso que aqueles filósofos conceberam e não foi assim que marcaram o curso da História. Destacaram-se porque não se limitaram a reproduzir ideias. Eles propuseram as suas respostas para problemas anteriormente respondidos por outros filósofos, refletiram criticamente sobre esses problemas, refutaram ou até reforçaram as respostas já avançadas, investiram em novas questões e examinaram outras soluções. Em suma, fizeram Filosofia. É esta atitude que se espera que os jovens desenvolvam. Uma atitude que não é despertada, que é camuflada, apagada, antes de ser desenvolvida.

Todos sabemos que a perplexidade infantil suscita nas crianças o questionar permanente, de tal modo que por vezes aparenta incómodo, pois não fomos preparados para nos confrontarmos com questões cujas respostas não nos foram dadas. Mas se as crianças dispõem das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da Filosofia, por que é que o SE as afasta da Filosofia?

Matthew Lipman (1988), precursor da FpC, propõe um ME assente no exercício reflexivo, possível a partir do estímulo da capacidade reflexiva e crítica que já se encontra em potência na criança, mas que requer incentivo e orientação. A criança dispõe em si uma curiosidade natural face àquilo que se lhe apresenta como enigmático. Lipman (1988) entende que essa competência é gradualmente abafada pela sociedade, seja por via da educação, ou de quaisquer outras convenções e/ou convicções socioculturais, que comprimem e até reprimem a compreensão de certos assuntos ou matérias que não se enquadram na matriz curricular.

A proposta de Lipman (1988) assenta no desenvolvimento de um pensamento multidimensional, vocacionado para conduzir à liberdade e à autonomia racional. No fundo, visa aquilo que em tempos Sócrates propôs: instigar no outro a vontade de desenvolver e de satisfazer a sua curiosidade e inquietação *in se* e *per se.* Não obstante, não com o intuito de pôr cobro a esse estado de curiosidade e inquietação, muito pelo contrário. Ao mesmo tempo que se procura a satisfação de uma dada dimensão da curiosidade, aponta acicatar outras, de modo a que ocorra no sujeito o desejo de permanente emancipação racional. Não se busca o *contentamento cognitivo intemporal*, posto que tal condição nada mais seria que acomodação a um *estado de embriaguez intelectual* alcançado.

A constante procura pelo conhecimento do real contraria a superficialidade do pensamento que, por si só, apenas contribui para o contentamento e acomodação. Na realidade, pretende-se evitar a *mumificação concetual* ou o *atrofio intelectual,* ao mesmo tempo que se investe na construção permanente e fundamentada do conhecimento.

Lipman (1988), como tantos outros pensadores da História da Humanidade, aponta um caminho que a escola se tem recusado a percorrer,

seja movida por poderes políticos, sociais, económicos, religiosos ou outros. Um caminho em direção à dissipação da *escuridão* na vida dos indivíduos. No entanto, a escola gera a ilusão de *clareza* racional, pois apenas leva os sujeitos a presumirem que, por corresponderem ao socialmente solicitado, são genuinamente emancipados.

Apesar de assistirmos a apelos contra a *amputação intelectual* de crianças e jovens, o que se vislumbra é a criação de uma ilusão igualmente mutiladora. Reduz-se ao absurdo do simplismo que alcançam a *luz* ao virar da esquina, apenas por se desafiarem a dar uns passos na sua direção e ao se atreverem a *espreitar*. Sem dúvida, não se quer alcançar o conforto racional permanente pela obtenção de respostas e fundamentos últimos, mas sim a busca constante, o desconforto e tensão face a uma ignorância que se deve querer superar a cada passo que se dá, ao constatar-se um conhecimento inacabado e em constante construção. É um desafio que requer a intervenção da Filosofia, do exercício da Filosofia. Um esforço permanente que não se deve reduzir ao saber mais, mas antes abrir-se ao "ser mais" (Freire, 2002).

Não há ilusões quanto ao "ensinar ao aprender bem", pois essa pode ser uma hipótese remota. Contudo, a convicção assenta na possibilidade de se criarem as condições para promover o "pensar bem", ou, pelo menos, para o desenvolvimento dessa aptidão agrilhoada pelos SE vigentes (Lipman, 1988).

O programa filosófico-educativo de Lipman (1988) estabelece uma visão inovadora. A sua proposta contempla uma abordagem pedagógica com vista à real emancipação racional de crianças e jovens. Lipman (1988) evidencia a relevância da inclusão e da promoção da Filosofia, do exercício da Filosofia, no percurso e processo formativo das crianças e jovens, coisa que, como refere, estranhamente nem mesmo Platão admite como algo valioso. Para Platão só os adultos têm o direito de se ocuparem da Filosofia, por considerar que as crianças não têm maturidade intelectual para um exercício tão exigente. Contrariamente, Calicles, que não atribui à Filosofia grande importância, entende que esta é uma tarefa que deve de ser objeto de ocupação por parte de crianças, visto que os adultos devem de se encarregar dos assuntos sérios da vida (Lipman, 1988).

Todos os assuntos da vida, sérios e menos sérios, merecem reflexão, ainda que seja sobre o reconhecimento e fundamento da sua seriedade ou falta dela. Por conseguinte, importa implementar um método de pensar preocupado com a compreensão do real que instigue à reflexão crítica, problematizadora, assente na linguagem de investigação *(inquiry)* e de crescimento (*growth*) intelectual nas crianças e jovens alunos e nos docentes que acompanham e orientam o seu percurso formativo, conforme preconizado por John Dewey e Matthew Lipman (Lipman, 1988).

4.3. A FILOSOFIA NO CENTRO DA REORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

Os problemas do Currículo têm suscitado amplas discussões e conceções curriculares[6]. Ribeiro (1999) relata que há várias aceções do termo "currículo" e descreve conceções de diversos autores. Não obstante, aquela que importa aqui explorar (embora sem detalhe minucioso, por não ser essa a pretensão nem mesmo o cerne do objeto de estudo, mas que ao mesmo tempo convém esclarecer) é a que faz sobressair o Currículo enquanto

> conjunto de diferentes modos de pensar e investigar a realidade e experiência humana, privilegiando, assim, o desenvolvimento de capacidades e de processos intelectuais – significativamente representados nessas disciplinas do saber – não importando tanto as conclusões a que se chegou como os modos de gerar e validar tais resultados. (Ribeiro, 1999, p.13)

Esta conceção não restringe o Currículo à "lista de disciplinas/matérias de ensino (e respectivos tempos lectivos atribuídos)" (p.16), ou à "lista e/ou esquema de conteúdos programáticos" (p.16), nem à "sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina)" (p.16), ou à "série de objetivos de ensino (para que se ensina)" (p.16), nem aos "manuais e materiais didáticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina)" (p.16), ou ainda aos "métodos e processos de ensino (como se ensina)" (p.16). O Currículo é aqui considerado num sentido mais amplo, enquanto "conjunto de experiências/actividades na escola" que compreendem o percurso formativo da pessoa (Ribeiro, 1999, p.16).

[6] Cf. Apêndice I.

Valoriza-se o Currículo enquanto instrumento que potencia o "desenvolvimento do aluno como Pessoa" (Sousa, 2000), na medida em que se constitui como meio de promoção de ferramentas intelectuais e atitudinais que o conduzem ao pensar bem. Sousa considera que é necessário incrementar uma visão crítica do Currículo e conceber a possibilidade de se configurarem "*designs"* curriculares alternativos, que contemplem as experiências de vida dos alunos (Sousa, 2000).

Por outro lado, Sousa (2000) realça os perigos de um Currículo insensível e indiferente à diversidade sociocultural das identidades que "contracenam" no "cenário escolar" e que, ao mesmo tempo, fomenta a "normalização e homogeneização da diversidade":

> O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, ateórica e apolítica, encarregada de organizar o conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. (Sousa, 2000, p.116)

Ora, "o currículo passou a ser uma verdadeira arena política, onde se jogam os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que a sociedade, através de um mecanismo institucional, transmite às novas gerações." (Sousa, 2003). Assim, sem que se institua uma visão verdadeiramente crítica, o Currículo nada mais visa que a instrumentalização da Escola, a fim de se formarem indivíduos que respondam mecanicamente e correspondam às expectativas de sociedade, de si alienada, manipulada e comandada pelos poderes (políticos, económicos, religiosos, ou outros) instalados.

Não basta que o poder soberano decrete reformas, emane diretrizes de formação ou instruções de execução do tão proclamado "processo ensino/aprendizagem". Há que adotar uma atitude efetivamente crítica e reflexiva nesta matéria. Há que apontar novas direções que conduzam a uma efetiva transformação curricular que dignifique todos os intervenientes no processo educativo. Anseia-se por um rumo isento de *maquilhagem* que contribua para a genuína emancipação dos jovens alunos. Urge uma autêntica reorganização e consequente revitalização da matriz curricular, um modo de criar as condições para o desenvolvimento e articulação de vários domínios do saber e competências transversais necessárias à formação de cidadãos

moralmente virtuosos (à imagem do preconizado por Sócrates), racionalmente autónomos e socialmente responsáveis e capazes.

Dewey, uma referência para Lipman (Lipman et al., 1980), considera que a sociedade incrementa a promoção de uma dimensão da criança, por oposição a outra, conforme aquilo que é mais ou menos desejável dado o contexto social que aquela integra. Assim, se se considerar que amar é preferível a odiar, que o altruísmo é preferível ao egoísmo, então é nisso que a sociedade vai investir. É possível constatá-lo, mas também é possível analisar as práticas e confirmar que há uma crescente e evidente contradição entre aquilo que é desejável e concetualmente defendido e o que se verifica. Podemos, por isso, questionar como é possível promover a compreensão e apropriação efetiva da solidariedade e do altruísmo por via de campanhas que visam a coleta de moedas e bens essenciais, às quais as pessoas aderem como se de um *penso rápido na consciência* se tratasse, sem que no entanto haja a real consciência da dimensão do problema em questão e se assuma a necessidade de uma mudança genuína das atitudes? Na ótica da ética deontológica de Kant (2005), não basta realizar uma boa ação para que esta se considere efetivamente boa.

Por outro lado, assistimos na escola, e não só, à promoção de alguns valores, nomeadamente o altruísmo. No entanto, colocam-se crianças e jovens na rampa de uma competição acesa pelo destaque e louvor, como se a obtenção da melhor nota os distinguisse dos seus pares. Destaca-se e louva-se mais a capacidade de melhor reprodução de conteúdos, que propriamente a demonstração de elevação moral, pela disponibilidade e cooperação com aqueles que percorrem consigo um trajeto comum, independentemente do patamar que ocupam, da responsabilidade que assumem, ou dos dividendos que daí resultem. O que prevalece então quando não se constata a coerência entre aquilo que é concetualmente desejável e o que se verifica no concreto?

É, pois, de manifesta importância a implementação e desenvolvimento de um programa filosófico-educacional que vise fomentar o “pensar bem” (Lipman, 1988) para o “ser mais” (Freire, 2002), em crianças e jovens. Posto isto, impõe-se a questão: *How can philosophy has become a status symbol of*

elementar school discipline – perhaps even as the core or armature of the curriculum – be justified? (Lipman, 1988, p.16)

Em 1969, Lipman, inspirado pelo pragmatismo de Dewey, concebeu um projeto de FpC, que mais tarde foi designado “Programa de Filosofia para Crianças”. Este é um programa de educação orientado para impulsionar o pensar crítico em crianças (Brocanelli, 2010). Já em 1973 fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), que impulsionou um movimento que esboçou uma mudança curricular ao integrar a Filosofia no Currículo logo nos primeiros anos do percurso académico e formativo das crianças (Brocanelli, 2010).

Além de material do currículo, do desenvolvimento de pesquisas e experiências, também apostou na formação e preparação de professores e formadores de professores na área da FpC (Brocanelli, 2010). Lipman destacou a importância da Filosofia no Currículo desde os primeiros anos, na medida em que amplia a possibilidade de proporcionar as condições para as crianças pensarem por si. Reconheceu também a necessidade de uma metodologia pedagógica e da formação de professores que executem essa metodologia, por considerar que seria extremamente difícil e exigente fazê-lo puramente com inspiração socrática (Brocanelli, 2010).

O precursor da FpC, atento às investidas dos poderes instalados, advertiu para o risco de emergirem nas escolas aproximações *pseudofilosóficas* e até levianas do programa filosófico-educacional. Por essa razão, apelou a uma atenção redobrada e à necessidade de se distinguir o que é filosófico do que é *pseudo-philosophical*, bem como do que é *non-philosophical* (Lipman, 1988, p.24).

Lipman reconheceu que as *thinking skills* são o ingrediente perdido na educação e que é necessário recuperar. Admitiu, ainda, que os professores, embora amplamente pressionados pelo SE a despertar as *thinking skills*, se demitem dessa tarefa por alegarem que esse mesmo sistema apenas os preparou para ensinar aquilo que é da sua área. Não obstante este cenário, os professores manifestam preocupação com o facto de os estudantes apenas memorizarem conteúdos que serão postos à prova (Lipman, 1988, p.24).

O fundador do IAPC chegou a comparar a educação tradicional a um cárcere que mantém as crianças reféns de obrigações e castigos, sem que se promova a atividade que é própria da criança. Denunciou aquilo que designou de “educação compensatória”, por entender que nada mais faz que remendar e não resolver problemas concretos, na medida em que não proporciona uma educação de qualidade a todos os jovens. Na sua perspetiva, qualquer tentativa de remediação nada mais alcançará que o fracasso se, de uma vez por todas, não se assumir que é necessário ir à raiz do problema. Tentativas de sanar na superfície problemas com profundidade não resolvem o que fica oculto (Brocanelli, 2010).

É necessário incitar crianças e jovens à investigação, ao diálogo, a melhorar as habilidades do pensamento, orientá-las para a reflexão crítica e problematizadora da realidade. Mas o que poderão investigar e discutir as crianças? Temas como a amizade, o amor, a maldade, a lealdade, a beleza, entre muitos outros. O grupo de crianças e jovens, orientado por um professor mediador ou orientador, constituiria uma Comunidade de Investigação (Lipman et al., 1980; Lipman, 1988).

Desengane-se quem pensa que a visão de Lipman contemplava a obtenção de respostas definitivas pelas crianças e jovens. O que se pretende é que reflitam sobre a realidade e que se expressem sobre ela no seio de uma Comunidade de Investigação, onde todos são incentivados a discutir e participar na investigação. Um espaço que visa levar o outro a descobrir, a pensar por si e a superar a sua própria ignorância. O professor guia, coordena, modera, propícia a reflexão conjunta e a autodescoberta (Lipman et al., 1980; Lipman, 1988).

Lipman defende um Currículo vocacionado para a promoção e potenciação da interdisciplinaridade, pois considera a fragmentação atual do Currículo altamente prejudicial, na medida em que as disciplinas constituem elementos fragmentados e isolados uns dos outros e reprimem *philosophical aspects that had once been vital to their integrity* (Lipman, 1988, p.24). Não se pode simplesmente abolir a Filosofia por levantar problemas considerados controversos. Aliás, a Filosofia seria como que um elo de ligação entre todas as

disciplinas, pois favorece um Currículo onde a conexão entre elas pode efetivamente ser estabelecido (Lipman, 1988).

O fundador da FpC propõe a Filosofia no centro do Currículo. A Filosofia reúne as condições para se constituir como elemento unificador da generalidade das disciplinas, uma vez que possibilita a transição sequenciada e coerente entre as matérias que propõem e desenvolvem (Lipman et al., 1980; Lipman, 1988).

5. A *PRÁTICA SUPERVISIVA*[7] NA ORIENTAÇÃO REFLEXIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerou-se pertinente recolher as perspetivas de alguns autores das Ciências da Educação em Portugal (Alarcão, 2002, 2009; Alarcão e Tavares, 2003; Amaral et al., 1996; Vieira, 1993; Oliveira, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002) e proceder à clarificação e à delimitação do conceito "supervisão", assim como enunciar algumas das características e dos requisitos mais relevantes que podem nortear a *prática supervisiva*, além de destacar a relevância da observação de aulas na orientação reflexiva da formação de professores, partindo do modelo de SC.

Com este trabalho procura-se contribuir não só para aprofundar os conhecimentos sobre esta matéria, mas também desmistificar a SP, desconstruir a conotação negativa que habitualmente lhe está associada e perspetivá-la como instrumento privilegiado para a promoção de mudanças ao nível da PE.

5.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DELIMITAÇÃO DO CONCEITO

Ao longo dos tempos o conceito "supervisão" tem evoluído e consequentemente tem assumido diferentes significados que importa descortinar. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Academia das Ciências de Lisboa, 2001), supervisão significa "revisão de um trabalho realizado ou acompanhamento de uma obra em fase de elaboração, exercido

[7] Designa o exercício da supervisão.

por um supervisor, por uma pessoa de categoria superior ou mais experiente do que o examinando" (p. 3485). Neste sentido, o termo supervisão remete para o ato de dirigir, de orientar e de inspecionar alguém, numa determinada atividade em que, à partida, o *supervisionado*[8] tenha menos experiência ou seja menos *especializado* que o seu supervisor. Também Vieira e Moreira (2011), numa alusão a Duffy, a MacIntyre e a Byrd, referem que "a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspecção e controlo" (p.11). Vieira (1993) relembra que ainda se encontra alguma resistência no uso da palavra supervisão, em virtude de "sofrer conotações de «chefia», «dirigismo», «imposição» e «autoritarismo»" (p.28). Por outro lado, o vocábulo também é comummente empregue com um sentido de controlo. Posto isto, considerada nesta perspetiva mais tradicional, a supervisão assume um caráter prescritivo-normativo e confere àquele que supervisiona uma postura de superioridade e de controlo sobre o supervisionado.

Esta conceção, embora tradicional, não está completamente ausente do cenário real atual. Não obstante, atualmente o termo supervisão assume um significado distinto no âmbito das Ciências da Educação.

A partir dos anos 60 nos EUA e dos anos 80 em Portugal, o conceito de supervisão sofreu alterações em consequência da emergência do movimento da SC (Vieira e Moreira, 2011). Este movimento transportou a supervisão do contexto clínico para a sala de aula, ou seja, para o contexto pedagógico. Assim, ao direcionar a supervisão para o campo educativo, esta passou a assumir um caráter pedagógico, com vista a promover as condições necessárias para que se ensine a ensinar, assim como a aprender a ensinar (Vieira e Moreira, 2011).

A SP remete para duas vertentes distintas: a que diz respeito à formação inicial de professores, direcionada essencialmente a candidatos a professores e a outra relacionada com a formação contínua de professores, dirigida a docentes já integrados na carreira.

[8] Faz referência àquele cuja prática é submetida à supervisão de alguém com mais experiência ou mais especializado. No contexto da educação designará o professor em formação (inicial ou contínua), cuja prática pedagógica é supervisionada por um supervisor pedagógico.

No que respeita ao primeiro caso, Alarcão (2009) refere que a SP se centra no docente, na orientação da sua prática pedagógica, como está prescrito no artigo 35º do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, onde menciona que uma das funções do pessoal docente visa "orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola". Quer isto dizer que esta dimensão da SP respeita ao "processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão e Tavares, 2003, p.16). Isto implica um processo continuado que visa o desenvolvimento profissional e pessoal por via da orientação pedagógica. Neste primeiro caso, o supervisor poderá desempenhar o papel de orientador de estágio, ou de orientador pedagógico, ou de professor acompanhante, entre outros. Já no segundo caso, a SP, na perspetiva da formação contínua, não se cinge exclusivamente ao professor integrado na carreira, mas a este enquanto elemento de uma coletividade. Passa-se, deste modo, para um contexto mais alargado que é a escola, enquanto elemento aglutinador dos diversos intervenientes no processo de supervisão e dos contextos que lhes deram origem.

Também Oliveira propõe uma abordagem mais ampla do conceito ao referir que a SP é "um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)" (2000, p.47). Acrescenta, até, que deve ser "associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola" (p.51).

Vieira (1993), por seu turno, entende que a supervisão, considerada no plano da formação de professores, consiste numa "actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" (p.28). Neste prisma, "o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor" (p.28), a função da supervisão é a "monitoração dessa prática" por via da "reflexão e da experimentação", a fim de

promover a melhoria qualitativa no seu desempenho e, consequentemente, dos resultados dos alunos e a concretização dos objetivos da escola.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a SP tem em vista o desenvolvimento integral do professor ao torná-lo agente ativo, interativo, interventivo, autónomo, capaz de resistir à resignação e de lutar contra o conformismo. É neste ponto que reside a relevância da SP para a mudança paradigmática da PE, pois "a supervisão nasce como necessidade de repor o que é distorcido, quer dizer, de superação do defeito de acompanhamento" (Rodrigues, 2003, p.54). Rodrigues (2003) sugere que a supervisão permite "um inventário das falhas e na delimitação das falhas" (p.55), uma vez que lhe cabe "o lugar de ajuizamento", de reexaminar "qualquer coisa à luz de regras e de normas onde se põe o problema do valor" (p.53). A SP é um instrumento fundamental na retificação dos erros que se vão perpetuando na educação. Esta pode ser a via mediante a qual se põe termo à "educação que paralisa [e] mata o pensamento, o mistério e a vida" (p.50).

5.2. O PAPEL DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A propósito da conceção de supervisor pedagógico, das suas características e do papel que é suposto desempenhar, importa esclarecer que não se pretende aqui enumerar de forma rígida uma série de atributos e de tarefas que lhe dizem respeito. Há que ter em consideração que atua numa vasta diversidade de cenários e de contextos formativos que requerem dele uma postura que se adeque e se ajuste às exigências da situação concreta. No entanto, embora partindo deste pressuposto, tal não invalida que se enunciem alguns requisitos elementares, transversais e desejáveis, que podem nortear a prática supervisiva.

Vieira (1993) procurou deixar claro que não há receitas, isto é, não há respostas únicas e unanimemente aceites. Há várias conceções de supervisor e o seu papel será determinado em função dos objetivos da supervisão e dos procedimentos adotados neste processo, dos seus intervenientes e do contexto em que esta se desenrola.

Vieira (1993), partindo da posição defendida por Wallace, sugere que há duas perspetivas do papel do supervisor. Uma mais tradicional e "prescritiva" e outra, mais atual, de cariz "colaborativo".

Partindo desta distinção, a autora (Vieira, 1993) alude que a supervisão, considerada sob o ponto de vista mais tradicional e rígido, prevê que o supervisor assuma uma posição hierárquica superior, em que chefia, dirige, inspeciona e orienta o profissional na execução das suas tarefas e, consequentemente, as avalia e controla. Acresce o facto de pressupor a reprodução de práticas, posto que assume um caráter prescritivo. Segue-se que este tipo de supervisão não promove a autonomia, o desenvolvimento ou a emancipação do profissional no desempenho das suas funções, pois assume uma postura castradora, pouco flexível e intimidatória. Não permite a criatividade, o dinamismo, pois, ao prescrever regras, normas a serem cumpridas e cegamente respeitadas, instiga à submissão do profissional e não à sua emancipação. O supervisor, enquanto profissional mais experiente tem legitimidade pedagógica e científica para decidir o que é ensinar bem ou mal. O supervisor é diretivo e dominante. É ele quem determina como se deve atuar. Rodrigues, por seu turno, relembra que "a ocupação dos educadores não é a de fornecerem regras, mas sim a de decifrarem os critérios abstrusos da razão comum. [Como tal] Do mesmo se devem ocupar os supervisores pedagógicos" (2003, p.57).

Por outro lado, Vieira (1993) refere que, de acordo com as perspectivas mais atuais de supervisão, o supervisor tem uma postura diferente da anterior. Este adota uma atitude "colaborativa", de diálogo, de partilha de experiências, promove o envolvimento, o respeito, o empenho e o entusiasmo, com vista a um desenvolvimento holístico do homem. O enfoque está no professor enquanto sujeito cujas práticas e saberes podem ser refletidos, problematizados, alterados e ajustados, sempre que as circunstâncias ditem essa necessidade. O supervisor assume-se como um par e não como alguém que ocupa uma posição hierárquica superior e distante. Este orienta, partilha experiências, aponta caminhos, potencia a participação e a negociação. O supervisor ao tomar uma atitude de proximidade transmite confiança, segurança e humildade na assunção da possibilidade de outras formas de

atuar. Pressupõe-se que este tenha uma visão abrangente e que esteja aberto à mudança, à criatividade, a outras formas de agir e de ver a realidade. Estimula o crescimento pessoal e profissional, pois o seu papel prevê a criação de condições para a autonomização e o desenvolvimento do professor. Constitui-se como um elemento que, mais do que indicar soluções, aponta caminhos para a resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2002).

Partindo desta perspetiva mais atual - a colaborativa -, Vieira (1993) apresenta um quadro[9] onde sintetiza as competências e as funções do supervisor. A autora destaca aquelas que dizem respeito a "atitudes", a "saberes (experimental + documental)" e a capacidades relativas às "três áreas de reflexão/experimentação identificadas: supervisão, observação e didáctica" (p.32), que são determinantes para o desempenho das funções de supervisor.

As funções do supervisor têm em vista a orientação reflexiva da formação. De acordo com Alarcão e Tavares, citados por Vieira (1993), o supervisor é mediador "na interação dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor" (p.33).

Vieira (1993) destaca a complexidade da função do supervisor e esclarece que esta desenvolve duas dimensões indispensáveis e interdependentes da supervisão: "a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica" (p.30).

O supervisor pedagógico irá constituir-se como "agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações" (Alarcão, 2002, p.233). A sua tarefa visa "facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos) comunidades de aprendentes na escola" (p.232).

A SP, na opinião de Amaral et al. (1996), constitui-se num processo que visa o desenvolvimento integral do professor, que pressupõe o seu desenvolvimento humano, profissional, mas também a sua emancipação enquanto pessoa.

[9] Cf. Anexo B.

O supervisor, à medida que empreende esforços na promoção do desenvolvimento do seu supervisionado, orientando-o e facilitando o seu processo de aprendizagem (ao ajudá-lo a aprender a ensinar), promove o seu desenvolvimento enquanto supervisor, pois também aprende ensinando. Consequentemente, o desenvolvimento profissional do professor tem em vista a aprendizagem dos seus alunos e do próprio supervisor (Amaral et al., 1996), visto que, como afirma Freire (2002), há uma relação de interdependência entre ensino e aprendizagem, ou seja, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p.12).

Assim, segundo Amaral et al. (1996), o papel do supervisor prevê o desenvolvimento dos intervenientes no processo de SP, enquanto estes integram contextos muito mais vastos que a escola. No processo de supervisão intervêm vários elementos, nomeadamente "a tríade constituída pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos. Estes estão em constante desenvolvimento provocado pelos outros intervenientes na tríade e pelas relações didáticas entre os vários sectores ambientais que envolvem o processo educativo" (p.93)[10]. Por conseguinte, "a turma é o sector mais restrito em que se desenvolve o acto educativo, mas ela está inserida num sector mais vasto que é a escola, que por sua vez sofre a influência da sociedade envolvente" (p.93).

5.3. SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O papel que cada um assume no SE, em particular o supervisor pedagógico, resulta dos comportamentos enraizados, dos contextos em que se desenvolveu e das suas vivências. Ninguém está livre de carregar consigo as crenças, os valores, as atitudes características do meio social do qual faz parte. O supervisor também não está isento da influência social. Este desempenha as suas funções num determinado contexto educativo, do qual fazem parte vários elementos que coexistem num contexto social. Impõe-se a questão: será que estamos condenados a uma espécie de desígnio que nos impede de ver para além da influência social que sofremos? A capacidade emancipatória, reflexiva

[10] Cf. Anexo C.

e crítica que cada um dispõe e/ou desenvolve é que vai determinar o modo como cada um se desvincula, ou não, desse peso social.

A prática supervisiva é diversificada e a sua distinção faz-se em função dos contextos, dos objetivos propostos, dos intervenientes e dos procedimentos nela envolvidos. Alarcão e Tavares (2003) distinguiram nove cenários distintos em que esta se pode desenrolar e que a classificam: “cenário da imitação artesanal” (p.17); “cenário da aprendizagem pela descoberta guiada” (p.18); “cenário behaviorista” (p.21); “cenário psicopedagógico” (p.28); “cenário pessoalista” (p.32); “cenário reflexivo” (p.34); “cenário ecológico” (p.37); “cenário dialógico” (p.40); “cenário clínico” (p.24).

Neste trabalho, apenas se pretende fazer uma abordagem ao último dos cenários referidos - o cenário clínico - e aos seus pressupostos, enquanto elementos determinantes para a orientação reflexiva de professores. No entanto, não há intenção de estabelecer este modelo como o mais conveniente, mas sim de destacar de que forma pode contribuir para a formação reflexiva de professores.

Conforme referem Alarcão e Tavares (2003), a conceção do cenário clínico remete para o modelo de SC preconizado por Cogan, Goldhammer e Anderson, no final da década de 50 do século XX, em resposta às solicitações dos futuros professores que alegavam que “os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar” (p.24). Por outro lado, este modelo “actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas” (p.118). Ao contrário, a “supervisão geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula” (p.118), com base em soluções uniformizadas.

O modelo de SC centra-se na observação de aulas, mais concretamente, na “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão e Tavares, 2003, pp.25-26). A colaboração é o elemento basilar deste modelo, que procura encarar a interação como

“objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança” (p.119).

O professor em formação recorre à ajuda do seu supervisor. Este deve auxiliar aquele na realização da observação da sua própria prática pedagógica e dos contextos em que esta se desenrola, assim como “a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar soluções para as dificuldades e problemas” (Alarcão e Tavares, 2003, p.119) que vai encontrando.

> A iniciativa do professor é também fundamental na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir uma atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão. (Alarcão e Tavares, 2003, p.26)

Não se propõem “receitas” estanques, mas sim compreender a diversidade de possibilidades e a predisposição para a mudança, através do confronto entre a perspetiva do professor, com a opinião e a experiência quer do supervisor, quer de outros colegas. O modelo de SC visa fomentar o “espírito de descoberta, reflexão e comprometimento” (Alarcão e Tavares, 2003, p.119), fazendo do professor um “intelectual crítico”. A SC dá ênfase à “dimensão ética, política, crítica e transformadora da actividade dos professores” (Alarcão e Tavares, 2003, p.118).

De acordo com Vieira (1993) “uma das tarefas mais significativas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica é a observação de aulas”, pois conforme sugere Allwright, citado pela autora, “através da análise do observável, se pode ver o que é invisível, chegar ao não-dito pela interpretação do dito, descobrir o pensamento através da palavra e da acção” (p.38). Considera-se que a observação de aulas é uma estratégia privilegiada quer para a investigação, quer para a formação de professores.

Pesem embora as vantagens da SC para a orientação reflexiva da formação de professores, ainda se verificam muitos entraves à sua concretização, pois como afirmam Alarcão e Tavares (2003), um dos principais obstáculos em realizar uma observação com vista à formação de professores,

é a “resistência dos professores em permitirem a entrada de outros colegas na sala de aula” (p.124), e acrescentam:

> É bem generalizada a ideia de que, salvo a excepção do ano de estágio, a sala pertence apenas ao professor e aos alunos e é o local onde outros elementos só entram em situações especiais de inspecção e de controlo normalmente ligadas a problemas disciplinares dos alunos ou da própria competência científica e pedagógica dos professores. (Alarcão e Tavares, 2003, p.124)

Pedir a um colega para observar a sua aula pode conduzir à desconfiança por parte dos professores[11], uma vez que a palavra supervisão, como se referiu no início deste capítulo, ainda é associada às ideias de inspeção, de dirigismo, de controlo e de superioridade. Conseguir a adesão dos professores nem sempre é tarefa fácil, dado que a supervisão, enquanto associada a esta conceção mais tradicional do termo, continuará a suscitar receio e desconfiança.

É necessário que os professores sejam sensibilizados para as vantagens e benefícios da SP, no caso concreto, para a SC, enquanto processo que visa “envolver os professores na análise da sua *práxis* de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e autêntica” (Alarcão e Tavares, 2003, p.120). Este modelo tem como objetivo o aperfeiçoamento, a progressão e a correção das práticas pedagógicas, através da colaboração entre o supervisor e o supervisionado.

Estrela (1994) destaca que a “observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p.57), no entanto ressalva que “não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis” (p.57), pelo que o objetivo prioritário é promover no professor a consciencialização da sua prática pedagógica, a capacidade de encontrar soluções para os problemas identificados, sempre em colaboração estreita com o supervisor pedagógico e com todos os intervenientes no processo de supervisão.

[11] Cf. Anexo D.

6. FILOSOFIA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUTO PARA UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

É tempo da Escola assumir o seu papel e de ser mais proativa que reativa, sob pena de se continuarem a instituir *reformas* e ME desajustados, enviesados e desvinculados da realidade (Guedes & Rego, 2012). Esta não é uma empreitada fácil. No entanto, a SP aliada à Filosofia, ou à atitude filosófica que esta implica, poderá contribuir para a promoção de uma mudança paradigmática da PE.

A pressão das constantes mutações das sociedades atuais impõe a reorganização da matriz curricular, de modo a adequarem-se os objetivos da educação às exigências sociais reais. Para Guedes e Rego (2012), a educação filosófica constitui-se como condição estruturante do indivíduo e de qualquer sistema de ensino. A *construção* de um cidadão livre, responsável e crítico requer a existência de um espaço próprio onde a reflexão e o questionamento sejam pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Por seu turno, Rodrigues acrescenta que

> Só podemos levar a cabo o acto educativo quando sentirmos realmente esta perplexidade pelo mundo, pelo facto de existirmos e de o mundo estar aí. Sem este espanto (que Hegel denominou de filosófico) não pode ser levada a cabo uma verdadeira educação, essa busca contínua pelo saber que tem como primeiro pressuposto o reconhecimento da nossa ignorância. (Rodrigues, 2003, p.27)

"É fundamental que se legitime a Filosofia no universo educativo." (Rodrigues, 2003), pois uma sociedade genuinamente democrática só é possível com "cidadãos críticos, questionantes e solidários" (Guedes & Rego, 2012, p.2). Não obstante o concetualmente desejável e o que organismos como a UNESCO concebem como ideal a atingir, a educação filosófica em Portugal aparece no currículo tardiamente[12], eventualmente por se considerar que as crianças não dispõem de uma racionalidade suficientemente madura para um posicionamento crítico face ao real (Guedes & Rego, 2012).

Como é sabido, o SE português tem sido submetido a reformas e a reorganizações curriculares ao longo dos tempos e, como esclarece Medeiros (2005), muitas das decisões tomadas foram "comprometedoras para a

[12] A Filosofia é uma disciplina de frequência obrigatória nos 10º e 11º anos. No 12º ano apresenta-se como disciplina de opção e integra a componente de formação geral dos Cursos Científico-Humanísticos (D.L. 74/2004 de 26 de março).

Filosofia" (p.16). A intenção de modernizar o sistema de ensino português foi tolhida em virtude de uma visão persistente e tradicional da Educação. Mas o problema da Filosofia não se restringe a este pequeno país à beira mar plantado, nem às últimas décadas.

> De 1840 a 1900 pode dizer-se que a humanidade atravessou uma das suas temporadas menos favoráveis à filosofia. Foi uma época antifilosófica. Se a filosofia fosse alguma coisa de que radicalmente fosse possível prescindir, não se duvida que durante esses anos teria desaparecido por completo. Como não é possível extirpar da mente humana a sua dimensão filosofante, o que se fez foi reduzi-la a um mínimo. E toda a batalha – que, por certo, será bastante dura – em que hoje andamos a combater consiste precisamente em sair de novo para uma filosofia plena, completa; isto é, para um máximo de filosofia. (Ortega y Gasset, 2007, p.21)

Por tudo quanto foi exposto ao longo deste trabalho, não só se legitima o combate contra qualquer tentativa de abolição da Filosofia do Currículo, coisa que já foi tentada em tempos (Medeiros, 2005), como deverão ser reforçados os esforços de modo a torná-la acessível a todos.

Na Proposta Global de Reforma publicada pela CRSE lê-se:

> A educação não é apenas para a liberdade e para a autonomia. A educação é, por exigência da sua natureza, pela liberdade e pela autonomia, dado que é, na sua raiz, liberdade e autonomia. Sem estes princípios, pode haver adestramento, mesmo de quase inultrapassável eficácia. O adestramento não define, porém, a educação. (CRSE, 1988, p.21)

Este documento aponta para a relevância do desenvolvimento integral da pessoa, do seu caráter e dos seus valores na relação com o outro. A reforma educativa visa uma educação problematizadora, reflexiva e crítica que promova a solidariedade, a autonomia e a liberdade. No entanto, esta conceção reformadora não isenta os agentes educativos da sua responsabilidade na promoção da sua concretização.

Medeiros (2005) declara que "O sistema escolar e educativo, em geral, deve concretizar modos, meios e formas de as crianças, os jovens e adultos desenvolverem capacidades de se educarem para a própria mudança" (p.29). Uma mudança que se dá "em contextos de inteligibilidade e de sentido, nos quais é possível e desejável um diálogo vivo entre o que se passa e o que fica, entre o que flui e o que permanece" (p.29). Por essa razão, considera que

> A Filosofia deve dar – ela própria – um contributo de primeira linha no sentido da inovação, da pesquisa, da construção do saber e do conhecimento, na procura da verdade e na formação integral dos alunos [...] a criatividade é fundamental em

> educação e deve ser desenvolvida com realismo, de modo sistemático e de forma gradual no próprio subsistema curricular. A educação filosófica poderá – e deverá – constituir um dos motores de criatividade no sistema escolar e educativo. (Medeiros, 2005, p.32)

Medeiros (2005) recusa a ideia do "aluno-massa, anónimo que se dilui numa imensa e indiferenciada escola-fábrica" (p.33) e a sua "concepção humanista da Educação valoriza a pessoa evitando qualquer forma de coisificação, massificação ou manipulação" (p.33).

Não se acredita no esvaziamento teórico da prática docente, muito pelo contrário, vislumbra-se um reposicionamento face à própria prática, enquadrada numa realidade que tem em vista dotar crianças e jovens das aptidões necessárias para conceberem e problematizarem por si o real (Lipman, 1988). Aqui a SP pode assumir uma postura combativa, enquanto processo que rejeita a resignação e o conformismo pedagógico e tem em vista o desenvolvimento holístico do professor (Alarcão e Tavares, 2003) e dos alunos a quem aquele dirige as suas práticas.

A SP tem o encargo de identificar lacunas nas PE, bem como de apontar soluções para as mesmas, pois "a supervisão nasce como necessidade de repor o que é distorcido, quer dizer, de supressão do defeito de acompanhamento." (Rodrigues, 2003, p.54). Por outro lado, cabe à SP provocar o sentido crítico dos profissionais, sejam eles supervisores ou supervisionados, de modo a potenciar mudanças nas PE, reconhecidas por muitos como necessárias e urgentes. Poderá assumir-se como mediadora, orientadora no despertar do sentido crítico, reflexivo, problematizador e dialógico da tríade supervisor, professor e aluno. Poderá contribuir para fomentar nestes o conhecimento de "si" e do mundo, aliada à Filosofia enquanto *interruptor* de um *circuito* que conduz à "auto-reflexão do espírito sobre os seus supremos valores teóricos e práticos, sobre os valores do verdadeiro, do bom e do belo." (Hessen, p.11).

A SP visa o aperfeiçoamento da prática pedagógica, por via do trabalho colaborativo, reflexivo e dialógico (Vieira, 1993). "A supervisão é a revisão de algo que inicialmente está visto de uma forma não crítica, ou acrítica. Só após esta revisão é que a supervisão se pode constituir como crítica." (Rodrigues, 2003, p.53). Enquanto processo procura inculcar no profissional a necessidade

de se comprometer com uma formação reflexiva e crítica que lhe permita emancipar-se e propiciar também o desvelar da capacidade emancipatória, reflexiva e crítica dos seus alunos. Há aqui uma clara aproximação da SP ao papel da Filosofia, na medida em que "a filosofia não é a revelação feita ao ignorante por quem tudo sabe, mas o diálogo entre iguais que se tornam cúmplices na mútua submissão à força da razão e não à razão da força." (Savater, 1999, p.16).

Rodrigues refere ainda que

> A supervisão da educação amplia a própria concepção da educação ao permitir a mutilação, o espartilhar e a divisão em parcelas dos especialistas disciplinares. Todo o conhecimento é uma consciencialização de si mesmo e que é seu dever mostrar ao ser humano o valor e a importância do conhecimento. (Rodrigues, 2003, p.50)

A SP, aliada à Filosofia, não pode curvar-se à opressão e obediência cega, acrítica e neutra de quaisquer modelos de SP que estabeleçam ideais e fórmulas estanques de *boas* PE às quais os professores devem ficar vinculados, como se carecessem de consciência axiológica e crítica. "A supervisão não se pode compendiar a técnicas e fórmulas. Ela tem de ser uma necessidade." (Rodrigues, 2003, p.86). Mais, "A supervisão não presta vassalagem aos critérios de cientificidade. Ela é antes a própria crítica aos instrumentos e aos métodos científico-pedagógicos." (p.99).

Podemos encarar a SP como a locomotiva que potencia o desenvolvimento de mecanismos genuinamente transformadores de práticas, por via da reflexão crítica e dialógica entre os intervenientes no processo educativo. Deve levar o professor a reconhecer que

> O conhecimento filosófico, dirigido para a totalidade das coisas, e o científico, orientado para as parcelas da realidade, são essencialmente distintos, de maneira que entre a filosofia e a ciência predomina a diversidade, não só no sentido objetivo mas também no subjetivo. (Hessen, p.16)

Admitir que "Ser escultor educativo é trabalhar numa matéria complexa e delicada onde a alternativa é patente, onde a ciência não é a única via possível para a aquisição de conhecimento." (Rodrigues, 2003, pp.103-104) é abrir caminho para conceber que a tarefa de "Educar não é, apenas, apetrechar as mentes com destrezas lógicas. Isso é educar para a alienação e para a incompetência" (p.84).

A Filosofia poderá conduzir a SP a um patamar distante do preenchimento de parâmetros redutores, pré-estabelecidos e estanques em grelhas de avaliação e de análise, da observação da pregação em *homilias educativo-instrutivas*[13] e da aplicação de comandos e regimentos que criam a ilusão da disposição para a obediência e para a ordem. “Em supervisão não há lugar para uma doutrina.” (Rodrigues, 2003, p.53).

Retiramos daqui que, ao mesmo tempo que a Filosofia habilita a SP a abrir-se àquilo que poderíamos designar de *Supervisão Pedagógica Filosófica* (na medida em que assume um caráter crítico, reflexivo, problematizador, dialógico e potenciador de mudanças na praxis educativa), também a SP, imbuída do espírito filosófico, poderá constituir-se como o veículo que abre caminho ou, pelo menos, alguns trilhos que conduzam ao reconhecimento da relevância da Filosofia no seio do Currículo e à efetiva transformação curricular que dignifique todos os intervenientes no processo educativo.

[13] Remete para o que vulgarmente designamos por *aulas* (espaço onde os professores transmitem informações, como se de verdades absolutas se tratassem, que se supõe que sejam assimiladas e fielmente reproduzidas pelos seus alunos).

PARTE II – PERCURSO METODOLÓGICO

1. NATUREZA DO ESTUDO E OBJETIVOS DA PROBLEMÁTICA EM INVESTIGAÇÃO

É indispensável continuar a investir-se na investigação das práticas pedagógicas e dos currículos, a fim de se encontrar uma via que ponha fim a um ciclo vicioso que retorna, continua e disfarçadamente, ao hábito profundamente enraizado do ensino por transmissão, assente no modelo fabril. É esta preocupação com o cenário atual da educação em Portugal e a necessidade de averiguar qual é "O papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa", perspetivando a "Filosofia no centro do currículo", que justifica esta investigação.

Este é um estudo de natureza qualitativa, em virtude da complexidade da questão que se pretendia responder, do contexto em que se ia realizar e dos resultados esperados. Por conseguinte, na investigação empírica, recorreu-se ao estudo de caso, por permitir inúmeras possibilidades de exploração e de investigação, bem como de concretizar os objetivos específicos da investigação, nomeadamente:

- Reconhecer os limites e as potencialidades da SP na promoção de uma mudança paradigmática das PE.

- Refletir sobre a possibilidade de a Filosofia se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior.

- Confrontar as perceções teóricas que professores e alunos têm da Filosofia e da sua utilidade.

- Reconhecer a relevância da Filosofia no SE português.

- Reconhecer as potencialidades da Filosofia, aliada à SP, na promoção de uma mudança das PE.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação teve em vista responder à questão central do estudo:

- Como pode a SP potenciar uma mudança paradigmática da PE assente na Filosofia?

Para se responder à questão central da investigação, considerou-se pertinente explorar outras questões, nomeadamente:

- A SP pode, ou não, contribuir para uma mudança paradigmática da PE atual?

- Como é que a Filosofia pode constituir-se numa proposta curricular que seja extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

- Qual é a perceção que professores e alunos têm da Filosofia e da sua utilidade?

- Que contributo a Filosofia, aliada à SP, pode dar para promover iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade nos alunos e professores?

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em consideração a natureza e a complexidade do estudo, impôs-se que a investigação assentasse no modelo interpretativo ou qualitativo, por se ter entendido que era o que melhor poderia contribuir para aos objetivos da investigação. Neste estudo não houve uma preocupação com a dimensão das amostras, nem mesmo com a generalização dos resultados. O que se pretendeu foi compreender e interpretar o problema que se configurou como a razão desta investigação e não medir: “Como pode a Supervisão Pedagógica potenciar uma mudança paradigmática da prática educativa assente na Filosofia?”.

O método qualitativo, mais concretamente o estudo de caso, apresentou-se como o mais indicado para se proceder a um estudo desta natureza, que implica processos humanos e sociais profundamente complexos. As características deste método constituíram uma vantagem para a investigação, pois como enunciou Bogdan e Biklen (1994):

1. Os investigadores são o “instrumento principal” de investigação, dado que “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” e “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).
2. “A investigação qualitativa é descritiva” e os dados são registados em forma de narrativa e não de “números”, para, posteriormente, serem analisados em profundidade (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).
3. A preocupação recai sobre o processo e não tanto no resultado, posto que “as estratégias qualitativas patenteiam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49-50).
4. A análise de dados é feita de forma indutiva, pois as “abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50).
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, uma vez que somos todos diferentes e a perceção que temos da realidade pode variar e é necessário perceber os diferentes sentidos que as pessoas lhe atribuem (Bogdan e Biklen, 1994, p.50).

4. ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

No que respeita às estratégias de pesquisa, o estudo de caso, enquanto procedimento de análise da realidade frequentemente utilizado nas ciências sociais e humanas (Yin, 2003), apresentou-se como uma alternativa à abordagem de caráter positivista e constituiu-se como a estratégia mais indicada para esta investigação. Sousa afirma que através do estudo de caso é possível estudar o sujeito da investigação no seu ambiente natural, bem como recorrer à “utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação” (2005, p.139). Por outro lado, também é perfeitamente exequível a exploração e o estudo, mais ou menos aprofundado, de um caso, ao fazer o seu acompanhamento ao longo de meses e até anos.

Conforme recomendado por Sousa (2005), o estudo de caso processou-se em três momentos essenciais:

1º Recolha de dados: neste momento realizou-se a recolha de toda a informação importante para compreender o problema, com recurso às técnicas[14] e aos instrumentos de recolha de dados[15] que se consideraram mais adequados ao caso em estudo e ao problema em resolução.

2º Tratamento e análise dos dados: depois de recolhidos os dados e transcritos[16], o seu tratamento fez-se com recurso a técnicas de análise de conteúdo qualitativas[17], a fim de se procurarem "constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo" (Sousa, 2005, p.142).

3º Inferências e conclusões: depois do tratamento e da análise dos dados recolhidos[18], procedeu-se a um conjunto de considerações finais, onde se afere se existe, ou não, necessidade de promover mudanças no SE e nas PE, com o contributo da SP, aliada à Filosofia.

Yin (2003) refere que o estudo de caso, enquanto investigação empírica que proporciona imensas possibilidades de estudo, permite estudar um fenómeno atual, como o que se propôs neste trabalho, dentro do contexto de vida real.

Yin destaca que este tipo de abordagem metodológica permite "preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real" (2003, p.20). Por conseguinte, o estudo de caso visou o exame e a explicação do fenómeno em profundidade, ao considerar a complexidade do seu objeto de estudo, a razão e a forma como ocorrem as mais variadas convergências e divergências no contexto em análise (Yin, 2003).

[14] Entrevistas semiestruturadas, com recurso a guiões de entrevista. Cf. Apêndices de IV a XVI.
[15] *Smartphone* com aplicação para gravar som.
[16] Para auxiliar a transcrição da gravação das entrevistas aos docentes e aos alunos recorreu-se ao software *Express Scribe* (permite o controlo completo da velocidade de reprodução do arquivo áudio).
[17] Cf. Apêndices de XVII a XX.
[18] Cf. Capitulo "10. Apresentação e análise de resultados".

5. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Não se pretendia que o estudo assentasse numa amostra extensiva, mas antes representativa de um conjunto de sujeitos que retratam a realidade que se pretendia investigar. Por outro lado, considerando que se trata de uma abordagem qualitativa, a amostra, como sugere Bogdan e Biklen (1994), foi intencional e não aleatória, ao contrário do que se faz nas investigações quantitativas.

De acordo com Sousa, ao definir-se o problema da investigação, deve questionar-se "a contextualização humana à qual se destina" (2005, p.64) e as suas características. Por conseguinte, o grupo de sujeitos selecionados não foi alargado e a amostra foi, ao mesmo tempo, representativa para este estudo.

Caracterização geral do grupo estudado:[19]

- Natureza: alunos e professores;

- Dimensão: onze sujeitos;

- Âmbito: os sujeitos da amostra pertencem à população em estudo (alunos e docentes do SE português).

Grupo estudado:[20]

- um estudante de 12º ano do ES regular, de uma EP ("A4");

- uma estudante de 11º ano do ES regular, de uma EP ("A3");

- uma estudante de 10º ano do ES regular, de uma EP ("A2");

- um estudante de 9º ano do 3º Ciclo do EB regular, de uma EP ("A1");

- uma estudante de uma Universidade portuguesa ("AU1");

- uma professora de Filosofia do ES, de uma EP ("P4");

- uma professora do ES que não integra o grupo disciplinar 410-Filosofia, de uma EP ("P3");

[19] Cf. Apêndices XIX e XX.
[20] Cf. Apêndices XIX e XX.

- uma professora dos 2º e 3º Ciclos do EB, de uma EP (“P2”);

- um professor do 1º Ciclo do EB, de uma EP (“P1”);

- um professor do ESUP, de uma Universidade portuguesa, e dos EB/S, com experiência de SP em instituições de ensino em Portugal;

- um dirigente escolar de uma EP (“DE1”).

6. CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Os participantes colaboraram não na qualidade de representantes desta ou daquela instituição, mas enquanto cidadãos e agentes intervenientes na experiência educativa. Todos os participantes têm o direito a pronunciaram-se sobre o assunto em investigação, sobre o qual têm conhecimento direto resultante das suas experiências profissionais, pessoais, sociais, culturais e educativas.

Por conseguinte e por forma a assegurar os direitos e a liberdade dos sujeitos da amostra, bem como a garantir seriedade e retidão no processo de investigação, foram produzidos dois documentos: o “Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação”[21] (facultado a todos os entrevistados e, no caso dos menores de idade, a estes e aos seus pais e/ou encarregados de educação) e a “Autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando, no âmbito de investigação académica”[22] (aplicado aos indivíduos menores de idade e respetivos pais e/ou encarregados de educação). Todos leram e assinaram a “Declaração do Entrevistado” apensa ao “Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação” [23]. Este deu a conhecer o estudo, fez o seu enquadramento e elucidou as condições de participação, de confidencialidade e anonimato, assim como facultou informação sobre a investigadora e a orientadora. A “Autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando, no âmbito de investigação académica” foi lida e o pequeno formulário agregado foi

[21] Cf. Apêndice II.
[22] Cf. Apêndice III.
[23] Cf. Apêndice II.

preenchido e assinado pelos pais e/ou encarregados de educação dos menores.

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Dada a natureza do estudo, o método, as técnicas de investigação e de recolha de dados, a técnica de pesquisa qualitativa, nomeadamente, a entrevista, apresentou-se como a mais pertinente para este estudo.

A entrevista pressupõe que o investigador contacte diretamente com os sujeitos da investigação, a fim de compreender pormenorizadamente qual é a sua perceção em relação aos assuntos que motivam a investigação. Porém, em virtude da especificidade da investigação qualitativa e do peso da interpretação, o conhecimento deve construir-se progressivamente e de modo indutivo, à medida que se vão recolhendo os dados empíricos e se vai procedendo à análise, à descrição e à interpretação destes (Bogdan e Biklen, 1994). Por essa razão, Bogdan e Biklen (1994) advertem para a necessidade de controlar a subjetividade interpretativa, de modo a evitar o enviesamento do conhecimento. Estes sugerem que a investigação assente no rigor, na extensão ou no alcance da análise dos dados, na articulação da informação recolhida com o enquadramento teórico e na omissão de opiniões pessoais.

Através da entrevista foi possível obter direta e imediatamente a informação pretendida, ter acesso à perceção que os sujeitos da investigação têm em relação à problemática em estudo, bem como ao significado que atribuem à realidade, ao contexto que integram e às situações. Para sua realização reconheceu-se como pertinente o recurso a guiões de entrevista[24], a fim de apoiar, de orientar e de respeitar o objetivo da entrevista, bem como de evitar dispersões desnecessárias, que nada acrescentam à investigação, embora se tivesse dado margem de manobra para o entrevistado se pronunciar livremente e sem coações sobre o assunto em estudo.

Também se considerou conveniente recorrer a um tipo de entrevista semiestruturada[25], por permitir cumprir o objetivo do estudo, sem no entanto

[24] Cf. Apêndices IV e V.
[25] Cf. Apêndices de IV a XVI.

colocar o entrevistador ou o entrevistado numa espécie de *colete-de-forças*. A entrevista semiestruturada caracteriza-se por ser flexível e por possibilitar fazer acertos ao esquema inicialmente traçado, em função do contexto e do entrevistado.

8. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados recolhidos recorreu-se ao método de análise de conteúdo, conforme recomenda Sousa (2005).

Iniciou-se com a organização de dados recolhidos nas entrevistas, o que implicou técnicas de leitura, de análise, de interpretação, bem como de cruzamento de informação de fontes diversas, com o objetivo de descrever o conteúdo apresentado.

Sousa, em referência a Huberman e Miles, menciona que dos dados qualitativos resultantes da análise de conteúdo é perfeitamente possível extrair "inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola". Porém, adverte-se que uma das limitações deste método de análise de dados incide sobre o conteúdo das palavras, na medida em que "podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica" (2005, p.266).

9. CATEGORIZAÇÃO

Na investigação é essencial que se mantenha a coerência e a categorização é fundamental. De acordo com Bardin (2004), a categorização implica inventariação seguida de classificação, de modo a isolar todos os elementos para que a informação seja devidamente organizada e simplificada. Enquanto unidades de registo, as categorias são apresentadas como rubricas genéricas que permitem agregar o que é comum num dado conjunto de

elementos. Do mesmo modo se procede com as subcategorias, embora estas sejam mais específicas e diretamente relacionadas com a categoria.

A categorização não só possibilitou como facilitou a organização dos dados recolhidos. Este processo foi vantajoso, na medida em que a sistematização dos dados foi passível de concretização, sem que se comprometesse a coerência, ou se subvertesse o seu sentido (Bardin, 2004).

Posto isto, procedeu-se à categorização e classificação, conforme os Apêndices XVIII e XIX.

10. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Procedeu-se à análise e interpretação dos dados recolhidos junto dos alunos e de seguida fez-se o mesmo em relação aos professores. Para agilizar, este procedimento desenvolveu-se por etapas de modo a aferir a conformidade dos dados com a finalidade da investigação.

A análise e interpretação que se segue decorre do exame detalhado das perceções recolhidas junto dos alunos e dos docentes e é apresentada pela ordem que as questões foram colocadas[26] e tratadas[27].

10.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

O grupo de alunos entrevistado é restrito no número (cinco). No entanto, é amplo no que respeita à sua heterogeneidade e à diversidade de perceções que permite recolher, pois contempla sujeitos com idades compreendidas entre os quinze e os vinte e três anos (A1 – dezasseis; A2 – quinze; A3 – dezassete; A4 – dezassete; AU1 – vinte e três) e, de acordo com a sua indicação, dois (A1 e A4) são do género masculino e três (A2, A3 e AU1) são do género feminino. Todos residem com familiares diretos (pais, irmãos, avós), dois em concelhos da RAM (A2 e A3) e três em concelhos de Portugal Continental (A1, A4 e AU1).

[26] Cf. Apêndices de IV a XVI.
[27] Cf. Apêndices XIX e XX.

No momento em que foram entrevistados, todos se encontravam a estudar, sendo que três em anos de final de ciclo (A1 – 9º ano; A4 – 12º ano; AU1 - MEI). Apenas um dos inquiridos confirmou ter reprovado duas vezes por declarada falta de interesse, de empenho e de dedicação à sua evolução académica.

Quando questionados sobre a disciplina que mais apreciavam, pelo menos três alunos fizeram referência à Matemática, um à Física e à Biologia, um à Educação Física, um salientou o apreço pela Filosofia porque a considera "crucial na educação" e um não destacou qualquer preferência. Apenas três alunos referiram que se ocupam com atividades extracurriculares (atletismo, natação e futebol) e um relatou que, embora atualmente não realize nenhuma atividade extracurricular, durante a frequência do ensino não superior fez desporto, teatro e voluntariado.

Todos os alunos entrevistados declararam reconhecer a relevância de continuar a estudar, na medida em que estimam que isso lhes permita "ser alguém na vida", lhes proporcione "um bom emprego", um "futuro melhor" e até independência dos pais.

10.2. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O SE E A PE EM GERAL

Foi solicitado aos sujeitos da amostra que exprimissem a sua opinião sobre o SE. As opiniões não foram totalmente convergentes, pois apenas A3 e A4 referiram claramente que há falhas no SE. Já A1 reconheceu que tem dúvidas, na medida em que o SE "tem coisas muito boas e muitas coisas más". A2 salientou que "agora é mais fácil" e que "antes era mais rígido", ao passo que AU1 destacou-se com "uma opinião positiva" por considerar que lhe proporcionou as condições "para estudar, para estar civicamente" e para se "orientar".

Quando inquiridos sobre as suas expectativas em relação ao SE, A2 referiu que não correspondia e A1, A3 e A4 reconheceram que correspondia às suas expectativas. Não obstante a aparente divergência de perceções, estes apontaram falhas ao sistema e sugeriram alterações ao nível das práticas, por

entenderem que deveria de haver mais proximidade entre os conteúdos lecionados e a realidade vivida. A3 acrescentou que “são demasiados conteúdos” e, tal como A4, também considerou que os testes e/ou exames não permitem aferir as reais capacidades dos alunos. A4 disse ainda que o SE deveria de “estar mais ao dispor do aluno” e que se deveria de ter em consideração as suas “sugestões para desenvolver melhor a educação”. AU1 assegurou que o SE correspondia às suas expectativas e que “não alteraria nada”.

Na entrevista, os alunos A3 e A4 asseguraram que a adequação dos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas às necessidades dos alunos está dependente do professor, dado que “é muita matéria [...] [e que] há várias maneiras de abordar a disciplina”. O aluno A4 acrescentou que, dada a “pressão” e a quantidade de matéria implicada nos programas, que é necessário cumprir, muitos alunos “copiam” chegando ao “final e não percebem nada daquilo e têm bons resultados”. No entanto, mostrou que, com essa situação, “não se ajuda muito os alunos a que no futuro tenham uma boa vida” e não lhe “agrada muito ver os alunos que copiam e que fazem isso tudo para tirar boa nota”. Questionou a pertinência dos *rankings* feitos em resultado das notas obtidas pelos alunos nos Exames Nacionais, por entender que não evidenciam “o valor certo daquilo que o aluno mostra todo o ano”. Não obstante, os alunos A1 e AU1 declararam claramente que os programas e as matérias eram ajustadas às necessidades dos alunos, ao passo que A2 asseverou que não o são e que deveriam de se ponderar “outras formas de ensino”.

Os alunos A1 e AU1 admitiram que os programas e as respetivas matérias das diversas disciplinas são adequadas ao desenvolvimento de capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar. No entanto, A2 expressou a sua discordância ao referir que “todas as capacidades […] não”, pois entendeu que nem sempre os alunos aplicam tudo o que é lecionado nas aulas. Já A4 esclareceu que a matéria é fundamental “para o conhecimento geral de cada disciplina e mesmo do nosso passado”, contudo atestou que “estar sempre a abordar os temas teoricamente, mas não na prática, é uma má influência para os alunos”. Por conseguinte, os alunos

"não conseguem olhar para a atualidade e ver o que é preciso fazer". Posto isto, evidenciou a necessidade de uma "ajuda extra" na escola para "quando tiverem uma profissão conseguirem mostrar o que valem e ajudar ou tentarem ajudar o país". A aluna A3 considerou que "há que preparar os alunos para a pressão" e depositou essa responsabilidade nos professores. Além disso, reconheceu a relevância da Filosofia neste domínio por considerá-la "extremamente importante para a formação do aluno como cidadão, para aprender a lidar com o mundo para além da escola".

Os estudantes A1 e A4 testemunharam que a escola prepara os alunos para memorizar e reproduzir matérias, pois mencionaram que estes só estudam aquilo que o professor diz que "vai calhar no teste". A1 acrescentou que a "escola está a preocupar-se mais com os resultados dos alunos do que com as competências que podem vir a ganhar" e A4 aludiu ao facto de a escola fazer "com que os alunos memorizem como robôs" e que não está a fazer com que "consigam pensar por si, mas sim através daquilo que os «stores»[28] dão". A aluna A3 corroborou estas opiniões, embora tenha responsabilizado o aluno e aditou que aquele aluno que "estuda, estuda, estuda, estuda, decora e reproduz [...] simplesmente não sabe nada". Já A2 começou por expor que a escola "prepara para pensar de forma crítica e autónoma sobre a realidade", referindo, inclusive, a Filosofia enquanto disciplina que leva os alunos a "encarar o mundo e as pessoas de outra maneira [...] a refletir e a questionar todas as coisas". Terminou com uma contradição ao explicar que os alunos "têm de dizer o que o professor diz na sala", o que, por sua vez, vai ao encontro do que os restantes alunos relataram. A aluna AU1 reconheceu que, embora não seja a sua prática, há alunos que "decoram e memorizam matérias que depois reproduzem" e que acabam por esquecer num curto espaço de tempo. Apesar de afirmar que na sua área de formação "os professores avaliam o que foi dado nas aulas", a partir de exercícios que os alunos resolvem "recorrendo aos métodos e aos conhecimentos adquiridos na aula", admitiu que "não há grande espaço para opiniões". Verifica-se que, em parte,

[28] Plural de "stor". Forma de designar "professor" que se enquadra no domínio da oralidade da gíria estudantil.

há consenso por todos admitirem que está patente uma cultura de memorização e de reprodução nas escolas.

Os inquiridos A1, A3, A4 e AU1 assumiram que a CE estabelecida/instituída limita na adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real, ao passo que A2 não se pronunciou sobre o assunto. No entendimento de A3, embora a escola queira o sucesso dos alunos, foca-se no sucesso "quantitativo". A4 referiu que, apesar de limitar esse tipo de atitude, "há certas disciplinas que fazem com que os alunos aprendam a desenvolver a sua capacidade crítica" e que "fazem com que os alunos se tornem [...] mais pessoas e mais racionais perante a realidade em que estão" inseridos, como a Filosofia, que "ajuda muito a terem a sua opinião e a conseguirem argumentar". Por seu turno, AU1 testemunhou que, dado que as disciplinas da sua área de formação eram "exatas", não a conduziam a "esse tipo de questões". Porém, fez menção à Formação Cívica, por ser uma área que leva os alunos a ter "esse espírito crítico".

Quando questionados sobre se o SE e as PE devem vocacionar-se para promover a reprodução ou a produção de informação e conhecimento, A1 foi claro ao afirmar que "deviam de ajudar os alunos a produzir informação ou conhecimento e não a reproduzir" e lembrou que "para reproduzir basta uma fotocopiadora". A aluna A3 também expressou uma opinião coincidente e acrescentou que "a escola devia de preparar para produzirem não só conhecimento, mas também valores", de modo a combater a vulnerabilidade da sociedade face à manipulação. Destacou, novamente, a relevância da Filosofia ao referir que "prepara as pessoas para aquilo que é o saber argumentar, o saber defender-se", mas também para terem "um espírito crítico [...] e um cunho pessoal naquilo que se faz e naquilo que se diz". A aluna A2 alegou que "é um pouco de ambos" e A4 aparentou ter o mesmo entendimento quando atestou que "a escola deve de ser um meio que ajuda as pessoas a produzirem por si" e que "inicialmente deve de ser reprodutora". A aluna AU1 não respondeu e as respostas de A1, A2, A3 e A4 convergiram, na medida em que reconheceram a necessidade de se promover a adoção de uma atitude crítica e racionalmente autónoma.

No que respeita às condições para a reflexão crítica e expressão livre durante as aulas, A1 considerou que em algumas disciplinas é possível, nomeadamente, na “Cidadania”. Não obstante, atestou que nem sempre acontece, em particular quando são solicitados trabalhos para avaliação, à semelhança do que já acontece nas disciplinas convencionais do Currículo, o que “se torna repetitivo” e alegou que chega “a um ponto em que começa a enjoar”. A aluna A2 começou por afirmar que não são reunidas as condições para esse exercício reflexivo, embora tivesse avançado que “em alguns casos sim, mas que a maior parte não”, pois os alunos têm de dizer “o que o professor está à espera”. A aluna A3 também assumiu que depende da aula e do professor, pois há disciplinas, como a História, em que se houver “muita coisa para dar e que os professores tenham que dar a matéria [...] é ouvir, tirar apontamentos e acompanhar o ritmo com que a professora está a lecionar”, mas acrescentou que “há disciplinas que permitem aos alunos despertar o seu lado crítico e dar a sua opinião”, como é o caso da Filosofia.

Ainda sobre a mesma matéria, de acordo com a perceção de A4, “Há certos professores que deixam que os alunos se expressem e há outros que não”, presumindo que os docentes “não devem de gostar”, visto que os jovens têm “uma opinião diferente do mundo”. O estudante reclamou o direito dos alunos se pronunciarem de modo a expressarem a sua perspetiva, quando afirmou que se “o aluno tem uma opinião [...] deve de ser ouvida”. Por outro lado, este e A1 manifestaram apreço pelos momentos em que é propiciado o debate nas aulas. Contudo, A4 advertiu que é necessária uma gestão e moderação rigorosa e coerente por parte dos professores por forma a “ser toda a turma a participar no debate” e se facultar a oportunidade a todos de discutirem e de partilharem as suas perspetivas sobre as questões em discussão. A4 contestou o *egoísmo monopolizador* dos debates por parte de uns, as tentativas de boicote deste tipo de aulas por parte de outros e a dificuldade e incoerência na gestão dos debates por parte dos professores. AU1 disse que “foram sempre criadas as condições para expor as [...] dúvidas, fossem elas quais fossem” e que sempre se sentiu à-vontade para o fazer. Reconheceu, também, que alguns alunos ficam constrangidos, pois “há professores que são completamente disponíveis e outros que não o são, que

têm uma postura mais rígida durante a aula". Os alunos do ensino não superior convergiram ao assumirem que, por vezes, são proporcionadas as condições para que reflitam criticamente sobre a realidade e se expressem de forma livre, em particular nas disciplinas como a Filosofia e a "Cidadania".

Sobre a pressão dos professores para a reprodução de conteúdos por parte dos alunos, A1 e A2 afirmaram que se sentem pressionados. A2 e A4 partilham o sentimento de insegurança em resultado dessa influência que consideraram repressora. A1 confirmou que procura responder o que os professores "estão à espera", que se sente "nervoso", "com medo de falhar alguma coisa" e até de se sentir "humilhado", mas reconheceu que na "Cidadania" os alunos são livres ao dizerem o que pensam. Já A4 admitiu que por vezes fica "um bocado retraído" e que enquanto se questiona sobre se deve, ou não, dizer o que os professores estão à espera, estes acabam por solicitar a participação de outros alunos. Na sua perspetiva, com este tipo de atitude "os professores não ajudam os alunos a quererem expressar-se e isso é mais um ponto para que os alunos desistam das aulas". As alunas A3 e AU1 asseguraram que não se retraíam quando pretendiam expressar-se, mas A3 evocou que há alunos que não se pronunciam nas aulas por serem "tímidos e mais reservados" ou, simplesmente, por não manifestarem interesse.

Dos sujeitos inquiridos, os quatro que não frequentam o ESUP atestaram que há necessidade de alterar o ME atual. Contrariamente, a aluna do ESUP, não reconheceu essa necessidade.

Posto isto, AU1 não apontou sugestões de alteração ao ME, mas admitiu que "há coisas que podem ser melhoradas". O aluno A1 avançou que, no que às matérias diz respeito, é necessário aproximar a teoria à prática, isto é, à realidade quotidiana dos alunos e que a "Cidadania" deve de ser um espaço privilegiado para o debate. Por seu turno, A2 reclamou a necessidade de se diversificarem as PE, nomeadamente ao nível das estratégias e dos materiais utilizados, bem como devem de ser facultados melhores recursos (como computadores) aos alunos e, ainda, é necessário ampliar a oferta de atividades desportivas. Também declarou que deve ser reduzida a extensão dos programas e assumiu que os Exames Nacionais têm um caráter repressor para

os professores, na medida em que o seu desempenho é apreciado em função dos resultados obtidos pelos alunos naquelas provas. A aluna A3 alegou que os professores mais novos, por serem mais "pacientes", devem de lecionar turmas do EB, designadamente dos quinto e sexto anos. Atestou que é fundamental ajustar a carga horária, reorganizar os horários dos alunos, reduzir o número de disciplinas e de horas de permanência em salas de aulas. Também asseverou que o *ranking* elaborado com base nos resultados dos alunos nos Exames Nacionais, além de ser prejudicial para os alunos, acentua as desigualdades entre o ensino público e o ensino privado. Já o aluno A4 recomendou a recolha de opiniões junto dos alunos, por constituírem uma mais-valia na ponderação sobre as alterações que é necessário efetuar no SE e nas PE. Defendeu ainda que os professores devem de ter "liberdade de gestão do programa" e que não devem de ser submetidos à pressão do cumprimento de prazos dos mesmos, pois "o desespero que os professores sentem em dar a matéria" é prejudicial e reflete-se nos alunos. Também advertiu que o Currículo (matérias e programas) não deve de estar sujeito às influências políticas dos poderes instituídos, dado que muitas das alterações que decorrem dos resultados das eleições podem revelar-se prejudiciais para os alunos. Por fim, acrescentou que os Exames Nacionais devem de ter o mesmo grau de dificuldade, independentemente de se realizarem em ano de eleições, contrariamente ao que admitiu já ter sucedido ("em ano de eleições os exames são mais fáceis").

10.3. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A SP

No início da terceira parte da entrevista impôs-se a necessidade de aferir qual é o significado que os inquiridos atribuem ao conceito "supervisão". As respostam foram convergentes, pois apontaram para significados contíguos. Por conseguinte, de acordo com A1 "É observar, cuidar, orientar" e exemplificou dizendo que é algo que os pais fazem em relação às crianças enquanto "estão sempre de olho". A perspetiva de A2 corroborou esta característica assente na observação, pois disse que "É ver o que a pessoa está a fazer, «andar atrás dela»" e revelou que é o que os professores fazem.

Também A3 associou o conceito à verificação, não no sentido de “fiscalizar”, mas de “ver se está correto. Ver se há algum erro” e salientou que contribui para o desenvolvimento do “espírito crítico da pessoa”. Ainda na mesma linha de pensamento, A4 referiu claramente que “é uma observação mais detalhada, mais rigorosa” e relacionou com o que os professores fazem em relação aos alunos no decurso dos testes. AU1 também reconheceu que “Supervisão é orientação [...], aconselhamento e colaboração”.

Foram referidas duas conceções genéricas de “supervisão”, nomeadamente, e por esta ordem, a supervisão enquanto atitude de superioridade, de chefia e de inspeção e a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências. De seguida, os sujeitos da amostra indicaram com qual das duas mais se identificaram. Por conseguinte, A1, A2, A3 e AU1 responderam, inequivocamente, “a segunda”. A3 alegou, inclusive, que “Supervisionar não tem necessariamente que ver com quem manda. Muitas vezes quem manda não sabe supervisionar” e que a supervisão tem “em vista ajudar o outro, fazer com que melhore [...], é ajudar, é cooperar com o colega”. AU1 assegurou que a “supervisão implica sempre alguém que, à partida, sabe mais que nós. Não é a pessoa que sabe menos que vai ensinar ou aconselhar a que sabe mais. Tem de ser uma pessoa «superior»”. O aluno A4 não admitiu, em absoluto, uma ou outra conceção, pois entendeu que a supervisão implica ambas atitudes, que “Tem um bocado de chefia, mas também um bocado de liberdade de expressão, mas com um certo rigor” e explicou dizendo que na escola “a supervisão é mais rigorosa, mais autoritária” e que “os professores mandam e […] [os alunos têm] de obedecer à chefia”.

Quando questionados sobre se sabiam o que é a SP, A2 e AU1 assumiram não terem conhecimento do que é. Contudo, AU1 tem ideia de que “há avaliação de professores”. Ao passo que A3 supõe que “A Supervisão Pedagógica é supervisionar o modelo educativo”, já A1 e A4 estabeleceram uma relação de subordinação entre alguns agentes que operam no SE e esclareceram que a SP corresponde à observação do comportamento e do desempenho daqueles, conforme o cargo que ocupam. Assim, a “Supervisão Pedagógica é o que os funcionários fazem sobre os alunos, o que os

professores fazem dentro da aula sobre os alunos e o que os diretores da escola fazem sobre os professores e os funcionários". É a "observação constante do desempenho do aluno", bem como do "desempenho dos professores", isto é, "Todos são observados por um mais poderoso", "por alguém superior".

Partindo do pressuposto de que a SP é uma vertente da supervisão direcionada para o domínio educativo e que, pese embora o facto de nem todos os inquiridos terem demonstrado saber claramente do que se trata, foram questionados sobre o seu papel no SE. AU1 não respondeu à questão e os alunos A1 e A2 salientaram pormenores assentes na inspeção e controlo do comportamento dos alunos. A3 e A4 fizeram menção à possibilidade de contribuir para se fazerem melhorias no ME, na medida em que permite a identificação de lacunas que é necessário corrigir. A aluna A3 acrescentou que inicialmente não concebeu a hipótese de existir SP na sua escola. Não obstante, após alguma reflexão, reportou que tem professores que desempenham a tarefa de supervisores, visto que um é Presidente do Conselho Pedagógico e outro supervisiona "a maneira como os funcionários agem no recinto escolar". Admitiu ainda que é fundamental que o "Conselho Diretivo" seja supervisionado, uma vez que é um órgão que "Pode ser posto em causa", apesar de se autoproclamar "uma organização incontestável e irrefutável".

Dos sujeitos da amostra, quatro consideraram que a SP pode contribuir para melhorar qualitativamente o seu desempenho. A1 e A2 referiram que a SP permite controlar os alunos e facilita a lecionação da matéria. Por outro lado, A1 disse que com a SP os professores "sentem-se pressionados e têm de dar o ser melhor. Se não derem o seu melhor podem «ir embora»". A3 esclareceu que a SP "é muito importante, para o possível sucesso escolar" de qualquer aluno. O aluno A4 assumiu que "é o melhor que temos na parte pedagógica, é observar" e que, a haver "algo a corrigir ou a melhorar", é para benefício de alunos e de professores. A estudante universitária não foi clara na sua resposta, mas reconheceu que os professores conduzem os alunos "para o melhor método e caminho".

Os inquiridos A1 e A4 são categóricos ao afirmar que a SP pode contribuir para a melhoria qualitativa do desempenho dos professores, mas a aluna A2 não se pronunciou sobre este assunto. A aluna A3 considerou que "isso já é mais difícil", visto que "Há professores que poderão levar a mal quando algum supervisor questionar a maneira como dão a aula", mas acredita que é importante, especialmente nos casos em que o professor "está mais recetivo a críticas construtivas, que aceite a cooperação do outro, que esteja disponível para receber qualquer tipo de observação" e isso "irá refletir-se no desempenho dos alunos". Não obstante, salienta que "a pessoa que supervisiona tem de ser credível [...] um exemplo" e "fiável". AU1 aludiu a uma "cadeia hierárquica", da qual destacou exemplos de relações de subordinação entre diferentes agentes que operam no SE, como os professores "que são supervisionados pela direção da escola. E as direções das escolas são supervisionadas pelos agrupamentos. E os agrupamentos pelo Ministério de Educação". Além disso, relatou que "os professores também têm algumas formações e reuniões em que são aconselhados a utilizar novos métodos de ensino, são-lhes dadas sugestões" e "Também são impostas regras". Por fim, considerou que "para supervisionar tem de se ver, saber e avaliar". Porém, não necessariamente para "dar uma nota, passar ou chumbar, há que avaliar se está bem ou se está mal".

Para encerrar esta série de questões alusivas à SP, os sujeitos da amostra foram indagados sobre a possibilidade da SP contribuir para melhorar o SE e as PE. Enquanto A1 e AU1 não responderam, A2, A3 e A4 asseguraram que pode contribuir. Contudo, a aluna A1 advertiu que "os alunos podem revoltar-se [...] ao serem vigiados e controlados". A3 realçou que é importante "no ensino público ou privado" e que o "desempenho desse órgão [de supervisão] reflete-se no desempenho dos alunos". O aluno A4 lembrou que "Se corrigirmos uma atitude ou uma forma de ensinar para que o «stor» tenha mais rigor naquilo que está a dar [...], os alunos vão conseguir melhorar notas, melhorar resultados. Isso é uma boa influência tanto para o aluno, como para o professor".

10.4. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A FILOSOFIA E O SEU ENSINO

Nesta parte da entrevista, solicitou-se aos entrevistados que exprimissem a sua conceção de Filosofia. De acordo com A1 e AU1, a Filosofia é "um método de responder a alguma pergunta que tenha sido feita, usando pensamentos, teorias" e "é a opinião [...] sobre as coisas". Os alunos A2, A3 e A4 salientaram o seu caráter crítico e reflexivo, na medida em que os "faz refletir sobre todo o género de coisas" e "desperta […] [o seu] sentido crítico". É "abordar a realidade. É questionar o que é possível e o que não é possível". Além disso, A3 disse que "A Filosofia é a preparação perfeita de um verdadeiro cidadão", pois "ensina […] o que é a ética". Constatou-se a convergência das conceções de todos os alunos entrevistados. Estes reconheceram que a Filosofia potencia as condições para se expressarem criticamente sobre a realidade com recurso, por exemplo, ao "discurso argumentativo". A1 e A3 defenderam, ainda, que a Filosofia permite aos alunos "lutarem pelos seus interesses", pelos seus "direitos e pelas coisas em geral".

Quando questionados sobre se existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia, A2 afirmou nitidamente que "é tudo a mesma coisa". A resposta de A1 não foi clara, dado que começou por dizer que pensa que "há diferenças", mas depois acrescentou que "Serão a mesma coisa, mas a disciplina é mais fácil que a própria Filosofia". O aluno A4 não referiu objetivamente se há diferenças, mas esclareceu que "vemos a Filosofia como modo de questionar as coisas e a disciplina de Filosofia". A4 também reportou que se deparou com duas situações durante a frequência desta disciplina no ES, designadamente "No décimo ano a disciplina foi mais história e abrangeu aquilo que os autores das teorias apresentavam. No décimo primeiro ano o «stor» que […] deu Filosofia […] continuou a dar História da Filosofia, mas de maneira que os alunos pensassem". Em parte, A3 foi ao encontro da perceção de A4 quando afirmou que "A disciplina de Filosofia é a parte mais teórica" e que ensina "como tudo aconteceu, os filósofos que tinham ideias"; no entanto, também explicou que "A Filosofia em si prepara o cidadão para o mundo […], para além da escola", "forma os alunos". Alegou, inclusive, que não só "é muito importante", como já a "salvou muitas vezes", por considerar que "Não há nada melhor que pensar pela própria cabeça". A aluna AU1 arrogou que existem

diferenças e explicou que “A Filosofia acaba por ser a opinião que formamos quando pensamos num assunto”. Porém, relatou que “enquanto disciplina” recorda pouco, mas admitiu que “tentaram ensinar […] conceitos e um pouco da biografia de filósofos”, que esqueceu, e que “Para tirar boa nota tinha de estudar o livro e memorizá-lo”, embora se proporcionassem discussões até os alunos formarem a sua opinião.

Citou-se a afirmação de Desidério Murcho (2008) que refere que as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da “história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico” (p.83) e solicitou-se aos entrevistados que expressassem a sua opinião sobre a mesma. O aluno A1 não se pronunciou. Os restantes responderam em consonância com a perspetiva do autor e ainda atestaram que uma abordagem distinta da disciplina Filosofia depende do professor responsável pela sua lecionação. A2 explicou que ao contarmos a História da Filosofia iremos dizer o que é a Filosofia” e que o professor dá “liberdade aos alunos para darem a sua opinião sobre qualquer tema da Filosofia”. A3 testemunhou que na sua escola há professores com perfis distintos, pois “Um deles é mais teórico e a única coisa que importa é lecionar a Filosofia, a história da Filosofia, porque é isso que interessa no exame para quem o fizer” e o outro procura abordar “a história da Filosofia e extrair o sumo dessa história”, de modo a “despertar nos alunos os valores”, visto que também “valoriza mais a parte da Filosofia em si, o impacto da Filosofia na vida das pessoas”. A perceção de A4 consolidou o testemunho de A3, porquanto afirmou que “há «stores» que ensinam a própria Filosofia, a verdadeira Filosofia. Mas há outros que só ensinam a história. Autor, teoria e já está!”. AU1 respondeu em conformidade com estes e alegou que a Filosofia “foi substituída, a menos que haja um professor que fuja à regra. Normalmente os professores ensinam apenas o que está no livro”.

Quatro dos inquiridos admitiram que a disciplina de Filosofia é importante e um não foi claro na sua resposta. A1 ao mesmo tempo que referiu que “Na vida quotidiana […] não [tem utilidade]”, também assumiu que gostava de ter Filosofia. AU1 aditou que a Filosofia é “uma continuação da formação cívica” e A4 adscreveu “que é uma maneira de fazer com que as pessoas

argumentem de forma fundamentada, pensada e não da forma que «veio à cabeça»" e que "é fundamental para as outras disciplinas". A aluna A3 defendeu que, uma vez que "a Filosofia prepara os alunos para o mundo lá fora", "devia de ser lecionada desde mais cedo em Portugal, sem ser a partir do décimo ano".

No momento em que os alunos foram indagados sobre a compatibilidade do modelo de ensino da Filosofia com o das restantes disciplinas, como, por exemplo, da Matemática, da Física, da Química, da História, entre outras, foram unânimes na afirmação de que deveria de ser diferente. Por conseguinte, A1 disse que "deveria de ser mais ou menos como a Cidadania", "Sem testes e trabalhos" que não atestam as reais competências dos alunos, posto que "um aluno que tire a melhor nota no teste pode não ser o melhor a dialogar". Por seu turno, A2 testemunhou que a aula de Filosofia "não é muito interativa. É mais o professor a falar, falar, falar e […] [os alunos têm] de ouvir o que o professor diz e tirar apontamentos" e que deveria de ser privilegiada a oralidade, por implicar "uma atividade reflexiva", e não limitar a avaliação ao que os alunos escrevem nos testes. A aluna A3 asseverou que os modelos devem de ser distintos, na medida em que "São lecionados por professores diferentes, de maneiras diferentes e abordam coisas diferentes". Na mesma linha de pensamento, A4 acrescentou que "Se formos igualar a maneira de ensinar Filosofia, com a maneira de ensinar Matemática, ou mesmo Economia, ou Geografia, consoante a disciplina, isso limita muito a própria disciplina. Filosofia deve de ser dada de maneira diferente, mais livre, mas com um toque de maior rigor. A Filosofia tem de ser fundamentada, tem de ser estudada" e "Sugeria que o «stor» tivesse uma certa liberdade para ensinar, para dar a matéria. Sugeria que a Filosofia em vez de começar no décimo ano começasse antes". AU1 reforçou a ideia da Filosofia ser lecionada de "Uma forma mais livre" e que, ao mesmo tempo, "fosse excluída da média", mas não do Currículo por ser importante e porque "a escola mata a criatividade das crianças".

Uma vez mais, todos os alunos inquiridos foram consonantes ao reconhecerem a possibilidade de tornar a Filosofia ou de a instituir como uma disciplina que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem, por oposição à ideia desta os levar a *reeditarem*, sem objeção,

as ideias de terceiros. Seguiram-se, naturalmente, as justificações da maior parte, designadamente de A2, que referiu que a Filosofia "Serve para encarar o mundo de outra forma e o Homem"; de A3, que relatou que "Há alunos que se interessam pela Filosofia e produzem conhecimento e há aqueles que não se interessam tanto por ser uma disciplina bienal […] e acabam por querer reproduzir no papel aquilo que está no livro, aquilo que o professor diz", pois "É a parte da escrita que se vai refletir nos resultados […], portanto é isso que importa" e "não dá liberdade para […] [se] exprimir, não dá liberdade para mais"; de A4, que atestou que "A Filosofia é questionar a realidade", "é a disciplina que mais provoca aquela inquietação, o interesse por saber mais ou o porquê daquilo", que pode "ajudar muito um aluno a querer exprimir aquilo que sente, o que está a viver", "a ser produtor e não reprodutor" e declarou que "os alunos deviam de ter uma Filosofia mais geral em anos mais precoces. Para fazer que os alunos perguntem e não que sejam reprodutores" e ainda reclamou dos "«stores» [que] nos testes gostam de ter tudo direitinho"; e também de AU1, que garantiu que "A Filosofia deve de funcionar para que os alunos criem as suas próprias ideias e formem as suas próprias opiniões".

Os alunos ao serem questionados sobre a importância da Filosofia na compreensão da realidade, uma vez mais foram categóricos ao afirmarem que desempenha um papel relevante. Os alunos A2, A3 e A4 justificaram. A2 disse, novamente, que a Filosofia leva a "encarar o mundo e o Homem de outra maneira […] a questionar sobre todas as coisas, sem que nos deixemos levar só pelo que os outros dizem". A aluna A3 salientou "que temos uma sociedade muito formatada. Quando estamos insatisfeitos não nos manifestamos de maneira nenhuma. Comemos e calamos" e que "A política acaba por mandar no ensino e o ensino em si formata os alunos". O aluno A4 admitiu que "a Filosofia ajuda muito os alunos a abordar de uma maneira mais fácil a realidade", isto é, "A Filosofia, não a própria disciplina, mas sim a Filosofia".

No que toca à relevância da disciplina de Filosofia no percurso formativo dos alunos, A1 declarou que gostava de ter uma disciplina assim. Já os restantes reconheceram que é importante e que leva os alunos "a refletir sobre as coisas e […] a ver a vida de outra maneira", pois, "Se for uma Filosofia dinâmica, chamativa, alusiva àquilo que é a valorização do cidadão, isso acaba

por despertar nos alunos a vontade de desenvolver […] essa parte crítica […]. O facto de uma pessoa ser conhecedora da Filosofia faz com que seja culta". Enquanto o aluno A4 assumiu que gostou "muito de ter a Filosofia", A3 lembrou que "Nem toda a gente se interessa pela Filosofia".

Os alunos foram questionados sobre a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre. Sobre esta matéria, A1 demonstrou estar convencido de que "Idade ideal não há. O que é necessário é ter o pensamento certo e os motivos que levem esse pensamento a ser o mais correto". Já A2 indicou "doze ou treze anos". Por sua vez, A3 sugeriu que fosse "lecionada a partir do sétimo ano", pois "Normalmente isso já começa nos pequeninos, quando perguntam o «porquê» de tudo. «Porquê?», «o quê?». […] já problematizam". Os restantes não delimitaram uma idade mínima por terem a convicção de que "em qualquer idade se pode falar de filosofia". "Nota-se muito, não diretamente, mas indiretamente nota-se que os mais novos praticam a Filosofia. Questionam tudo", "as crianças, desde a mais pequena idade, questionam tudo, têm curiosidade por tudo". Por outro lado, "as crianças, desde cedo são pressionadas a saber o que é o bem e o mal, pela própria educação", mas "Há que adequar os tais temas […] à idade".

No que respeita à constituição da Filosofia como proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior, os inquiridos já foram mais cautelosos. A1 não estava convencido dessa possibilidade, pois asseverou que "fazer sentido não faz muito, mas as crianças também conseguem pensar. Por isso até seria uma coisa a experimentar". Os alunos A2, A3 e A4 circunscreveram a extensão da Filosofia até ao sétimo ano, embora A3 e A4 tenham concebido a hipótese de alargá-la ao quinto ano. A aluna do ESUP conjeturou que "pode ser aplicada desde o primeiro ano", de modo a "Permitir que as crianças pensem por si e que decidam". Os alunos A3, A4 e AU1 admitiram que "se calhar o melhor é a designação ser diferente" e propuseram "outro nome para esse tipo de aulas", uma vez que "Só a própria palavra «filosofia» já os faz questionar". Sugeriram, ainda, que "fosse uma coisa dinâmica", "mais geral e mais apelativa ao aluno" ou até "pôr na parte da

Cidadania […]. Conjugar com essa vertente, pois ajuda muito a pensar e a questionar".

Por último, estes sujeitos da amostra foram questionados sobre o modelo de programa a adotar ao constituir a Filosofia como proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior. Os discentes consideraram que deveria de assentar num modelo de programa "livre", isto é, "Não deve de ser um programa rígido" e, além disso, "sem grande peso na nota final". "A Filosofia passa […] pela liberdade de expressão […] de pensamento", caso contrário, "seria uma pressão muito grande para os mais pequenos terem uma disciplina a mais" e "Os alunos não devem de sentir a pressão para tirar uma boa nota […]. É uma disciplina de opinião, de argumentação. Não devia de ter avaliação", nem "devia de ter programa pré-definido, nem rígido". Deste modo, "Por exemplo, o «stor» vê uma notícia em casa, ou no café e se calhar gostava de questionar os alunos sobre isso. […] [e] tinha o direito de chegar à aula e de questionar os seus alunos". "Ao desenvolver a capacidade de reflexão desenvolve-se, também, a parte argumentativa, o espírito crítico […]. Um aluno que tenha um discurso fluente e que saiba o que está a dizer revela conhecimento, produz conhecimento". A aluna AU1, embora reconheça que o programa não deve de ser rígido, afiançou que "deve de ser um programa pré-definido, para que todos trabalhem os mesmos assuntos. Mas o que não deve de estar definido é a resposta certa". Já de acordo com a aluna A2, "No décimo ano deveria de ser como está agora, mais preciso e sobre a História de Filosofia".

10.5. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

As entrevistas dirigidas aos professores restringiram-se a um grupo de seis docentes, que se caracteriza pela heterogeneidade. Os sujeitos da amostra tinham entre trinta e três e quarenta anos (P1 – trinta e três; P2 – trinta e oito; P3 – quarenta; P4 – trinta e nove; DE1 – quarenta; PU1 – trinta e oito), dos quais três indicaram ser do género feminino (P2, P3 e P4) e três do género masculino (P1, DE1, PU1). Cinco residiam e trabalhavam no mesmo concelho

(P1, P2, P3, DE1 e PU1) e um (P4) residia e trabalhava em concelhos distintos, contudo têm em comum o facto destes se localizarem na RAM.

Sobre as habilitações académicas, todos são licenciados e dois também são mestres. Todos têm habilitações profissionais para a docência, pelo menos dois referiram ter também habilitação própria e um, o docente PU1, disse que o seu Me o habilita a lecionar no ESUP. Dois tinham onze anos de serviço, um tinha catorze e três tinham quinze. O docente PU1 tem, ainda, dois anos de serviço no ESUP. No que respeita ao vínculo laboral, dois professores eram QE, três QZP e um QVRAM. O PU1 era professor convidado na universidade onde se encontrava a lecionar.

Os docentes entrevistados pertenciam a grupos de recrutamento distintos, designadamente GR140 (P1), GR300 (P2), GR520 (P3), GR410 (P4), GR530 (DE1). PU1 integra o GR620 e é elemento do DEPEF no ESUP. Também lecionam níveis de ensino/escolaridade e disciplinas muito distintas, exceto o DE1 que estava dispensado da componente letiva por imperativo legal. Quando questionados sobre os cargos desempenhados, apenas DE1 assumiu que era VPCE e PU1 que era CDE no ensino não superior e OCE no ESUP.

Recolhidos alguns detalhes sobre o perfil biográfico dos sujeitos da amostra, instaurou-se o imperativo de aceder às suas perceções sobre o volume de trabalho atribuído, de modo a identificar as implicações na evolução do seu desempenho profissional. Assim, ao serem interpelados sobre a adequação da carga horária ao volume de trabalho a realizar, todos relataram que não são conciliáveis a quantidade de tarefas e de responsabilidades que têm de garantir e executar e o tempo previsto para a sua concretização. DE1 declarou que “Formalmente é ajustado, informalmente não”, porque o trabalho o acompanha para casa. P1 explicou que “se formos a pensar nas horas pelas quais somos remunerados, aí sim, podemos dizer que trabalhamos muito”. Os docentes também relataram que “para fazer com mínimo de qualidade o trabalho com os alunos temos de trabalhar muito para além das horas pelas quais somos remunerados”, o que “implica todos os dias mais quatro a cinco horas de trabalho em casa”. Por seu turno, P3 assumiu que “nem sempre

consegui[u] corresponder da forma como gostaria de o fazer", devido ao excesso de "carga em termos do conteúdo de trabalho […] [e visto que] o período em que obrigam a fazer tudo e a dar resposta, acaba por ser muito pouco". A professora P2 reconheceu que "Este ano, sim", na medida em que não tem cargos que a "obrigariam a um trabalho reforçado, só nesse sentido". No entanto, reportou que "durante a semana […] [tem] momentos de trabalho em casa, de preparação de aulas". O docente PU1 aludiu que "perdemos mais tempo com burocracias, do que propriamente com a prática pedagógica", posto que, "Para conseguirmos operacionalizar a componente da docência, todo o trabalho que está por trás, em termos burocráticos, é exagerado, é pesado" e arrogou que "No ensino superior está ajustada". Por fim, P4 lamentou por "muitas vezes [se ter] a ideia de que o professor tem um horário reduzido, mas não […], tudo isso é feito fora do dito horário da componente letiva e a verdade é que a componente letiva ocupa demasiado tempo para aquilo que requer, ou seja, um trabalho prévio e o trabalho posterior a essa componente" e partilhou a "impressão empírica [de que] […] toda a gente manifesta o mesmo problema: pouco tempo para o volume de trabalho que é necessário".

Depois de apurada a correspondência do volume de trabalho ao horário laboral dos docentes, justificava-se averiguar se as exigências do SE eram adequadas às condições de trabalho proporcionadas aos professores para cumprirem as suas responsabilidades profissionais.

Os docentes P1, P2, P3 e P4 foram categóricos quando afirmaram que não lhes eram facultadas as condições de trabalho necessárias. P1 disse que "É um «não» bem redondo!". Os professores relataram que "muitas salas nem têm condições para dar aulas"; "Não há um gabinete, não há um espaço para trabalhar"; "por muito bem que se escolha um livro, este traz limitações"; não há "acesso a um computador, acesso a projetores, acesso a fotocópias em número suficiente"; há "um limite de fotocópias. […] o professor, se quiser fazer o seu trabalho, vai tirando do seu bolso, vai pagando […] vai fotocopiando em casa"; não há "computador na sala e mesmo que queira trazer, não […] [tem] Internet"; "há muita falta de material, o que […] impede de realizar certas atividades com os alunos ou de trabalhar da forma que [se] gostaria"; sentem-se obrigados a adquirir "projetor, […] computador pessoal, […] *pen* que dá

acesso à internet […], em virtude de a internet não ser disponibilizada pela escola. Muitas vezes nas salas de aula não há internet"; "a renovação […] de material didático e […] científico […] é nula". "Nada disso, neste momento, é disponibilizado como deveria de ser para que […] não tivesse[m] de assegurar pessoalmente esse tipo de material". "A escola não tem condições", há "vários problemas e […] isto não tem que ver só com a escola […]. Ao longo destes quinze anos é uma situação que se tem vindo a agravar, ou seja, as escolas têm cada vez menos recursos". "A escola não tem meios porque não lhe são atribuídos pelas entidades responsáveis"; há quem trabalhe "numa escola moderna, com poucos anos, mas muito mal pensada para aquilo a que se destina".

Ainda sobre a mesma matéria, o professor PU1 afirmou: "Felizmente, na minha área, na minha escola e na realidade em que estou inserido, está perfeitamente ajustado", seja no EB e/ou ES, ou no ESUP. E acrescentou: "Embora use os meus meios e recursos, tem disponível". Por sua vez, DE1 apontou no sentido dos recursos humanos e contou que há "algum tipo de apoio e de acompanhamento, algumas ferramentas são adequadas", mas que "a escola é convocada muitas vezes a realizar um tipo de trabalho com os recursos que dispõe, que não são os seus recursos, são aqueles que foram disponibilizados pela tutela […] que já habitam a escola há muitos anos e que […] já não conseguem perceber a complexidade, cada vez mais crescente, do sistema". Em relação aos "recursos materiais, não […] [vê] grandes problemas a esse nível, mas mais ao nível dos recursos humanos".

No que respeita à adequação das condições de trabalho à melhoria do desempenho profissional dos professores, apenas DE1 revelou acreditar "que promove e […] que dispõe essas condições. Simplesmente o que acontece é que o próprio sistema […] está em contínuo esforço e sujeita os elementos desse mesmo sistema a um esforço contínuo" e reconhece que "Há muita burocracia que poderia ser aliviada […] de forma que o trabalho fosse muito focalizado para o aspeto humano". Os restantes consideraram que "há uma falha nesse sentido", pois não são reunidas as condições necessárias para que os docentes se tornem melhores profissionais. Os profissionais estão mais absorvidos com "questões burocráticas, com o cumprimento de tarefas e de

funções, do que propriamente com o ensino, com a sala de aula. […] Há um desgaste muito grande nos docentes, em termos da burocracia, da papelada. É papelada e papelada e papelada". O SE cada vez exige "mais sem que […] sejam dados os recursos adequados a essas exigências". "É uma lacuna, não só na parte dos recursos", "também tem a questão da atualização da formação e a forma como isso tem que ser feito […], temos grandes problemas. Também por causa da carga horária. Depois, muitas vezes, as formações que são disponibilizadas não são compatíveis com os horários […] [dos docentes] essa articulação não existe, ou existe muito pouco". Posto isto, conforme afirmou P1, "Se houver a intenção, então realmente é só a intenção" de melhorar.

10.6. PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O SE E A PE EM GERAL.

Os docentes foram convidados a expressar a sua opinião sobre o SE. P1, P2, P3, P4 e PU1 identificaram várias lacunas. De acordo com P2 "há grandes falhas no sistema educativo que […] levam a sentir cada vez mais dificuldades, frustrações" e chegou mesmo a declarar que pessoalmente não se sente realizada, "Pelo caos em que o ensino se encontra, em que o sistema educativo se encontra neste momento", tal como pelo "turbilhão de imposições" que os professores têm de cumprir. O docente P1 também confessou que "a avaliação docente […] É uma fraude e faz parte do sistema", "A forma atual dos programas, do currículo, […] é muito extenso" e no primeiro ciclo é dramático, é preocupante, pois […] [há] tanto para dar em tão pouco tempo". Além disso, denunciou que "Estamos mais preocupados com a avaliação do que propriamente em desenvolver capacidades. O que vem a prejudicar o desenvolvimento da criança". "Há crianças que são excelentes ao nível de capacidades […] mais práticas, mas no fundo acabam por ser castrados desde o primeiro ciclo, desmotivados porque a escola quer outra coisa, mais teórica". P3 também esclareceu que os alunos "Quando chegam à escola trazem […] lacunas" que é difícil superar, dado que "os objetivos que estão definidos apenas se destinam a alunos que estão num patamar elevado".

Na mesma linha de pensamento, o docente PU1 acusou o SE de estar orientado para ser "reprodutor de conhecimento e não estimula[r] no aluno a

capacidade criativa" e de a sua preocupação assentar na concretização de certas "metas de aprendizagem", de "um programa que […] somos obrigados a cumprir, que não é exequível, que é muito ambicioso e que não está ajustado ou adaptado à especificidade de cada escola e de cada contexto escolar". A docente P4 também reforçou essa ideia quando referiu que "não há um rumo […] há demasiadas derivas em demasiado pouco tempo, portanto, nada é consolidado". Considerou ainda que "formalmente atualiza-se, oficiosamente não, as práticas de ensino", pois embora se fale "muito em novas pedagogias, em aplicação de novas formas de organização […] do currículo, de novas formas de implementação de práticas pedagógicas, […] na verdade essas implementações são sempre deficientes, ou o tempo em que são aplicadas é demasiado curto para se perceber quais são os seus resultados". Por conseguinte, aludiu que o "modelo de educação, de sistema de ensino […] já não se adequa à realidade do público alvo que temos hoje em dia", dado que não é "orientado para o aluno, na prática não o é". A docente de Filosofia disse ainda que a "prática pedagógica individualizada […] não existe, ou a que existe é muito pouca" e admitiu que se continua "a planificar e aplicar para um grupo e não propriamente tendo em conta a especificidade do sujeito […] [que se tem] em frente". "Pegamos numa forma e tentamos encaixar aquele indivíduo naquela forma".

O DE1 não partilhou da ideia dos restantes professores entrevistados, por acreditar que, "na essência", é "um bom sistema" e "Concetualmente […] está bem feito", bem como "tem em atenção a socialização", apesar de achar "que pode sofrer melhorias". Por isso, assegurou que é vantajoso ter os alunos "agrupados numa forma mais uniformizada, que facilita, efetivamente, a socialização" e aconselhou "O mesmo peso e a mesma medida" para todos.

Quanto às expectativas dos sujeitos da mostra em relação ao SE, P1, P2, P3 e P4 assumiram que não corresponde ao esperado e PU1 defendeu que há que "fazer ajustamentos". P1 comentou que não sabe "se alguma vez correspondeu. Cada vez corresponde menos, pela falta de meios, pela organização". P2 presumiu que "neste momento não há ninguém, nenhum docente, que sinta que o sistema corresponde às suas expetativas, dada a situação global, a crise, as dificuldades […] no dia-a-dia na escola com os

alunos, com as turmas, com a indisciplina". Já a docente P4 esclareceu que tem "expetativas a dois níveis. Enquanto docente e enquanto alguém que tem uma criança que está prestes a integrar o sistema educativo". Ora, "Enquanto docente não responde às […] expetativas, ou seja, […] [não tem] as condições necessárias para exercer bem a […] profissão"; enquanto mãe manifestou preocupação com aquilo que o filho irá encontrar e revelou recear que, "à partida, não terá em conta aquilo que ele é enquanto indivíduo, aquilo que ele pode vir a ser enquanto indivíduo". O DE1 não foi totalmente claro, pois ao mesmo tempo que afirmou que "Este sistema educativo ainda não corresponde às […] expetativas, […] [também não considerou] como não correspondendo. Há aspetos em que corresponde e há aspetos em que ainda não corresponde".

Alguns docentes tinham a perceção de que o SE tem a "intenção" e "tenta" acompanhar "minimamente" as sistemáticas metamorfoses socias, culturais e políticas, mas "geralmente vai atrasado" e "efetivamente fica muito aquém". No entanto, houve quem considerasse que "não acompanha" e quem tivesse denunciado que tal se deve à "indefinição" decorrente das constantes mudanças políticas, que requerem permanentes reajustamentos, o que, por sua vez, só traz "constrangimentos e não inovação". Por outro lado, os docentes P4 e PU1 advertiram que o SE "está direcionado para a estatística", "para não haver insucesso", pois se um aluno tiver de ficar retido os docentes são imersos "[n]uma carga de trabalho, [n]uma carga de papelada, [n]uma carga de justificações". Por conseguinte, O SE "é excelente a formar, a formar funcionários, a formar operários num sentido pejorativo do termo. Ou seja, o tipo de profissional que simplesmente limita-se a repetir aquilo que lhe dizem que é necessário ser feito […] de uma forma amorfa e não propriamente seres questionantes". Está "a formar repetidores, mais nada". Ou seja, "isto é mais grave no sentido de que estamos a criar uma sociedade em que o grau de exigência é zero e o grau de resiliência é zero, […] uma sociedade doente […], comodista e com pouca capacidade crítica, porque tem tudo fácil".

Durante a entrevista os docentes testemunharam que os programas e as matérias das diversas disciplinas lecionadas por estes ou em tempos passados, não são adequados às necessidades dos alunos, dada a sua exagerada extensão, a sua rigidez e a elevada exigência ou ambição para o

tempo que o desenvolvimento de certas competências cognitivas e atitudinais e/ou valorativas requerem. Além disso, a docente P2, assumindo o papel de mãe, manifestou a sua preocupação por entender que "Não se olha ao número extenso de alunos dentro de uma sala, não se olha às dificuldades de cada um. Quase que se tenta que os alunos tenham de aprender à força. Não se respeita o ritmo de cada um". A professora P3 também expôs que os docentes são obrigados a "seguir determinados parâmetros, aos quais […] [têm] de obedecer" e que as avaliações decorrentes de testes ou outras provas não refletem efetivamente "aquilo que um aluno sabe", até porque, no caso dos Exames Nacionais as correções estão convencionadas a "tipos de respostas" e não resta alternativa ao aluno senão "obedecer àquela linguagem, àquela proposta de correção e não pode de algum modo desviar-se desse sentido".

Os programas e respetivas matérias estão desligados da sociedade e algumas opções sobre este tema decorrem de uma "lógica economicista", que não só determina a extinção de algumas disciplinas do Currículo, como é o caso da Educação Tecnológica, como, aliás, dita a "hiperconcentração nas chamadas disciplinas nobres", como o Português e a Matemática. No entanto, DE1 atestou que, embora a intenção do reforço da carga horária nestas disciplinas seja o sucesso dos alunos, "Os resultados demonstram que não é exatamente assim". Acrescentou que é urgente "Redescobrir a dimensão humana", pois "Existe um investimento muito grande na cientificidade, mas […] está a faltar alguma moralidade". Os "currículos podem estar muito bem construídos em termos científicos […], mas o respeito pelo outro, a descoberta do outro, está a faltar". A docente de Filosofia começou por afirmar que os programas dos cursos EFA e CEF "são terríveis", dado que têm "demasiadas repetições", o que, por sua vez, leva os professores ao desespero. Sobre o programa de Filosofia referiu que "precisa […] de uma reformulação urgente […] precisa de ser reorganizado" e "adaptado àquilo que é o público-alvo". Expôs, ainda, que ao se exigir "demasiado logo ao início […] pode criar alguns anticorpos à disciplina"; contudo, "Isto poderia ser menos grave se, por acaso, já se tivesse dado mais importância àquilo que se chama Filosofia para Crianças".

Os docentes inquiridos foram unânimes ao considerar que a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias e não para pensar de forma crítica e autónoma sobre a realidade, “Até porque é a forma mais fácil”. É valorizada a “reprodução de conhecimento” e não é ao acaso que os docentes transmitem conhecimentos que depois avaliam. Impõe-se “ao aluno que memorize e que debite aquela resposta. Se não o fizer é penalizado”. “Por isso é que uma grande parte dos alunos é capaz de dar uma resposta tipo, mas se a pergunta for formulada de forma diferente não identificam o que é que lhes está a ser pedido”. “Não há respeito, nem procura pela individualidade, por aquilo que cada um tem de melhor” e “as técnicas utilizadas, nos contextos em que são utilizadas, levam a que haja uma uniformização dos processos”. Funciona como “um cilindro compressor nesta ótica da apresentação dos conteúdos tendo como pano de fundo o facto de serem verdadeiros ou falsos, corretos ou incorretos”. P4 diz claramente que “É mesmo um adestramento. A escola adestra para fazer umas graças num tempo específico e numa situação específica […]. Daí a importância que se dá aos exames e ao peso dos exames. Adestramos para os exames. Depois do exame não importa”, como confirma DE1, quando alega que “Os Exames Nacionais comprimem em certa medida as práticas docentes” e que “Tudo isto é feito nessa lógica de obsessão pelos resultados”. Assim, “Ao formarmos alunos ignorantes, estamos a criar pessoas ignorantes”. Mas P2 também disse que “a culpa não é do professor que trabalha arduamente para cumprir o tal programa e que se vê a mãos com turmas de quase trinta alunos e que faz um esforço, quase sobre-humano, para cumprir com o seu trabalho […] a culpa é realmente do sistema, dos programas que são extensos, daquilo que exigem” e recomendou que “os programas não fossem tão extensos e que deixassem o professor trabalhar ao ritmo de cada aluno e que dessem essa liberdade ao professor”. P3 corroborou esta ideia ao afirmar que “Deve de haver uma flexibilidade […] na gestão dos conteúdos, das estratégias adequadas aos alunos” e ao considerar “que o ensino deve de ser um ensino autêntico, mais livre”, “Menos formatado, menos formatador e menos limitado”.

Os docentes denunciaram que os programas e os respetivos prazos para o seu cumprimento não proporcionam as condições necessárias para que

o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre. P1 assumiu que "é preciso tempo […] [e] estratégias adequadas para […] conseguir" "trabalhar, preparar ou tentar preparar as crianças para terem sentido crítico". Aliás, se o docente "lecionar a matéria muito rápido, alguns alunos até podem ter a capacidade de absorver essa matéria, mas outros não terão, o que fará que uns aprendam bem e outros aprendam menos bem". P1 também advertiu que a "dimensão humana tem sido prejudicada […] pelo sistema […] pela avaliação", pois "Os professores dentro das escolas sentem-se condicionados", até porque "É o professor que está a ser avaliado". Já DE1 admitiu que se vive uma espécie de "realidade ficcionada", dado que "Queremos ser profissionais, mas ainda vivemos debaixo de uma lógica muito burocrática. Somos burocratas" e o "burocrata satisfaz-se pela conclusão do seu trabalho". P3 considerou que "Deveria de haver uma revisão. Quem lidera este tipo de assuntos deve de rever de forma cuidadosa e ouvir os professores, com vista à flexibilidade e colmatação das lacunas". O docente PU1 reconheceu que, pese embora o que está previsto nos programas e a sua extensão, é possível cumprir os prazos, sob pena de "não aprofundar tanto os conteúdos em alguns programas".

A docente P4 relatou que, no que à Filosofia diz respeito, "O programa de décimo ano é demasiado extenso para aquilo que seria necessário" e "exige uma rapidez que é inimiga da própria disciplina". A título de exemplo, disse que aqueles "alunos que começaram o percurso em setembro […] em janeiro [têm de] ter o Kant na ponta da língua […] [o que é] absolutamente aflitivo". Sustentou que "A Filosofia é, por excelência, o espaço para esse questionamento. O problema é que não criamos espaço para isso por força dos constrangimentos, nomeadamente em termos dos prazos e em termos daquilo que deve de estar lecionado". "A verdade é que os exames vieram tornar o ensino demasiado estanque", "Muito mecanizado e sem dar espaço".

Alguns sujeitos da amostra testemunharam que se sente a pressão para cumprir os programas definidos nas disciplinas lecionadas, em particular naquelas que são alvo de avaliação nos Exames Nacionais. P1 expôs que "há muita coisa que é deixada para segundo plano, em função dos exames que estão à porta […] [e que] desde o primeiro ano são uma sombra. A

preocupação é preparar para os exames […], damos o que o programa obriga, as aulas, mais rápido". Esta pressão "Vem limitar a ação do professor, obrigatoriamente. Ninguém consegue ser indiferente a isto". A docente P4 afirmou que apesar de verificar que "há determinados conteúdos que podem não estar diretamente relacionados com aquilo que […] [leciona], mas que são também eles fundamentais […] [e acaba] por não optar por aqueles conteúdos porque não fazem parte da panóplia de conteúdos que […] [tem] de obrigatoriamente abordar". Por seu turno, as docentes P2 e P3, que lecionam percursos curriculares alternativos, como PCA e CEF, esclareceram que "não há tanto essa pressão", "já no regular há uma pressão instalada para que se cumpram prazos e conteúdos, mas não só. Também em relação aos resultados que têm que ser obtidos, como nos *rankings* das escolas". Por isso, os professores "entram numa sala de aula para debitar determinados conteúdos". Na mesma linha, DE1 confessou que nos tempos em que lecionou uma disciplina tecnológica não sentiu pressão, dado que o "próprio programa […] era flexível […] [e] permitia adequar o conteúdo em função da realidade […], era dada liberdade aos alunos". Ao mesmo tempo, declarou que "Estamos, ainda, muito focados na reprodução de um modelo de profissionais, muito à volta das avaliações, das notas, das médias, da competição e estamos a descurar o aspeto humano, que é aquilo que nos distingue uns dos outros" e "Acabamos por camuflar a realidade".

Todos os docentes inquiridos admitiram, de forma categórica, que é necessário alterar o ME atual, que há que "corrigir algumas coisas, ainda que não sejam pequenas coisas". É necessário "um modelo educativo centrado na pessoa, no indivíduo, naquilo que ele pode fazer, no contributo que pode dar, de facto, à sociedade". Para tal é pertinente que haja "flexibilidade para rever e para aceitar as sugestões […] [dos] professores que deveriam de ser ouvidos".

Posto isto, os docentes destacaram sugestões de alteração no SE e nas PE. "São fundamentais certas alterações no programa". É essencial "dotar a[s] escola[s] de autonomia na escolha de programas, atendendo à realidade em que estão inseridas". No entanto, sem "fazer a separação umbilical. Temos de ter a perspetiva umbilical sempre, com autonomia, com diversidade. Sem descurar e sem ficar desfasado do macro". "É preciso repensar os programas e

o tempo para determinadas coisas", a sua renovação e "mais humanidade nas escolas", isto é, melhores condições de trabalho para que o professor possa sentir "que não está a fazer um trabalho sobre-humano". "Todas as áreas são importantes, mas […] estamos a deixar de parte, uma vez mais, a questão dos valores e das atitudes"; por isso, é indispensável "preparar a criança ou adolescente para o mundo lá fora" e devia de se "privilegiar mais a prática do conhecimento do que propriamente a interiorização e a reprodução". Por outro lado, o SE e as PE deveriam de estar mais vocacionados para a valorização da dimensão humana, "valorizando-se [assim,] a sociedade e a solidariedade com ajuda ao outro". A "escola tem de se virar para a sociedade, para as empresas. Tem de ter uma parte mais operacional. Sair para fora da sala de aula". É necessário promover "experiências em contexto de trabalho, em empresas, em lojas, dependendo das áreas […]. Estamos muito presos à sala de aula". Também é imprescindível repensar "a organização da sala […] [de modo a ser] diferente e mais harmoniosa, em termos do foco nos alunos"; "Até a própria disposição das mesas". "No secundário o aluno está três anos com componentes de várias disciplinas e, por isso, deveria de ser dada maior cotação" a esta dimensão, por oposição à sobrevalorização dos resultados obtidos em "duas ou três provas" que se realizam em poucas horas. Além disso, "em relação às lideranças das escolas […] [propõe-se] mexer um pouco nisso. Permitir que […] [a] participação possa ser mais alargada. Não limitar apenas ao professor que atualmente tem de ser quadro de escola, não! Alargar um pouco mais para uma condição de quadro de zona".

10.7. PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A SP

Antes de se avançar mais nas entrevistas, foi necessário identificar o significado que os docentes entrevistados atribuíam ao conceito "supervisão". Por conseguinte, P1 afirmou que é "uma visão superior, não discriminatória", "é orientação […]. É um olhar avaliativo. Implica […] a avaliação". P4 declarou que a "maior parte das pessoas quando ouve «supervisão» pensa em avaliação". Para P2 "Supervisão é observação" é "Ser observado por alguém, por um supervisor com o objetivo de saber se estamos realmente a fazer as coisas

bem". "É emprestar uma visão mais alargada e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, para outro que não disponha dessa visão" e, como referiu P1, "não pode ser executada por qualquer pessoa". Tem de ser realizada por "alguém reconhecidamente com valores, com qualidades, com apetência e competência superior". "Superior por mérito" e "tem de ter o conhecimento do que é o «mais além»". Alguém "que conduz ou consegue conduzir […] [ao] aperfeiçoamento da […] prática, seja a que nível for". P4 garantiu que "é, à partida, uma perspetiva global de um determinado sistema e, obviamente, uma monitorização de como tudo funciona". P3 mencionou que é "alguém com um cargo instituído, provavelmente na escola, ou até fora, que acompanhe o trabalho […] a desempenhar" e enunciou alguns cargos que requerem competências ao nível da supervisão, por implicarem a gestão de equipas, nomeadamente o de formadora, o de diretor de turma, o de coordenador de ano nos CEF e nos Cursos Profissionais, o de Presidente do Conselho Executivo, entre outros. PU1 tem uma perspetiva que não nega a dos restantes docentes, mas também não é completamente conforme, dado que considera que a "supervisão não é mais que um processo de controlo".

Também foram mencionadas duas conceções gerais do conceito "supervisão", de modo a que os sujeitos da amostra indicassem com qual das duas mais se identificavam. Especificamente, e por esta ordem, a supervisão enquanto atitude de superioridade, de chefia e de inspeção e a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências. Os docentes P1, P3, P4, DE1 e PU1 responderam claramente que se identificavam mais com a "segunda". P2 não assumiu nenhuma em particular; apenas esclareceu que a "supervisão tem essas duas facetas" e que "uma é positiva e outra é negativa". No entanto, admitiu que "gostava de olhar para a Supervisão de uma forma positiva, de diálogo, de partilha de experiências, com uma atitude colaborativa, que ajuda a melhorar e não o contrário". P1 também arrogou que "a superioridade do supervisor tem de estar presente, mas não uma superioridade correspondente ao autoritarismo […]. O supervisionado teria de reconhecer essa superioridade, essa legitimidade, o mérito". Por outro lado, DE1 sugeriu que fosse "atribuída a pessoas com um perfil muito próprio, muito distinto", ou, como expôs P4, a alguém que "consegue ver o enquadramento

geral e não propriamente parcelar". Os docentes entendem que "Não pode ser imposta", que "Estas coisas têm de ser reconhecidas", visto que implica a "dimensão humana, [e] passa muito pela confiança". Também requer o reconhecimento da legitimidade, mas não só legal, uma vez que "Se entrarmos na legitimação legal corremos o risco de fazer uma grande trapalhada e de criarmos grandes conflitos". Muitas vezes "Partimos do pressuposto de que uma pessoa que esteja há mais tempo na carreira é mais capaz do desempenho de funções […], na prática não é, pois isto diz respeito às características enquanto indivíduo". A supervisão implica uma "Atitude colaborativa, de troca de ideias, troca de informação, troca de conteúdos, de recursos, para um único objetivo, o melhoramento do processo ensino/aprendizagem". "Colaborativa, balizada pela responsabilidade e pela corresponsabilidade".

Sobre o papel da SP no SE, os docentes demonstraram que a "Supervisão Pedagógica deverá ser uma forma de avaliar o processo de ensino/aprendizagem, por forma a vir melhorá-lo no seu todo, em articulação com todos os seus intervenientes". Implica, por isso, "orientação e a assistência dadas por alguém com mérito, com qualificação, com mérito em educação […] para que aquele que é supervisionado possa melhorar a sua prática pedagógica total". É "o trabalho colaborativo desempenhado em grupo, mas orientado por uma pessoa com características próprias […] com capacidade de compreender o outro, de perceber que há formas diferenciadas de fazer a mesma coisa, tem de ser uma pessoa muito reflexiva e com capacidade de fazer com que as coisas fluam de uma forma efetiva, promovendo a comunicação, a interligação, a harmonia". É um "processo colaborativo, de troca de ideias de experiências com vista à melhoria do processo ensino/aprendizagem". A "Supervisão Pedagógica devia de ser uma forma de consciencializar o docente para uma reflexão que possibilitasse um posterior desempenho com competência e com mais qualidade".

Aquela é a perceção do papel que deveria de ter a SP, no entanto, "é vista como algo menos positivo" e alguns docentes denunciaram que, "Atualmente, lamentavelmente, o que acontece (e não só atualmente) é a avaliação docente, que acha-se que é supervisão". "Uma supervisão

fraudulenta". "É a avaliação a Supervisão Pedagógica". Esta "prende-se com a avaliação do professor […] e é uma situação controversa do sistema educativo", pois "o facto de os professores serem avaliados, de se ter instalado o processo de avaliação dos professores, acabou por deitar por terra […] [aquela] ideia. O que efetivamente se está a instituir nas escolas é um autoritarismo por parte de quem avalia". P1 declarou que "Há um olhar superior […] que não é legitimado pelo supervisionado", uma vez que a "eleição do supervisor […] [é feita] com base, fundamentalmente, em tempo de serviço", ou seja, "«Preferencialmente» o avaliador, quer interno, quer externo, deve de ter formação em supervisão. Ora, isto faz com que as pessoas […] considerem que a avaliação que estão a fazer, é supervisão". Mas "não é supervisão. Está a ser avaliação. Uma avaliação classificativa". P1 advertiu, também, que "Há pessoas que […] não precisam de um curso para terem legitimidade para fazerem supervisão. Há uns que têm cursos e que não têm as competências adequadas, mas têm o curso". Ora, entendeu que isso "é a «avaliação da prática alegada». Não é da prática real". A docente P2 também evidenciou que "O aspeto negativo é a Supervisão Pedagógica ser vista como a tal atitude de superioridade, de inspeção e de autoritarismo. Nenhum professor se sente bem com isso […] não é pacífica", até porque "há professores que representam e que fazem daquele dia um dia diferente dos outros". Por seu turno, P4 explicou que há artificialidade neste processo cujo "objetivo não é efetivamente mudar alguma coisa, ou melhorar, mas cumprir uma lista de tarefas que tem de ser feita". PU1 salientou, também, a vertente do controlo do "processo docente, quer seja na lecionação, numa parte mais prática, quer seja no cumprimento" e que "Se calhar não está a ser muito bem [executada]".

Posto isto, DE1, depois de reconhecer que a SP é encarada no sentido da avaliação docente, advertiu que "Pode trazer insegurança aos professores, particularmente àqueles que a sentem desde há algum tempo, ou desde sempre". Recomendou que seja desempenhada por "Alguém que, ao mesmo tempo, reunisse as condições de autoridade, desde logo moral, profissional e técnica", dado que "esses cargos estão relacionados com um percurso, com o tempo de permanência no sistema". Por outro lado, destacou que é relevante que cada indivíduo seja o "seu próprio supervisor. Tem de ter a capacidade de

ser crítico e de aceitar a crítica". Também assumiu que "A supervisão deveria de ser entendida como algo perfeitamente comum e quotidiano e não como um elemento constrangedor", por considerar que "Supervisionar é assegurar, é promover, é fazer com que as coisas sejam efetivamente alcançadas. É um trabalho colaborativo. Nós temos enraizado que o conceito de supervisionar é controlar. Supervisionar é avaliar. Supervisionar é tecer um juízo".

Ainda sobre esta matéria, P2 fez saber que, na sua perspetiva, a SP "faz mais sentido no início da carreira" e P1 relatou que esse foi "o único momento em que […] [teve] Supervisão Pedagógica", pois a "orientadora, que […] funcionou como supervisora pedagógica […]. Nunca se impôs. Orientava […] com o intuito de […] [o levar] «mais além»".

Os docentes inquiridos consideraram que a SP poderia contribuir para a melhoria do seu desempenho pessoal, contudo P1, P2, P3 e P4 fizeram questão de esclarecer que não se referiam à avaliação docente, mas antes a uma SP que os "obriga a refletir, que tenha uma perspetiva de crítica construtiva", "orientada, partilhada, não castradora". Assim, P1 acentuou: "Supervisão sim! Supervisão Pedagógica precisa-se. Avaliação dispensa-se". "A avaliação docente só está a servir para classificar os professores, para os arrumar, organizar em patamares, ou desorganizar", pois "põe-se um bom em baixo, que devia de estar lá em cima. E um lá em cima, que nada faz e devia de estar em baixo". Fomenta a "prática alegada" e o "ciclo vicioso". É "uma realidade bem camuflada, que está a ser bem camuflada pelas escolas". Como referiu DE1, "A partir do momento em que a supervisão é entendida como uma ameaça, como algo que me pode produzir dano, a tendência natural será a defesa", assim, "se for entendida como sendo apenas potenciadora do cumprimento normativo, não se traduz em nenhuma melhoria", mas apenas em "fidelidade normativa". Deve de ser "operacionalizada por quem de direito, isto é, por alguém com competência". "Real e não legal! Real, legitimada pela sua prática, pela sua experiência legitimada por quem está a ser avaliado". P2 e P3 também admitiram que "Sim, se for feita numa atitude de colaboração, de partilha, de ajuda, de interajuda", de "forma autêntica, sem esta artificialidade implementada na avaliação". P1 frisou que "um bom professor é um bom professor independentemente de ser avaliado ou não, de ser supervisionado ou

não". A perceção de P4 acompanhou as ideias expostas pelos restantes. Esta referiu que "Depende de que supervisão estamos a falar. Idealmente deveria de contribuir. Na prática resume-se […] ao cumprimento de um requisito burocrático e pouco mais". A SP não passa "única e exclusivamente por uma autoavaliação […], por análise de relatórios, ou sequer pelo trabalho […] em aula, previamente combinado". P4 defendeu que "não deve incidir única e exclusivamente sobre o trabalho docente, mas sim sobre o funcionamento do sistema".

Dos docentes inquiridos, P1, P2, P4, DE1 e PU1 admitiram que a SP pode contribuir para melhorar o SE e as PE. Contribui se for "entendida como um mecanismo de regulação, um mecanismo que promove o bem-estar, uma melhor prática", "se for apresentada como algo positivo, que beneficie o professor e que não coloque entraves ao seu desempenho e que não ofereça o tal desconforto ou situação menos positiva". Mas se reduzida à avaliação docente, como sucede atualmente, não acrescenta grande coisa e não contribui para melhorar as práticas. Já P3 não respondeu à questão.

Ainda na mesma linha do que já haviam referenciado, todos os docentes consideraram que a SP também pode contribuir para a melhor concretização dos objetivos da escola. Pode dar o seu contributo se for "autêntica" e não se apenas se reduzir à avaliação docente. Se for "bem-feita" e se funcionar "Como instrumento regulador, como uma prática reguladora". Pode "retificar erros, identificar situações que devem de ser trabalhadas" e poderá, "justamente, aprofundar o conhecimento da realidade e procurar pôr fim a esta situação de camuflagem da realidade que se vive nas escolas", bem como "Ver para além daquilo que se apresenta, […] para além das evidências". Por isso, também "é importante a outra vertente da supervisão". Se a SP se realizar "numa perspetiva de cumprimento e de obrigatoriedade e de imposição, numa perspetiva inquisitiva, […] não é bom". DE1 reconheceu que "Existem, claramente, vozes e consciências que vão alertando para uma mudança de atitude", visto que "há muita carga burocrática que promove o desânimo […] [e] muita gente […] se pudesse voltar atrás teria enveredado por outro caminho profissional". "Vivemos muito numa lógica de conformidade normativa" e trata-se de "Mais uma atividade burocrática, legalista, para o cumprimento de

formalidades e geradora de desperdício de papel que ninguém vai ler". Além disso, a escola "Claramente que padece do imediatismo das sociedades atuais". Se a SP "não contribuir estamos ao mero nível da avaliação e classificação". Deveria de se fazer "Avaliação no sentido de caracterizar a realidade e de propor alternativas, caminhos".

De acordo com P1, P2, P3, DE1 e PU1 a SP é receada pelos professores, na medida em que "está subjacente uma avaliação" e estes ainda "não a encaram de ânimo leve, dada a carga emotiva que traz", pois "pode causar desconforto, preocupação" quando há "consciência que pode ser afetado o percurso, da longa jornada". O docente "vai ter uma nota e é o produto final, quando isso deveria de ser o instrumento para o processo e não o produto". P3 advertiu que a avaliação docente não se compadece com os fatores circunstanciais, sejam pessoais ou contextuais, que podem interferir no desempenho dos docentes, nos momentos em que são submetidos à observação da sua prática na sala de aula. Os docentes P3 e P1 também alertaram para a possibilidade de "a subjetividade do avaliador pode[r] levar à parcialidade" e "O sistema de avaliação deve de ser imparcial". Porém, "Quem faz supervisão nem sempre é profissional ou correto" e, por vezes, as pessoas "entendem que a avaliação é negativa. Sentem-se desprestigiadas, desacreditadas enquanto profissionais, «incompetentes» […], na pior das palavras. Nesse sentido, é sempre temida". P4 revelou uma perspetiva aparentemente distinta, quando referiu que os professores não receiam a SP "no sentido em que é fácil, ou que é perfeitamente exequível corresponder àquilo que é esperado, porque […] estamos só ao nível da performance, e aqui não é numa performance verdadeiramente interiorizada". Logo, "a avaliação é tão artificial que é cumprida, pelos bons, pelos menos bons".

Todos os docentes que participaram neste estudo reconheceram a necessidade de se efetivar uma mudança paradigmática das PE. Alguns admitiram que se está "a viver um caos em termos de educação. Há muito poucas saídas para os problemas que temos nas escolas" e, como tal, é necessária "uma reviravolta no sentido de melhorar muitos dos aspetos, que apenas estão no papel e que não são reais e também as lacunas na elaboração dos objetivos do processo ensino/aprendizagem". PU1 entende que

“Para a mudança de paradigma, primeiro teria de haver uma reforma estrutural de fundo […]. Que possibilitasse, realmente, uma alteração ao nível da transformação dos nossos alunos que formarão a sociedade do «amanhã»”.

Os docentes também admitiram que a SP pode contribuir para a mudança paradigmática da PE. A SP e não a avaliação dos docentes, ou a SP no sentido dirigista, inquisitório, autoritário, que só conduz ao retrocesso no processo ensino/aprendizagem e “a uma certa rivalidade e desconfiança” entre professores, dado que o supervisor “disputa o mesmo espaço” que o supervisionado. Não se pode reduzir a SP à “observação de aulas, da prática com os alunos, da atividade letiva, mas também do funcionamento, da harmonização do funcionamento da escola”. Mais, “Pode contribuir se a própria supervisão incorporar características desse novo modelo desejado. Características que passam pelo reconhecimento da complexidade do trabalho e não tanto pela artificialidade, pela teatralização das práticas”.

10.8. PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FILOSOFIA E O SEU ENSINO

Neste ponto do estudo procurou-se identificar se os docentes entrevistados reconheciam importância à disciplina de Filosofia. P1, P3, P4, DE1 e PU1 foram categóricos quando afirmaram que sim. Já P2 assumiu que “Enquanto aluna gostava de Filosofia. Era uma das disciplinas em que conseguia tirar melhores notas e que […] [lhe] despertava interesse”. P1, P3 e DE1 salientaram a sua mais-valia enquanto disciplina que “leva a questionar”, que “ajuda os alunos à reflexão e a promover formas de pensar diversas”, que promove o “pensamento crítico face à realidade, face ao que nos é apresentado, dito como determinado, acabado”. Dá a “oportunidade de discutir determinados temas, de debater, de aprofundar e de conhecer o pensamento de alguns filósofos, que também nos ajudam a compreender o mundo, a nos posicionar em relação ao mundo e aos outros, no sentido de os compreender”. DE1 referiu que “não lhe é dado o mesmo destaque que é dado à língua materna, à matemática, às ciências. Claramente há um peso muito grande dessas disciplinas, mas é uma disciplina essencial”. “É muito importante incluir esta disciplina no currículo do ensino”.

Depois de indagados sobre a compatibilidade do modelo de ensino da Filosofia com o das restantes disciplinas, como, por exemplo, da Matemática, da Física, da Química, da História, entre outras, nem todos os docentes foram claros ou objetivos nas suas respostas, mas foi possível recolher as suas perceções. P2 referiu que no seu tempo de estudante "Era um modelo muito próprio à disciplina em si" e estudava as teorias dos filósofos. PU1 admitiu que não sabe responder à questão colocada. Já DE1 não foi claro, na medida em que começou por declarar que "É compatível", por fazer "parte do leque de conhecimento essencial à formação de futuros cidadãos" e adiante disse que a forma de a lecionar "Poderia ser diferente". P4 explicou que "neste momento o ensino da Filosofia não é compatível com o seu modelo de ensino", pois não é diferente do das restantes disciplinas. Relatou que se instituiu que os "nossos alunos têm de repetir *ipsis verbis* aquilo que aprendem […]. [E] A Filosofia não é isto. A Filosofia é questionamento. É, antes de mais, perguntas. Não são respostas". Acrescentou que "O modelo de avaliação também não [é compatível]. [Atualmente] O bom aluno de Filosofia é o que dá a resposta tipo. […] A Filosofia não pode ter respostas tipo". P1 corroborou esta perceção quando esclareceu que "O modelo de ensino da Filosofia deve de ser um modelo de ensino baseado na discussão, no debate, na problematização do real […], não é propriamente uma coisa que as outras disciplinas façam na prática", por serem "um pouco teóricas, no sentido da transmissão do conhecimento". P1 advertiu que "Se for para ver a Filosofia como aquisição de conhecimento dos grandes filósofos, do pensamento deles, para repetir o pensamento deles […], aí estamos no mesmo modelo das outras". P1 chegou mesmo a comparar a Filosofia com a supervisão quando declarou "que nos faz ver «mais além», que nos faz problematizar e compreender o real, que nos incita a olhar a realidade, os valores, a cultura, a sociedade, os sentimentos, de vários pontos de vista diferentes".

Quando questionados sobre se reconhecem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia, P2 foi dúbia na sua resposta e restringiu a Filosofia à disciplina, tendo aludido que "Há evolução em tudo, em todas as disciplinas, também haverá na Filosofia, na forma como é aplicada, como é lecionada". P3 também não deu uma resposta clara, mas explicou que a disciplina de Filosofia

deve preparar o aluno para desenvolver um espírito crítico, reflexivo e autónomo, “pois nas outras disciplinas isto não pode ser feito” e conjeturou que o SE não está preparado para o ensino da Filosofia. Já P1, P4, DE1 e PU1 declararam que há diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia. O docente P1 assegurou que a Filosofia não é passível de redução “a uma disciplina que se pode transmitir”, “nunca poderão ser a mesma coisa, porque a Filosofia é muito mais do que se pode ensinar”, no entanto é possível “dar ferramentas para construir uma atitude filosófica”. P4 defendeu que “A Filosofia é, por excelência questionamento” e que o pensamento humano “não é estático, não é estanque”, “Não é orientado para uma reprodução única e exclusiva de respostas tipo, que é aquilo que acontece”. Por conseguinte, sustentou que é necessário “Reformular [o currículo]” e, acusou o SE de estar “a preparar-se, cada vez mais, para existir sem a Filosofia”, até porque “isso nota-se, por exemplo, na organização dos cursos que não são os cursos do ensino regular. A Filosofia está perfeitamente arredada de qualquer um desses sistemas de aprendizagem”. DE1 admitiu que “É preciso começar por construir ou desconstruir, melhor dizendo, tudo o que está relacionado com a disciplina […]. Tudo isto irá conduzir a um objetivo mais profundo que é ensinar, promover práticas de pensar e de reflexão diferenciadas”, uma vez que, de momento, “A disciplina é estanque, fica na sala e, se calhar, está um bocadinho desfasada da realidade”.

Solicitou-se aos entrevistados que expressassem a sua opinião sobre a afirmação de Desidério Murcho (2008), que refere que as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da “história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico” (p.83). P3 e PU1 revelaram concordar com o autor, no entanto P3 não fundamentou a sua resposta. Já PU1 esclareceu que o problema não é exclusivo da Filosofia, mas antes do “ensino que está muito agarrado a dogmas, ao passado” e, por isso, se distancia da realidade. A posição de P1 não é claramente convergente ou divergente. Este relatou que, no seu tempo de estudante, “não dominava a posição histórica”. “Efetivamente foi transmitido o pensamento de alguns filósofos e o contexto histórico”, mas o que mais o agradava era a possibilidade de se “posicionar criticamente” face à realidade,

embora tivesse reconhecido que os professores não podiam “fazer das aulas um palco do debate”. A docente P2 foi ao encontro da perceção de P1 ao confessar que “tem uma boa recordação da Filosofia na altura” em que era estudante da disciplina, na medida em que estabelecia uma relação entre os temas lecionados e a realidade do seu quotidiano. A docente admitiu que não tem conhecimento de como a disciplina é lecionada atualmente. DE1 também não declarou concordar ou não com a afirmação do autor, mas advertiu para “o risco de ficarmos presos à História da Filosofia”, se não se fizer a “passagem para o domínio prático da vida”. P4 manifestou a sua discordância e assumiu que tinha “pruridos com o Desidério Murcho”, que acusou de não representar na prática as ideias que defende e de ser “um adepto de respostas tipo”. Por outro lado, defendeu que já não há História da Filosofia, nem “ensaísmo literário ou especulação de carácter”, dado que os alunos não são convidados a fazê-lo e, também, não considerou negativo se houvesse, desde que bem-feito. Esclareceu que se faz na Filosofia o mesmo que é feito nas restantes disciplinas.

De acordo com a perceção dos docentes P3, P4 e DE1, a Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido prepara os alunos para reproduzirem conhecimento já feito, ou seja, não os incentiva a refletirem crítica e autonomamente sobre a realidade que integram. P3 insistiu que “o que está a acontecer na Filosofia, que está a acontecer na Biologia e que está a acontecer noutras disciplinas, é a reprodução de determinados conteúdos. [E] Não deveria de ser assim”. P1 reconheceu desconhecer se “atualmente estão mais inclinados para a reprodução do conhecimento e do pensamento filosófico”. P2 e DE1 depositaram no professor a responsabilidade de dotar os alunos dos instrumentos necessários para descortinarem a realidade, pois a Filosofia “deve de ser uma disciplina que estimule, que reflita, que ajude o aluno a refletir de forma crítica” e os “Os programas podem ser sempre contornados, as abordagens aos conteúdos programáticos podem. Esta passagem do campo teórico para o campo prático, esse processo, terá de ser necessariamente feito pelo professor. É a ele que cabe fazer essa passagem”.

Os docentes P1, PU1 e P4 convergiram ao assegurarem que a Filosofia deveria de se instituir como uma disciplina que instigue nos jovens a

necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem e não a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros. “A Filosofia não deve de ser apenas História da Filosofia”, deve de “permitir criar condições para que se estimule, de alguma forma, a capacidade crítica, […] de observação, de análise, de tudo aquilo que nos é apresentado, muitas vezes, como certo, acabado, real, sem mais, sem a possibilidade de qualquer outro ponto de vista, sem a possibilidade de qualquer objeção, de qualquer crítica”. “O grande problema é que os alunos, os miúdos e os homens, não pensam, não refletem”. P4 advertiu que “também não podemos cair no «achismo». E isso acontece e não acontece só em Filosofia”. “Nós hoje encontramos grandes especialistas em determinadas áreas e quando se contrapõe com conhecimento, dizem que «esta é a minha opinião». A Filosofia não tem lugar para opinião, ou melhor, a Filosofia não é filodoxia”, o que também não significa que o que foi anteriormente feito não seja relevante para o conhecimento. Na mesma linha de pensamento, DE1 assumiu que “tem de haver esse exercício de reedição das ideias de outros. No fundo é valorizar aquilo que já foi escrito e aquilo que é considerado útil no próprio programa da disciplina”, mas, uma vez mais, DE1 e P2 aludiram à responsabilidade dos professores de Filosofia na instigação dos jovens à construção do seu espaço, pois o “reeditar sem objeção é despromover o sentido da própria disciplina. Sem objeção é, mais uma vez, «sentados, quietos e calados»” e a “Filosofia é uma disciplina que se for bem direcionada e bem lecionada é superinteressante”. “Vai depender do professor, vai depender de toda uma envolvência, dos recursos que tem para trabalhar, da carga horária que possivelmente tem, de todas aquelas problemáticas […] [faladas] anteriormente e que podem ou não barrar o trabalho do professor”.

Todos os sujeitos da amostra declararam que a Filosofia é uma disciplina relevante no percurso formativo dos alunos. “É uma disciplina que tem como objetivo fulcral, […] o desenvolvimento do sentido crítico […] e fundamentado”. “Se calhar falta aos jovens este espaço”. “A Filosofia talvez servisse também como escape e fizesse com que os alunos se sentissem mais acolhidos, mais compreendidos, se fosse devidamente orientada neste sentido, para o posicionamento crítico face a todas as transformações sociais de que as crianças, os adolescentes são vítimas. Às vezes nem em casa, nem na escola

têm a possibilidade de exteriorizar". "Se houver esta partilha há um enriquecimento dos próprios alunos, por ouvirem outras opiniões, como dos docentes, em relação aos temas em debate, pelo facto de ouvirmos e assim enriquecermos as nossas ideias, como professores/docentes". Por outro lado, há que recordar que "as teorias e a evolução das sociedades e dos indivíduos acontecem com a divergência de ideias, que obriga a um debate e a um espaço de reflexão. Obriga-nos a redimensionar o nosso posicionamento e o nosso entendimento das coisas. Obriga-nos a tomar posições". Não obstante a importância atribuída à Filosofia, a docente P2 afirmou que "É uma disciplina académica tão relevante quanto as outras" e DE1 salientou que "No campo dos professores poderá ser mais difícil por estes já se encontrarem mais formatados".

Quando questionados sobre se há, ou não, uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre, os docentes foram unânimes ao consideram que as crianças têm em si essa disposição. P1 sugeriu que a "Filosofia, em níveis, desde o Segundo Ciclo, bem encaminhada, talvez viesse permitir que os alunos exteriorizassem certos dilemas que vivem, e que não veem, atualmente e por força da evolução social, […] como é apresentada pelas disciplinas". Assim, "se tivessem a Filosofia mais cedo teriam uma área, um tempo, uma orientação de alguém que lhes permitisse exteriorizar aquilo que pensam e de se posicionar perante aquilo". P2 afirmou que "A idade ideal para esta problematização da realidade, do pensar crítico é a infância", dado que "As crianças já são de si criativas e o que temos ouvido falar é o «matar» a criatividade das crianças […] com a obrigação de reprodução de conteúdos, de conhecimentos, da Matemática, [e] do Português". P3 presumiu que é "Desde que o aluno, na sua tenra idade, vá para o ensino, para a escola, no pré-escolar. Até na própria casa, antes dos três anos" e que deve de ser estimulado no sentido de questionar a realidade com a qual contacta, para que "tenha a liberdade e expansão do pensamento crítico". DE1 afiançou que "Desde sempre! Não necessariamente num décimo ano", embora aponte o sétimo ano e estabeleça um "paralelo com a disciplina de Moral". Por outro lado, assumiu que não entendia "porque é que não podemos falar de Kant no

sétimo ano, ou das ideias que Kant, entre outros, apresentaram […] [ainda que fosse noutra] lógica, teria de ser redimensionado. Os conteúdos têm de estar dimensionados. Mas as primeiras formas de interiorizar os conteúdos poderiam já ser desenvolvidas no sétimo ano". De acordo com a perceção de PU1, quando "a criança nasce já problematiza. Quando abre os olhos começa a ver o mundo, a receber os estímulos. Começa a transformar".

A perceção de P4 vai ao encontro das dos restantes, na medida em que admitiu que não há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre, dado que isso implica uma construção. "O pensamento crítico constrói-se e constrói-se desde logo, desde o início […]. A partir do momento em que começa a haver a capacidade de perguntar, nós podemos começar a trabalhar o pensamento crítico, mais, ou menos, elaborado". Garantiu que se deveria de "começar logo pela implementação da Filosofia para Crianças. Não começamos a pensar aos quinze anos […]. Se só começamos aí estamos mal". Por conseguinte, referiu que se entendermos "a Filosofia como uma forma de estar perante o real, perante a realidade, que é uma forma questionante, é uma forma de quem não aceita o visível simplesmente, mas que procura perceber o que está para além disso. Obviamente que a Filosofia pode existir para crianças. Todas as crianças perguntam. Todas. Portanto, começaria logo por aí".

Os docentes PU1 e P4 assumiram que é possível constituir a Filosofia como uma proposta extensível a todos os ciclos de ensino não superior. P4 admitiu que "se a palavra «filosofia» mete medo, então chamem-lhe outra coisa", visto que "o objetivo é pôr as pessoas a pensar". P1, P2 e P3 reconhecem que poderia ser uma "mais-valia para os currículos dos alunos", desde que fosse "uma Filosofia adaptada à idade […]. Desde que fosse para a criatividade, a reflexão, a crítica, que os ajudasse serem críticos, a ver a realidade". P3 sugeriu que fosse alargada ao pré-escolar "E se não for ao pré-escolar, pelo menos a partir do primeiro ciclo", pois considerou que é um tipo de ensino que promove a problematização, o debate de ideias, a tolerância, a definição de estratégias, a expressão livre do pensamento e o enriquecimento dos alunos que intervêm neste processo. Aliás, reconheceu que "Se isto for feito vamos ter alunos que, quando chegarem ao secundário, à Filosofia, já têm

liberdade de expressão de ideias, mais evoluída e facilitada e enriquecida. Desta forma teríamos outro tipo de sociedade, que não temos". P1 manifestou o seu receio relativamente à compartimentação excessiva do Currículo e ao tempo disponível para os docentes trabalharem como consideram mais adequado à realidade com a qual contactam. Contudo, reconheceu que "Seria vantajoso […] no questionamento do real e também do não real […], a partir do segundo ciclo, porque traz estas vantagens ao desenvolvimento". Sublinhou que a Filosofia poderá ter impactos positivos até ao nível do desenvolvimento de competências intelectuais nos alunos necessárias a outras áreas curriculares. O docente expressou alguma relutância à implementação da disciplina, enquanto tal, no primeiro ciclo, por entender que implica uma "atitude crítica e fundamentada" e isso "deve de ser transversal", "deve de ser a obrigação de qualquer professor […] do primeiro ciclo". Cabe-lhe "convidar os alunos a posicionarem-se criticamente, a assumirem uma atitude crítica […]. Mas que é fundamental, é!".

No que concerne ao modelo de programa a adotar ao constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior, os docentes sugeriram um "programa menos rígido", de carácter "mais aberto", "mais flexível", "baseado numa realidade e num contexto […] escolar, social, comunitário" e "construído à medida de cada turma […], da realidade do estudante […]. Num nível adequado à maturidade média da turma". P3 disse que "deve de haver determinados temas comuns, mas que a partir desses temas seja dada a possibilidade ao professor, ao docente, de gerir da sua forma". O professor seria, assim, "Moderador dos seus alunos", caso contrário, se o programa fosse rígido, "não iria levar a lado nenhum, pois seria mais uma disciplina". Alguns docentes admitiram que "É preciso uma linha orientadora", a fim de evitar "uma abordagem mais tradicional à disciplina". Como tal, pode configurar "conteúdos para os quais se prevejam estratégias que permitam desenvolver as competências que se pretendem no âmbito da Filosofia", ou seja, "Poderemos ter balizas, mas deve de ir ao encontro daquilo que são as preocupações e questões do e da aluna". "Com algumas diretrizes, mas principalmente nos anos mais precoces ser um

programa mais aberto, mais livre […] [e] que vá ao encontro daqueles que são os interesses e as suas interrogações".

A docente P4 reconhece que se "uma criança não tem preconceito com a palavra. Um adolescente já tem. Já tem por tudo aquilo que já ouviu", daí que, embora lhe seja indiferente a designação ("Filosofia para Crianças", "Filosofia com Crianças", ou outra), há que "contar com o preconceito dos adultos". Por conseguinte, a "«Filosofia para Crianças» ou a «Filosofia com Crianças», em regime extracurricular, […] teria as resistências todas dos adultos" e "Para poder ter espaço para respirar, numa primeira fase, teria que ter um caráter obrigatório. Depois, eventualmente, evoluir", isto é "Idealmente opcional, eventualmente, inicialmente teria de ser obrigatório para poder implementar-se".

Todos os docentes inquiridos reconheceram vantagens na implementação da Filosofia no percurso formativo dos docentes. A Filosofia "é importante", "tal como a língua". "Pode ser uma alternativa. Pode ser até uma solução [e] também pode ser uma mais-valia". "A Filosofia pressupõe abertura". "A Filosofia poderia ser uma das componentes e a ser seria uma componente relevante, na medida em que permite que as pessoas sejam mais reflexivas, mas críticas, nas opções que devem de tomar". "Como professores, tudo aquilo que nos é impingido, de alguma forma, como programa, como currículo, também deve de merecer a nossa crítica, a nossa apreciação, o nosso posicionamento crítico e fundamentado. Nesse sentido, a Filosofia na formação inicial de professores seria um despertar de consciências, para uma atitude mais reflexiva, para que realmente os professores também sejam mais racionais, mais críticos, face àquilo que lhes é apresentado". "Neste aspeto […] sim. Agora, se for num sentido rígido, de determinados objetivos e de debitar conteúdos mais históricos, não! Dessa forma não!".

Os docentes concluíram a entrevista com o reconhecimento das vantagens da Filosofia no percurso formativo dos docentes. Isto "Se for uma Filosofia aberta à crítica e à reflexão […] é mais um ponto a favor no desenvolvimento e formação pessoal dos professores". "Pessoal e profissional". Mas "Se for num sentido de reprodução de conteúdos históricos

[…] não!". A Filosofia também "tem «prós» e «contras»". "Depende da perspetiva. Do tipo de docente que se quer", pois "é uma ferramenta que […], nas mãos certas, pode ser fabulosa e nas mãos erradas pode ser terrível". Constatou-se que nenhum dos docentes negou que a Filosofia "Traz vantagens", na medida em que "É uma disciplina que exige uma mobilização interna, um posicionamento. Não é só reproduzir […]. Nesse sentido, […] é sempre uma mais-valia para a formação pessoal e profissional de quem quer que seja, sejam professores, sejam outras pessoas". A Filosofia "é um meio facilitador de melhoria de competências e do desempenho docente". "Vai contribuir para o desenvolvimento da prática educativa", para "Uma abertura, uma visão mais alargada, acima de tudo, dentro de uma realidade tão castradora. Funcionaria aqui com o papel de abertura a uma visão mais alargada e potenciadora da mudança e de práticas diferenciadoras".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação desenvolveu-se com vista a responder à questão central do estudo: "Como pode a Supervisão Pedagógica potenciar uma mudança paradigmática da prática educativa assente na Filosofia?". Esta questão não surgiu ao acaso. Derivou, necessariamente, da consciencialização da imposição da mudança paradigmática das PE, inerentes aos SE desta sociedade moderna, em constante transformação e tecnologicamente evoluída (Fino, 2001, Fino e Sousa, 2005). Mas, em que medida esta é uma preocupação efetiva de alunos e docentes? Foi, também, o que se procurou esclarecer.

Na realidade, mais do que respostas às indagações centrais do estudo, ocorreu uma revelação um pouco inesperada. Constatou-se que este assumiu uma dimensão *supervisiva*, posto que se edificou a partir da colaboração de alguns dos intervenientes mais relevantes no processo educativo (professores e alunos), que partilharam as suas perceções, a fim de se aferir se há, ou não, necessidade de operar mudanças no mesmo, bem como nas PE que lhe são intrínsecas e, ao verificar-se uma tendência afirmativa para essa necessidade, de que modo a SP e a Filosofia podem dar o seu contributo?

O ponto de partida foram as perceções pessoais de professores e de alunos, decorrentes da sua experiência académica e profissional, que divergem de indivíduo para indivíduo, conforme o seu perfil biográfico[29]; pois, o que globalmente têm em comum é o facto de serem agentes que intervêm e integram o SE, embora em diferentes lados da barricada. Os alunos são aqueles a quem as PE (assentes numa panóplia de diretrizes emanadas das entidades que regulam o próprio sistema) se dirigem e os docentes são aqueles em quem se deposita a responsabilidade de formar integralmente essas crianças e jovens alunos, de modo a corresponderem às solicitações sociais reais.

Concluí-se que os alunos reconhecem a importância da formação académica e perspetivam-na como algo que poderá proporcionar um futuro melhor. Os docentes, conscientes do seu compromisso educativo e formativo,

[29] Cf. Apêndices XIX e XX.

evidenciaram uma clara preocupação com o seu desempenho profissional, pelo impacto que tem na vida dos alunos, mas que muitas vezes é prejudicado com a sobrecarga laboral e permanentes solicitações que excedem o expetável da profissão. Os docentes privam-se das suas vidas pessoais para corresponder aos imperativos laborais, mas também para não sofrerem penalizações decorrentes do processo de avaliação da sua atividade docente. Por conseguinte, comportam-se como autênticos *canivetes suíços da educação*, com habilidade para solucionarem os problemas funcionais que as restantes estruturas oficiais não resolvem, na medida em que se ocupam a engendrar mecanismos de *camuflagem da realidade*, por via de estudos estatísticos que pouco representam a realidade à qual reportam e oprimem por via dos números.

Entopem-se escolas e sobrecarregam-se docentes com exigências burocráticas, que quase os obriga a anular a sua vida familiar. Mais do que correção científica e retidão pedagógica, exige-se um comprometimento burocrático, sob o falso pretexto de aumentar a eficácia do SE. Os professores exasperam, pois são afrontados com reduções salariais, aumento de carga laboral, com a consequente e crescente burocracia, que pouco ou nada tem que ver com o sucesso escolar, embora recorra a esse rótulo, com ameaças de desemprego, de destacamentos, de *pseudoavaliações* de docentes, que restringem as hipóteses de serem bem-sucedidos nos seus intentos profissionais.

O professor deixou de o ser. É agora um burocrata. Em vez de apostar na iniciativa pedagógica, de dedicar tempo a valorizar a educação, por oposição ao adestramento dos alunos e a investir não só na sua formação académica, como pessoal, está embrenhado a ler enormes quantidades de legislação, a despachar formulários e a exasperar no meio da papelada, como se de um jurista se tratasse. Tanta preocupação com o sucesso quantitativo reflete-se no decréscimo do sucesso qualitativo, de alunos, professores e do próprio SE.

As perceções dos sujeitos da amostra demonstraram que as PE e o SE, em geral, não são genuinamente adequados ao desenvolvimento de capacidades e de competências nos alunos, indispensáveis ao mundo fora do

contexto escolar, que não se compadece com a normalização, os formalismos, os “objetivismos” e o pretenso rigor inerentes ao próprio sistema, como esclareceu Gimeno Sacristan (1985). Há lacunas nas orientações, nos modelos, nos procedimentos e nos instrumentos educativos, que dificultam e/ou até impedem a criação de condições necessárias ao desenvolvimento integral daqueles, com vista à sua genuína emancipação enquanto pessoas. Por muito que se proclame a inovação, continuam a valorizar-se e a implementar-se práticas que privilegiam o ensino por transmissão, assente no modelo fabril ou na educação bancária, tão contestada por autores como Paulo Freire (1985, 1987, 2000, 2002).

Depreendeu-se que os sujeitos da amostra admitem alterações no ME e nas PE instituídas, tendo, inclusive, avançado sugestões de intervenções a vários níveis, nomeadamente alterações regimentais e/ou procedimentais, instrumentais, curriculares, entre outras. Mas destacaram-se aquelas que apontam para o enriquecimento da dimensão humana, a partir das experiências reais dos intervenientes no processo educativo, com particular incidência nos alunos. Também não passaram despercebidas as referências à Filosofia, ou à atitude filosófica que esta implica, que dispõe os requisitos reconhecidos como relevantes para *humanizar* os agentes educativos, designadamente alunos e docentes, ao promover uma educação voltada para a formação de cidadãos moralmente virtuosos, racionalmente autónomos e socialmente responsáveis e capazes, como proclamou Matthew Lipman (Lipman, 1988, Lipman et al., 1980).

Constatou-se que professores e alunos reconhecem que a CE estabelecida e as PE subjacentes preparam os alunos para a reprodução fiel e quase que indefinida e sem questionamento da informação transmitida, como se de verdade absoluta se tratasse. Os professores trabalham para formatar *máquinas reprodutoras de informação*, isto é, uma *espécie* de seres autómatos aos quais, na prática, não é requerida autonomia racional, capacidade crítica, reflexiva, problematizadora e interventiva. Apenas concetualmente se prevê, mas não se mobilizam genuínos esforços nesse sentido. Espera-se que os jovens estudantes sejam meros executores e/ou transmissores/reprodutores eficientes de instruções e de informações pré-estabelecidas. Contudo, os

participantes no estudo também admitiram que pontualmente alguns docentes se preocupam com essa dimensão do *ser pessoa*, embora acabem por ceder às constantes pressões para cumprir as diretrizes emanadas por quem detém o poder de decisão no SE.

Esta constatação deu origem a algumas preocupações: será que a castração intelectual de crianças e jovens alunos, procedente da CE e das PE estabelecidas, é o maior problema da educação ou do SE? Não será antes, a automutilação intelectual dos docentes o fator que conduz ao agravamento dos problemas já talhados no sistema? Há quem se automutile intelectualmente, quem simplesmente se negue a pensar, a problematizar a realidade, a levantar indagações que pareçam tumultuosas. Há quem não se reconheça legitimidade para intervir ativamente contra as práticas instituídas que entorpecem *gente*. Há quem se conforme! Quem se limite a reagir e se demita de agir, pois nadar contracorrente pode ter consequências nefastas para quem o faz. Abrir trilhos nunca foi tarefa fácil, ainda menos na educação. Porém, a ação docente reveste-se de responsabilidade ética pelo despertar do educando para o pensar crítico. As PE devem vocacionar-se para a promoção da emancipação do homem à condição de pessoa. Mas, para que os docentes contribuam para essa empreitada, os próprios devem superar a realidade que os oprime (Paulo Freire, 1985, 1987, 2000, 2002; Weil, 1990).

Como se pode promover o pensar crítico e progressivamente autónomo? Como se podem instigar os jovens alunos a alimentar a sua curiosidade e a procurar as suas respostas neste mundo tão amplo e complexo? Como se pode esperar que da inércia racional de uns se estimule a ação racional de outros? Aqueles que parcimoniosamente permanecem no conforto da sua *ardilosa ignorância*, por simplesmente rejeitarem perturbar o sossego instalado num sistema já de si *pantanoso* com uma *algazarra racional*, recusam também intervir num processo que visa a emancipação individual e social. Ora, a *automutilação intelectual* de uns (dos docentes) é o que causa a castração intelectual de outros (dos alunos).

Não assistimos apenas a um desinvestimento financeiro na melhoria da qualidade do SE, mas a um desinvestimento pessoal, de cada um dos que nele intervêm. Não porque não se dedicam à execução das tarefas prescritas com

afinco, mas por não se questionarem genuinamente sobre a sua pertinência e sobre o seu contributo autêntico para o desenvolvimento e melhoria efetiva das capacidades e das competências dos alunos. No que aos docentes diz respeito, cabe-lhes questionar a razão pela qual desistem de si e, com isso, desistem das crianças e jovens que frequentam a escola? Desistem de si ao deixarem de se indagar, ao deixarem de procurar emancipar-se, ao limitarem-se a serem exímios executores de orientações deste ou daquele ministério, desta ou daquela direção regional de educação, deste ou daquele presidente de conselho executivo, deste ou daquele delegado de departamento, deste ou daquele delegado de grupo, entre outros. Cumprem. Anseiam por mudanças, mas cumprem pelo comodismo e pela sobrevivência. Vergam-se e obedecem.

Os docentes e os alunos também foram exortados a expor as suas perceções sobre o conceito de "supervisão". Foi notória a inclinação para referências à sua dimensão colaborativa, de diálogo e partilha, ainda que alguns manifestassem que o que concetualmente é desejável, nem sempre corresponde ao que se verifica na prática. Esta noção tornou-se mais clara quando inquiridos sobre a SP, embora fosse dominante no grupo de professores. Estes reduziram o papel da SP ao processo de avaliação docente, cujo caráter é repressor (indiretamente e sem que essa intenção seja reconhecidamente assumida) e promotor da *maquilhagem* das PE (como alguns testemunharam), a fim de atenuar e/ou evitar penalizações na progressão na carreira dos docentes.

Surpreendentemente, os alunos reconheceram que a SP deve vocacionar-se para supervisionar os modelos e as PE e identificaram relações de subordinação entre alguns agentes no SE. Depreendeu-se das suas perceções que prevalecem atitudes de superioridade, de chefia e de inspeção, que incidem sobre docentes e alunos, gerando um clima de insegurança e de insatisfação. Pesem embora essas apreciações, os sujeitos da amostra admitiram que uma supervisão genuinamente pedagógica, sem aquele caráter repressor, *inspecionista*/fiscalista, dirigista e autoritário, tem potencialidades para a promoção de mudanças nos ME e nas PE vigentes. Tem, desde que se assuma como um mecanismo que não se reduz à mera "avaliação", ou antes, à simples classificação quantitativa e consequente estratificação dos docentes.

Não basta hierarquizar ou *empratelerirar* docentes a partir de parâmetros estanques, rígidos e pré-estabelecidos, que desconsideram a sua dimensão humana e contextual.

A SP reúne as potencialidades para identificar as deficiências no SE e nas PE e tem o dever de avaliar, de apreciar o que, em concreto, se está a passar nas escolas e de apontar formas de superar o que carece de melhorias. Isso não é possível a partir da análise de "resultados" expressos em formulários ou exibidos em *rankings* concebidos a partir da classificação quantitativa das "aprendizagens", na medida que pouco mais expressam que números. O insucesso do SE, deste SE, não se reflete, necessariamente, nos dados quantitativos obtidos pelos alunos que o integram, pois estes atingem-nos dada a pressão exercida sobre os seus professores, com a implementação de medidas legislativas que visam acabar com o fracasso das "notas". Há que ouvir docentes e alunos, sem que sobre eles paire uma *nuvem repressora*. Há que combater a subversão do papel da SP, pois uma "supervisão fraudulenta" pouco mais é que a tentativa de objetivar aquilo que não é passível de objetivação. Esta não deve contribuir para a deturpação da realidade, *maquilhando-a* e *embelezando-a*. Esta tem que expor o que requer ajustes e promover o que é ajustado, sem coações que anulem a iniciativa dos agentes no SE, designadamente de professores e alunos. Isso só é possível com a franca colaboração dos próprios.

A investigação também permitiu constatar que alguns dos sujeitos da amostra consideram absolutamente relevante que o supervisionado reconheça legitimidade, mérito e superioridade a quem assume cargos *supervisivos.* Não basta empossar e/ou investir alguém das funções *supervisivas* por decreto legislativo ou cúmulo de anos de experiência, para que a SP se concretize com o real propósito de avaliar o SE e as PE, com vista à sua melhoria efetiva.

A SP deve contribuir para que o *show off* académico não se faça sacrificando o futuro da sociedade. "Parecer" não deve predominar face ao "ser". A SP deve denunciar a existência de mecanismos diversos que visam levar todos os alunos a atingirem resultados positivos, baixando-se a exigência académica, aumentando-se a permissividade pedagógica e pondo em risco a real emancipação de crianças e jovens, enquanto pessoas virtuosas e

intelectualmente capazes para algo mais que a mera reprodução de matérias. É tempo de a SP denunciar o *bluff pedagógico*, cujas consequências reais serão visíveis num futuro próximo.

Importa esclarecer que o SE e as PE ainda não se encontram numa situação de total descalabro, mas para lá caminharão se penhorarmos o futuro dos alunos, em virtude de uma visão obtusa sobre os mesmos. É necessário promover uma intervenção séria, a começar pela assunção de uma mudança paradigmática nas PE atuais, que visem e incentivem o espírito crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores e o respeito pela dignidade de todos. E isso pode ser feito com o contributo da Filosofia a dois níveis. Por um lado, a partir da aliança entre a Filosofia, ou a atitude filosófica que esta implica, e a SP. Por outro, por via da extensão curricular da Filosofia a todos os ciclos de ensino não superior.

Enquanto processo, a SP perspetiva o desenvolvimento holístico dos docentes, ao incentivá-los a rejeitar a resignação e o conformismo pedagógicos (Alarcão e Tavares, 2003). Deve vocacionar-se para identificar lacunas e apontar soluções (Rodrigues, 2003) e pode orientar para o despertar do sentido crítico, reflexivo, problematizador e dialógico de supervisores, professores e alunos. Mas, para tal, tem de revestir-se de uma atitude filosófica que recuse a opressão e a submissão acrítica e neutra ao que o SE impõe. Só assim se potenciarão alternativas transformadoras das PE. Primeiro pelo reconhecimento da sua necessidade, depois pela instigação à sua implementação. A SP, ao imbuir-se do espírito filosófico e ao constituir-se naquilo que aqui se designou de *Supervisão Pedagógica Filosófica,* poderá conduzir a mudanças na *práxis* educativa e, em última instância, no próprio SE. Ao proceder nesse sentido, nega a coisificação, a massificação e a manipulação dos alunos a quem as PE se dirigem. Eleva a educação a um patamar que dignifique o aluno e o docente.

Medeiros (2005) denunciou a intenção de desqualificar a Filosofia enquanto disciplina académica de relevo, ao suprimi-la do Currículo. Não obstante, os inquiridos reconheceram que a sua relevância e utilidade não se restringe ao meio académico, pois desempenha um papel fundamental na compreensão da sociedade. Pese embora essa perceção, nem todos

identificaram diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia. Alguns circunscreveram a Filosofia à própria disciplina, sem que, no entanto, lhe retirassem a importância de existir no Currículo e até de ser alargada a outros ciclos de ensino não superior. Afinal, como testemunharam, os jovens alunos não começam a pensar e a questionar a realidade só num décimo ano de escolaridade. A sua espontaneidade crítica e problematizadora começa em tenra idade e não é eticamente aceitável que não se lhes proporcionem o espaço e a oportunidade para exprimirem o seu espanto e admiração face ao que dá azo a essa perplexidade. A Filosofia deve integrar o Currículo mais cedo, como por exemplo, nos ciclos do EB. Alguns admitiram essa possibilidade logo nos primeiros anos de escolaridade, já outros retraíram-se um pouco, talvez ainda imbuídos pelo espírito do ensino tradicional e apontaram para a sua implementação a partir do segundo ciclo do EB.

Também se constatou que o modelo de ensino de Filosofia limita a adoção de atitudes críticas e reflexivas face ao real, dado que está mais focado em preparar alunos para reproduzir conhecimento já feito, isto é, para reeditarem, sem objeção, as ideias de terceiros. Formam-se pessoas facilmente manipuláveis e *cognitivamente preguiçosas*, mas capazes de debitar teorias e máximas de grandes pensadores. Raros são aqueles que se atrevem a questioná-las.

O programa e as matérias da disciplina de Filosofia pouco instigam os jovens alunos a desenvolver um espírito livre, democrático, pluralista, crítico, criativo e aberto ao diálogo, a menos que o docente assuma a responsabilidade de o fazer, ao acicatar a atitude filosófica naqueles, mesmo correndo o risco de não cumprir com alguns imperativos legais, como os prazos e os conteúdos programáticos pré-definidos.

A Filosofia é útil no percurso formativo de alunos e docentes e deve vocacionar-se para instigar neles a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem, ao desafiá-los a superar a sua ignorância e o conformismo, face ao que lhes é dado sem qualquer esforço de problematização, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre.

Requer-se um reposicionamento face às PE instituídas. A Filosofia pode ser um ponto de partida, ao aliar-se à SP, mas também ao constituir-se como

proposta curricular extensível a outros ciclos de ensino, que não exclusivamente o secundário. A FpC foi uma hipótese avançada por vários participantes na investigação, na medida em que poderá desafiar os jovens alunos a explorar potencialidades cognitivas de modo a conceberem as próprias ideias e a defendê-las, fundamentando-as. Uma Filosofia assente num programa livre, sem a rigidez que se conhece noutras disciplinas do Currículo, até porque o modelo de ensino da Filosofia não é compatível com o das restantes disciplinas. Mas, para operar essa mudança será necessário formar professores nesse sentido e despertá-los para serem agentes ativos, interativos e interventivos e não meros *subalternos* submissos, obedientes e apáticos face ao que reconhecem merecer mudanças no SE. Como tal, a Filosofia também traz vantagens e deverá fazer parte do percurso formativo dos docentes.

Este estudo foi surpreendente por permitir responder às questões que lhe deram origem e até corroborar algumas convicções pessoais e profissionais que o motivaram. Mas não só, também espantou pelo efeito catártico que as entrevistas tiveram para docentes e alunos, pois falaram sem rodeios, nem medo de represálias. No termo das entrevistas foi possível dar continuidade a uma conversa descontraída sobre as questões levantadas e sobre a necessidade de nos debruçarmos sobre elas sem retração, nem receio da opressão. Por isso, manifestaram satisfação por participarem no estudo, por serem auscultados sem freios que constrangessem a exposição das suas convicções ou filtros que impedissem captar o verdadeiro sentido das respostas. Além disso, a análise de dados revelou-se uma tarefa hercúlea, nauseante, extenuante, mas muito, muito enriquecedora, surpreendente e reveladora dos propósitos da investigação. Todos se empenharam com afinco e com a certeza de que, que mais não seja, operar-se-ão algumas mudanças nas próprias práticas, a partir da consciencialização que a reflexão crítica sobre as matérias aqui tratadas proporcionou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2005). Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Lisboa: Ministério da Educação.

Academia das Ciências de Lisboa (2001), Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Verbo, Vol. II.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. In: *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação* (8, pp.119-128). Consultado em 11 de maio de 2014 em http://sisifo.fpce.ul.pt

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* (2ª ed. rev. e desenvolvida). Coimbra: Almedina

Almeida, M. (coord.). (2001). *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In: Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70

Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa : Porto Editora.

Brocanelli, C. (2010). *Matthew Lipman*. Petrópolis: Editora Vozes.

Covello, S. C. (1999). *Comenius - A construção da pedagogia*. São Paulo: Editora Comenius.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores.* Porto: Porto Editora.

Fino C. N. (1998). Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). In: *Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo.* Évora: Universidade de Évora.
Consultado em 20 de maio de 2014 em:
http://uenonio.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/Carlos_Fino.html

Fino C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. In *FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira,* 1, 2. Funchal: Universidade da Madeira.
Consultado em 20 de maio de 2014 em:
http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf

Fino, C. N. & Sousa, J. (2005). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo, in *Revista Educação & Cultura Contemporânea,* 3 (2) (pp.53-66 1º Semestre 2005). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.
Formosinho, O. J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta/Paulo Freire, Antonio Faundez*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Fundação da UNESP.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

Guedes, A. & Rego, M. (2012) *Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta.* In: Revista Iberoamericana de Educação, nº 58/3.

Hessen, J. (1987). *Teoria do conhecimento.* (trad. António Correia). Coimbra: Arménio Amado – Editora.

Kant, I. (2005). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes.* (trad. Paulo Quintela). Lisboa: Edições 70.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University.

Lipman, M.; Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1980*). Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University.

Murcho, D. (2008). A Natureza da Filosofia. In: *Revista Educação & Filosofia.* (Vol. 22, n. 44, pp.79-99) Uberlândia: EduFu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Medeiros, E. (2005). A Filosofia no Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida. Lisboa: Instituto Piaget.

Nietzsche, F. (1979). *O futuro das instituições de ensino*. (trad. J. Miranda). Lisboa. Via Editora.

Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: Alarcão, I. (org). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formisinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa.* Porto: Porto Editora

Ortega y Gasset (2007). *O que é a filosofia?.* Lisboa: Edições Cotovia, Lda.

Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Platão (1993) *Apologia de Sócrates*. (trad. C. A. de Brito). Lisboa: PE–Edições.

Platão. (1976). *A República* (trad. M. Pereira). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, L. (2003). *Sobre a objetividade subjetiva na educação – Reflexão sobre Supervisão Pedagógica.* Dissertação de Mestrado em Educação na Área de Supervisão Pedagógica. Funchal: Universidade da Madeira.

Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM.* Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.

Rolla, N. (2004). *Filosofia para crianças.* Porto: Porto Editora.

Roque Cabral, S.J. (2000). *Temas de ética*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga UCP.

Savater, F. (1999). *As perguntas da vida.* (trad. Maria Amélia Pedrosa). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Soares, I. (1995). *Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do Desenvolvimento.* In: Alarcão, I. (org.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional.* (pp.135-145) Aveiro: CIDInE.

Sousa, A. B. (2005*). Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J.M. (2000). Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In: Estrela, A. & Ferreira, J. (orgs). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp.116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Sousa, J.M. (2003). *O currículo à luz da etnografia.* In: Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3 (pp.119-125).

Consultado em 20 de janeiro de 2014 em:
http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurriculoaluzdaetnografia.pdf

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores.* Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora.* Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vieira, F; Moreira, M. F.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia.* Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Weil, E. (1990). *Filosofia política*. (trad. M. Perine). São Paulo: Ed. Loyola

Weil, Eric. (2000). A educação enquanto problema do nosso tempo. In: Pombo, O. (org.). *Quatro textos excêntricos* (pp.55-70). Lisboa: Relógio D'água.

Yin, R. (2003). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. (trad. D. Grassi). São Paulo: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

AA.VV. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro*. Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-1986.

Constituição da República Portuguesa (2005). VII Revisão Constitucional.

CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto de Lei 74/2004, de 26 de março.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

Appel, M. (1991). O saber educacional e o "acto de situar". In: Machado, F. M. e Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.

Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform.* New York: Teachers College Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La réproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Éditions Minuit.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
Consultado em 20 de junho de 2014 em:
https://archive.org/stream/curriculum008619mbp#page/n5/mode/2up

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Giroux, H. & Mclaren, P. (1995). Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Machado, F. A. e T.T. Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade.* (pp.125-154). São Paulo: Cortez.

Guerra, L. (2007). *O que a Filosofia é.*
Consultado em 20 de maio de 2014 em:
http://meras-reflexoes.blogs.sapo.pt/4939.html

Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart.*(trad. e org. José Eustáquio Romão). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana

Schwab, J. (1991). Prática: uma linguagem para o currículo. In: Machado, F. A. e Gonçalves, M. F. (1991) *Currículo e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.

Taba, H. (1983). *Elaboración del curriculo.* Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press

Apêndices

Apêndice I - Conceções curriculares

Os problemas do Currículo, à semelhança dos da Educação, têm suscitado preocupação ao longo da sua história. Medeiros (2005) recua ao tempo da Grécia Antiga e relembra os escritos de filósofos como Platão e Aristóteles que abordam "questões que se situam, sem dúvida, no âmbito do que hoje entendemos por currículo, designadamente sobre aquilo que deveria de ser aprendido" (p.62). O autor realça que, por questões de cariz filosófico, psicológico, sociológico e histórico, muitas dessas propostas não são passíveis de aplicação na atualidade.

Mais recentemente constataram-se várias incursões no campo do Currículo. Herbart, em meados do século XIX, revelou interesse pela seleção e organização de conteúdos, o que levou a que se lhe atribuísse a paternidade da pedagogia científica (Hilgenheger, 2010). O filósofo norte-americano John Dewey também se dedicou ao tema por considerar que a sociedade industrial e democrática requeria novas técnicas educacionais. Foi pioneiro ao empregar o termo "currículo" nas suas obras (Medeiros, 2005). Contudo, foi com Bobbitt (1918, 1924) que emergiram as primeiras investigações sobre o Currículo e, consequentemente, a necessidade de demarcação de uma área de estudo e pesquisa sobre o mesmo.

Tyler (1949), na década de quarenta do século passado, ainda imbuído pelo espírito da Revolução Industrial, arquitetou um modelo curricular que perspetivava a escolarização das massas, com baixos custos e eficaz, como se tratasse de uma espécie de geringonça mecânica que "fabrica" aprendizes eficientes. Aliás, Beyer e Liston (1996) afirmam que com este novo esboço brotou uma conceção curricular assente no paradigma fabril e numa racionalidade tecnicista do "processo-produto", com especial ênfase na eficácia e na produtividade, pela concretização formal de objetivos previamente estabelecidos.

Duas décadas mais tarde, Taba (1983), que encara o Currículo como "um plano de aprendizagem" (p.25) e prevê a definição criteriosa de etapas na sua estruturação, reforçou a proposta de Tyler ao acrescentar-lhe rigor, ainda numa ótica tecnicista, enquanto meio para obter um determinado resultado. Por seu turno e em contracorrente, Schwab (1991) teceu duras críticas à conceção

curricular do seu tempo, por entender que não salvaguardava o desenvolvimento das aptidões exigidas na prática e reconheceu a necessidade de se averiguarem novas abordagens do Currículo.

Na década de setenta, Elliot Eisner (1991) privilegiou o processo mais do que os resultados e afastou-se da visão utilitarista da educação. Althusser (1983) também se insurgiu contra uma escola que se constitui como aparelho ideológico de Estado, pois garante que a classe considerada dominante é aquela que impõe valores e subjuga os mais vulneráveis. Já a demanda de Bourdieu e Passeron (1970) avançou no sentido de pôr a descoberto a relação entre o êxito académico e a condição social privilegiada, bem como entre o insucesso académico e a condição social desprivilegiada. Por conseguinte, a condição económica e o *status social* perpetuam a opressão e a dominação idealmente encapotadas pela dita democratização do ensino.

A década de sessenta foi fértil no campo da teorização sobre o Currículo e deu origem ao "movimento de reconceptualização" que se insurgiu contra as conceções utilitaristas do Currículo, por considerá-las redutoras devido ao seu caráter tecnicista, burocrata e administrativo. Este movimento teve especial expressão nos EUA, no Canadá, em Inglaterra e em França (Medeiros, 2005).

Pinar surgiu então encabeçando um movimento de insatisfação contra as perspetivas curriculares de Bobbitt e Tyler. Assomavam-se as perspetivas críticas do Currículo que procuravam os fundamentos da organização curricular e se apoiavam em correntes filosóficas, ancoradas à fenomenologia, à hermenêutica e à teoria crítica da Escola de Frankfurt. (Medeiros, 2005). Concebeu-se o Currículo como instrumento potenciador da formação integral da pessoa, enquanto inserida em contextos reais que a inspiram e privilegiam-se os contributos significativos das vivências numa trajetória que tem em vista a edificação de "si". Ao mesmo tempo que se intentou sepultar a vertente redutora e simplista do Currículo técnico-administrativo, procurou-se catapultar um Currículo com inclinações filosóficas e preocupações humanistas.

Appel (1991), já no final da década de setenta, acometido pela urgência da reconceptualização curricular, restaurou a necessidade de se averiguarem as relações entre a ideologia predominante e o Currículo. A escola não deve

ser mais um espaço vocacionado para a reprodução, mas antes deve assumir-se como espaço privilegiado para a produção.

Os estudos culturais de Giroux vieram pôr a descoberto a delimitação de um conhecimento académico que não só não extingue as diferenças raciais, de classe ou de género, como as acentua (Giroux e Mclaren, 1995). Urge, por isso, que a escola e os agentes que nela operam se invistam de um poder reformador, transformador e libertador de um sistema que negligencia os mais vulneráveis e os oprime.

O Currículo não está desconectado da realidade, nem é desprovido de intencionalidade política. Para que se opere uma mudança realmente significativa é fundamental que se promova a consciencialização da responsabilidade pedagógica e política dos agentes educativos que intervêm no SE, em particular dos professores que, enquanto intelectuais, não podem, nem devem, acomodar-se.

Referências bibliográficas (Apêndice I)

Althusser, L. (1983). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

Appel, M. (1991). O saber educacional e o "acto de situar". In: Machado, F. M. e Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.

Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform.* New York: Teachers College Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La réproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Éditions Minuit.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
Consultado em 20 de junho de 2014 em:
https://archive.org/stream/curriculum008619mbp#page/n5/mode/2up

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Giroux, H. & Mclaren, P. (1995). Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Machado, F. A. e T.T. Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade.* (pp.125-154). São Paulo: Cortez.

Hilgenheger, N. (2010). *Johann Herbart.*(trad. e org. José Eustáquio Romão). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana

Schwab, J. (1991). Prática: uma linguagem para o currículo. In: Machado, F. A. e Gonçalves, M. F. (1991) *Currículo e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.

Taba, H. (1983). *Elaboración del curriculo.* Buenos Aires: Troquel.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press

Apêndice II - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: "O papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa: a Filosofia no centro do currículo."

Enquadramento: O estudo que nos propomos realizar enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, ministrado pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e visa averiguar qual é "o papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa", perspetivando a "Filosofia no centro do currículo".

Explicação do estudo: Na investigação empírica recorremos ao estudo de caso, por permitir inúmeras possibilidades de exploração e de investigação. Por outro lado, dada a natureza e a complexidade do estudo impõe-se que a investigação assente no modelo interpretativo ou qualitativo, por se entender que é o que melhor poderá contribuir para os objetivos da investigação. Assim, entendemos que a técnica de pesquisa qualitativa mais pertinente é a entrevista semiestruturada, por permitir o contacto direto com os sujeitos da investigação, a fim de compreender com maior pormenor as suas perceções em relação aos assuntos que motivam a investigação.

Condições: A participação na investigação é de carácter voluntário, não havendo lugar a pagamento de quaisquer contrapartidas. O entrevistado poderá, a qualquer momento, recusar participar neste estudo, sem que daí resultem quaisquer consequências para o mesmo. A entrevista será realizada em local e hora a designar pelo entrevistado.

Confidencialidade e anonimato: A entrevista será objeto de gravação áudio e/ou vídeo para posterior tratamento dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo. A informação resultante da gravação será transcrita e poderá ser futuramente citada. O anonimato é garantido aos entrevistados, pelo que não serão divulgados publicamente dados que permitam a sua identificação, sem o seu consentimento escrito.

Informação sobre a investigadora: Esta investigação é levada a cabo pela mestranda Liliana Andreia Batista Guerra, sob a orientação da Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues. A investigadora poderá ser contactada telefonicamente através do número 96[redacted] ou por correio eletrónio, por via do endereço prof.liliana.guerra@gmail.com.

Na expectativa da sua cooperação informada, voluntária e essencial ao desenvolvimento deste estudo, manifesto, antecipadamente, a minha gratidão.

Funchal, ___ de _____ de _____

... ...

(Liliana Andreia Batista Guerra)

DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Declaro que li e que compreendi o conteúdo deste documento, bem como as informações verbais que me foram prestadas pela investigadora acima identificada. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem que daí resultem quaisquer consequências. Posto isto, manifesto a minha intenção de colaborar voluntariamente nesta investigação e confirmo que consinto a utilização dos dados recolhidos durante a gravação da entrevista, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: ... ...

Assinatura: ... ...Data: ..... /..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

NOME: ... ...

BI/CC Nº: ..... VALIDADE ..../...../.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: .....

ASSINATURA ... ...

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

MODELO

Apêndice III - Autorização para a realização de entrevistas aos Encarregados de Educação dos alunos menores de idade

Liliana Andreia Batista Guerra
[redacted]
9020-001 Funchal
Contactos: [redacted]
prof.liliana.guerra@gmail.com

Exmº Sr. Encarregado de Educação de

_____

Assunto: Autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando, no âmbito de investigação académica.

Exmº Sr. Encarregado de Educação,

Eu, Liliana Andreia Batista Guerra, venho por este meio solicitar a autorização de V/ Exª para realizar uma entrevista ao seu educando, _____, a fim de recolher dados imprescindíveis para o estudo que me encontro a realizar sob a orientação da Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues, intitulado "O papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa: a Filosofia no centro do currículo". Esta investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira.

Na expectativa da autorização de V/ Exª para a realização de entrevista ao seu educando, no âmbito da investigação académica que me encontro a realizar, subscrevo-me com a mais elevada consideração.

Funchal, ____ de _____ de _____.

Assinatura

_____

(Liliana Andreia Batista Guerra)

Eu, (nome do Encarregado de Educação) _____,
abaixo assinado, declaro que autorizo o meu educando (nome do aluno) _____

_____, a ser entrevistado por Liliana Andreia Batista Guerra, no âmbito da investigação que se encontra a realizar, sob o tema "O papel da Supervisão Pedagógica na mudança paradigmática da prática educativa: a Filosofia no centro do currículo", enquadrada no Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira.

(Local) _____,(data) _____/_____/_____

(assinatura do Enc.Educação)

_____

MODELO

Apêndice IV - Guião de entrevista semiestruturada: alunos

Destinatários: A1, A2, A3, A4, AU1

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
I – Caracterização do entrevistado	**Dados biográficos do entrevistado** 1.1. Indique o seu género. 1.2. Qual é a sua idade? 1.3. Em que concelho reside? 1.3.1. Com quem reside?	• Recolher dados biográficos dos entrevistados que permitam a sua caracterização.
	Dados académicos do entrevistado 1.4. Quais são as suas habilitações académicas? 1.5. Ficou retido alguma vez ao longo do seu percurso académico? 1.6. Em que ano de escolaridade se encontra atualmente matriculado? 1.7. Qual é a disciplina que mais aprecia? Por que razão? 1.8. Realiza alguma atividade extracurricular? Qual (Quais)? 1.9. Por que razão continua a estudar?	• Recolher dados académicos dos entrevistados que permitam a sua caracterização.

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
II – Sobre a o sistema educativo e a prática educativa em geral.	2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo? 2.1.1. O sistema educativo corresponde às suas expetativas?	• Conhecer as perceções dos entrevistados sobre o sistema educativo.
	2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não? 2.2.1. Os programas e respetivas matérias das diversas disciplinas são, ou não, adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências dos alunos necessárias ao mundo fora do contexto escolar?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a adequação dos programas e das respetivas matérias das diversas disciplinas ao desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos face às exigências

		sociais.
	2.3. Na sua opinião, a escola prepara-o para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade? 2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real? 2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento, ou não? 2.3.3. Durante as aulas, são criadas condições para que reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não? 2.3.4. Quando os professores o questionam sente-se pressionado a responder o que eles pretendem, reproduzindo corretamente os conteúdos, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre os modelos educativos adotados com vista à criação das condições necessárias para o seu desenvolvimento integral dos jovens alunos, com vista à sua genuína emancipação. • Identificar se as práticas educativas instituídas privilegiam o ensino por transmissão, assente no modelo fabril.
	2.4. De acordo com a sua perspetiva há, ou não há, necessidade de alterar o modelo educativo atual? 2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?	• Identificar se os entrevistados reconhecem a necessidade de se alterar o modelo educativo e as práticas educativas instituídas.

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
III – Sobre a SP	3.1. Sabe o que significa “supervisão”? 3.1.1. O conceito de “supervisão” nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar se identifica mais: - A “supervisão” enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. - A “supervisão” enquanto atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências.	• Identificar o significado que os entrevistados atribuem ao conceito de “supervisão”.

	3.2. Na sua opinião o que é a SP? 3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da SP no sistema de ensino? 3.2.2. A SP pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho? 3.2.3. A SP pode, ou não, contribuir para a melhorar o seu desempenho dos seus professores? 3.2.4. A SP pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?	• Conhecer a perceção que os entrevistados têm da SP. • Identificar quais são os limites e as potencialidades que os entrevistados reconhecem à SP. • Identificar se os entrevistados reconhecem à SP potencialidades para a promoção de mudanças nos modelos e nas práticas educativas atuais.

Grupo de Questões	Questões	Objetivo
IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.	4.1. De acordo com a sua perspetiva, o que é a Filosofia? 4.1.1. Na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre o que entendem por "Filosofia". • Identificar se os entrevistados reconhecem diferenças entre a Filosofia e o ensino da Filosofia.
	4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?	• Identificar se o modelo de ensino de Filosofia instituído limita a adoção de atitudes progressivamente críticas e reflexivas face ao real.

	4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não? 4.3.1. O ensino da Filosofia é, ou não é, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?	• Identificar se os entrevistados reconhecem importância à Filosofia, enquanto disciplina académica. • Conhecer a perceção dos entrevistados sobre o modelo de ensino da Filosofia.
	4.4. A Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros? 4.4.1. A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade, ou não?	• Identificar se os entrevistados são instigados a terem as suas ideias e a defendê-las, fundamentando-as. • Identificar se os entrevistados reconhecem na Filosofia as potencialidades para dotar os jovens estudantes dos instrumentos necessários para, autonomamente, descortinarem a realidade que integram e que os transforma.
	4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a utilidade da Filosofia no seu percurso formativo.
	4.6. Há uma idade para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre? 4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior? 4.6.2. Se sim, considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a possibilidade de a Filosofia se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior.

Apêndice V - Guião de entrevista semiestruturada: docentes

Destinatários: P1, P2, P3, P4, DE1 e PU1

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
I – Caracterização do entrevistado	**Dados biográficos do entrevistado** 1.1. Indique o seu género. 1.2. Qual é a sua idade? 1.3. Em que concelho reside?	• Recolher dados biográficos dos entrevistados que permitam a sua caracterização.
	Dados académicos do entrevistado 1.4. Quais são as suas habilitações académicas? 1.5. Quais são as suas habilitações para a docência? 1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?	• Recolher dados académicos dos entrevistados que permitam a sua caracterização.
	Dados profissionais do entrevistado 1.6. Em que concelho trabalha? 1.7. Quantos anos de serviço tem? 1.8. Qual é o seu vínculo laboral? 1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento? 1.10. A que níveis de ensino/anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar? 1.11. Quais são as disciplinas que se encontra a lecionar atualmente? 1.12. Quais são os cargos que desempenha?	• Recolher dados profissionais dos entrevistados que permitam a sua caracterização.
	Perceção sobre o trabalho do docente 1.13. Na sua opinião, a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar? 1.14. Na sua opinião, as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não? 1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre o volume de trabalho que lhes é atribuído e de que forma interfere na evolução do seu desempenho docente.

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
II – Sobre a o sistema educativo e a prática educativa em geral.	2.5. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo? 2.5.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas? 2.5.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?	• Conhecer as perceções dos entrevistados sobre o sistema educativo.
	2.6. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a adequação dos programas e das respetivas matérias das diversas disciplinas ao desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos face às exigências sociais.
	2.7. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade? 2.7.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não? 2.7.2. Sente-se pressionado a cumprir rigorosamente o(s) programa(s) definido(s) para a(s) disciplinas que leciona, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre os modelos educativos adotados com vista à criação das condições necessárias para o seu desenvolvimento integral dos jovens alunos, com vista à sua genuína emancipação. • Identificar se as práticas educativas instituídas privilegiam o ensino por transmissão, assente no modelo fabril.
	2.8. De acordo com a sua perspetiva há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual? 2.8.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?	• Identificar se os entrevistados reconhecem a necessidade de se alterar o modelo educativo e as práticas educativas instituídas.

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
III – Sobre a SP	3.3. O que entende por “supervisão”? 3.3.1. O conceito de “supervisão” nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar se identifica mais: - A “supervisão” enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. - A “supervisão” enquanto atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências.	• Identificar o significado que os entrevistados atribuem ao conceito de “supervisão”.
	3.4. Na sua opinião o que é a SP? 3.4.1. A SP pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho? 3.4.2. De acordo com a sua perspetiva, a SP pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas? 3.4.3. Na sua opinião, a SP contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos da escola?	• Conhecer a perceção que os entrevistados têm da SP. • Identificar quais são os limites e as potencialidades que os entrevistados reconhecem à SP. • Identificar se os entrevistados reconhecem à SP potencialidades para a promoção de mudanças nos modelos e nas práticas educativas atuais.
	3.5. Na sua opinião, a SP é, ou não, receada pelos professores supervisionados?	• Identificar se os entrevistados reconhecem apreensão por parte dos docentes em relação à SP.
	3.6. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa, ou não? 3.6.1. Se sim, a SP pode, ou não, contribuir para essa mudança?	• Identificar se os entrevistados reconhecem a necessidade de se mudar o paradigma das práticas educativas vigente. • Identificar se os entrevistados reconhecem à SP potencialidades para promover as mudanças necessárias nos modelos e nas práticas educativas atuais.

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.	4.7. A Filosofia é, ou não, uma disciplina académica de relevo? 4.7.1. O ensino da Filosofia é, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?	• Identificar se os entrevistados reconhecem importância à Filosofia, enquanto disciplina académica. • Conhecer a perceção dos entrevistados sobre o modelo de ensino da Filosofia.
	4.8. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário, ou não?	• Identificar se os entrevistados reconhecem diferenças entre a Filosofia e o ensino da Filosofia.
	4.9. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre o ensino da Filosofia. • Identificar se o modelo de ensino de Filosofia instituído limita a adoção de atitudes progressivamente críticas e reflexivas face ao real.
	4.10. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito? 4.10.1. A Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?	• Identificar se os entrevistados são instigados a terem as suas ideias e a defendê-las, fundamentando-as. • Identificar se os entrevistados reconhecem na Filosofia as potencialidades para dotar os jovens estudantes dos instrumentos necessários para,

		autonomamente, descortinarem a realidade que integram e que os transforma.
	4.11. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a utilidade da Filosofia no seu percurso formativo.
	4.12. Há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre, ou não? 4.12.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior? 4.12.2. Se sim, considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?	• Conhecer a perceção dos entrevistados sobre a possibilidade de a Filosofia se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior.
	4.13. Na sua opinião a Filosofia deve, ou não, de ser uma das componentes da formação dos docentes? 4.13.1. Que vantagens poderá, ou não, ter a Filosofia no percurso formativo dos docentes.	• Identificar se os entrevistados reconhecem vantagens na inclusão da Filosofia no percurso formativo dos docentes.

Apêndice VI - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A1

Data da entrevista: dezembro de 2015

Duração aproximada: 41m 12s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

A1: Masculino.

1.2. Qual é a sua idade?

A1: Dezasseis anos.

1.3. Em que concelho reside?

A1: Distrito [redacted], concelho de [redacted].

1.3.1. Com quem reside?

A1: Com a minha mãe, com a minha irmã e com a minha avó.

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

A1: Neste momento estou a tirar o nono ano.

1.5. Ficou retido alguma vez ao longo do seu percurso académico?

A1: Sim, duas vezes.

a) Em que ano(s) de escolaridade?

A1: Fiquei uma vez no primeiro ano.

b) Primeiro ano do primeiro ciclo?

A1: Sim, primeiro ano do primeiro ciclo. E a segunda vez foi no oitavo ano.

c) Qual(is) o(s) motivo(s) da(s) retenção(ões) e em que disciplina(s) reprovou?

A1: No primeiro ano foi mais por "baldar-me", não queria saber da escola. Andava lá só mesmo por andar. No oitavo ano foi mais ou menos o mesmo, mas já tinha mais uma noção do que tinha de passar, da necessidade e também por falta de estudo.

d) Quais foram as disciplinas em que reprovou no oitavo ano?

A1: Foi a Português, Matemática, Espanhol, Inglês e História.

1.6. Em que ano de escolaridade se encontra atualmente matriculado?

A1: No nono ano.

a) Portanto, quando o questionei sobre as suas habilitações académicas, queria dizer que efetivamente só tem o oitavo ano, por ainda se encontrar a frequentar o nono ano?

A1: Sim.

1.7. Qual é a disciplina que mais aprecia e por que razão?

A1: Matemática, porque não é preciso muita leitura. É uma coisa direta. Basta saber as equações ou as fórmulas e, basicamente, conseguimos logo resolver o problema. E Educação Física porque gosto de estar sempre em atividade física.

a) São duas áreas com algumas diferenças.

A1: Uma é mais pensar e a outra é mais executar a atividade física.

1.8. Realiza alguma atividade extracurricular? Qual (Quais)?

A1: Sim. Pratico atletismo no Clube de [redacted].

a) O clube chama-se mesmo Clube de [redacted]?

A1: Clube [redacted].

1.9. Por que razão continua a estudar?

A1: Para tentar ter um futuro melhor.

a) Para ter um futuro melhor ou por a lei o obrigar a frequentar a escola até aos dezoito anos?

A1: É para ter um futuro melhor, mas já que a lei obriga tenho de aproveitar a oportunidade.

b) De que forma é que a escola pode proporcionar esse "futuro melhor"?

A1: Dando educação, dando os estudos necessários para a área de cada um, que cada pessoa quer seguir. A quem quiser seguir medicina a escola dá essa preparação. Quem quiser ser polícia ou ter outro trabalho qualquer a escola dá essa ajuda.

c) Pretende prosseguir estudos no ensino superior?

A1: Sim.

d) No que respeita à escolaridade não superior, se tudo correr bem transitará para o décimo ano. Pretende fazer o seu percurso no ensino regular ou está a pensar em algum percurso alternativo, como um Curso de Educação e Formação (CEF), um curso profissional ou outra modalidade de ensino?

A1: Eu estou a pensar seguir um curso profissional, porque dizem que se temos tido muitas dificuldades até agora, até chegar ao nono ano, teremos mais apoio no décimo, décimo primeiro e décimo segundo. É também a área que quero seguir acho que não há no ensino regular.

e) E o que é que quer seguir?

A1: Informática.

f) E se fizer o curso profissional na área da informática, depois pretende seguir para o ensino superior, para a universidade, ou não?

A1: Fico por aí.

g) Pelo menos é o que pensa agora, não é?

A1: É!

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

A1: A escola tem muitas coisas boas e muitas coisas más. Uma das coisas más, na minha opinião, é o excesso de peso que levamos na mochila, por causa do excesso de livros. Mas, ter, também, o método de estudo tradicional ajuda, pois melhora os apontamentos que o aluno pode fazer. Num computador é muito mais difícil de fazer apontamentos do que num livro. Há muitas coisas boas e muitas coisas más.

a) Uma das coisas más é o excesso de peso. Portanto, os alunos têm de levar muito material, manuais e cadernos para a escola. Disse também o ensino tradicional que facilita na anotação de apontamentos e a acompanhar a matéria. E além disso, considera que o sistema de ensino está a "funcionar" bem, ou não?

A1: Na minha opinião está a funcionar bem, depois há aqueles alunos que aproveitam melhor e outros que não querem saber; por isso, fica sempre aquela dúvida sobre se está a funcionar bem ou mal.

b) Questiona se o problema é da escola ou se o problema é dos alunos, ou da família dos alunos?

A1: É isso!

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

A1: A escola é como esperava que fosse, mas podia ser um bocado melhor.

a) Em que sentido?

A1: O peso da mochila. Como ainda somos muito novos, somos obrigados a andar com muito peso nas costas e depois chegamos a uma certa altura em que começamos a andar com as costas corcundas.

b) Então o problema da escola está no peso dos livros?

A1: É!

c) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo?

A1: As matérias, por exemplo, podem ser dadas na sala de aula, mas para as finalizarmos podíamos pôr a matéria em prática, numa aula prática.

d) Como numa aula de campo?

A1: Sim!

e) Como uma visita de estudo?

A1:Sim! Devia de haver sempre alguma coisa a complementar.

f) Aquilo que é feito no dia, na sala de aula?

A1:Na sala de aula, sim!

g) Para terem oportunidade de ver na prática aquilo que é dito em teoria, isto é, como se processam as coisas?

A1: Sim!

h) A sua escola não tem laboratórios onde os alunos possam fazer experiências?

A1: Tem.

i) Em que disciplinas é que utilizam esses laboratórios?

A1: Ciências e Físico-química.

j) Na sua turma costuma fazer atividades de laboratório, ou não?

A1: Uma por período, mais ou menos. Depende da disciplina.

k) Há disciplinas que deveriam de utilizar com mais frequência esses laboratórios?

A1: Sim.

l) Quais são essas disciplinas?

A1: Físico-química. Devíamos de utilizar bastante o laboratório e a Ciências Naturais, também.

m) E só utilizam, em cada disciplina, uma vez por período?

A1: Sim!

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

A1: São!

2.2.1. São adequadas ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar, ou não?

A1: Sim!

a) Pode dar um exemplo?

A1: No caso da física, as pessoas que conduzem os carros ou qualquer veículo, a velocidade, a distância, a reação, a distância de segurança, sabemos essas coisas todas.

b) Portanto, dá para perceber qual é o sentido da matéria e a sua importância?

A1: Sim!

c) E na Matemática, o que aprendem é útil?

A1: É! Podem seguir contabilidade.

d) E para quem não quiser seguir contabilidade e preferir algo relacionado com as "letras", a Matemática não é útil?

A1: Não digo que não, mas não tem tanta utilidade como para uma pessoa que queira ter um império na agricultura ou na construção civil. Claro que tem sempre diferenças.

e) Mas é sempre útil?

A1: É!

2.3. Na sua opinião, a escola prepara-o para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

A1: Muitos alunos pensam que na escola o professor dá só "aquilo" e é só aquilo que temos de saber. Como vai calhar no teste temos de saber aquilo para o teste. Se o "stor" disser "essa matéria não calha", o aluno já não estuda. Se o professor vai perguntar depois ao aluno, já não sabe. Agora, há outro tipo de alunos que podem não ser daquele tipo de alunos mais estudiosos, mas o professor pode fazer qualquer tipo de pergunta que ele arranja sempre maneira de conseguir responder. Pode não ser a forma mais correta, mas sempre consegue responder melhor que aquele aluno que está sempre a estudar aquilo que o "stor" manda.

a) Por que razão há alunos que têm essas competências e são capazes, mesmo não sendo os melhores nas avaliações feitas pelo professor? A escola, o sistema está a preparar bem os alunos? Qual é a preocupação da escola, os resultados ou as competências reais dos alunos?

A1: Neste momento eu acho que a escola está a preocupar-se mais com os resultados dos alunos, do que com as competências que podem vir a ganhar.

2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

A1: Eu acho que a escola, como está feita agora, está a limitar muito a promoção dos estudos dos seus alunos.

a) Dos estudos. E as capacidades dos alunos?

A1: Sim.

2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

A1: As escolas deviam de ajudar os alunos a produzir a informação ou o conhecimento e não a reproduzir. Para reproduzir basta uma fotocopiadora.

2.3.3. Durante as aulas, são criadas condições para que reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

A1: Em algumas é possível fazer isso.

a) Em quais?

A1: Na Cidadania, História…

b) É nas disciplinas de Cidadania e de História que vos dão mais oportunidades para expressarem a vossa opinião sobre as situações e os problemas que são levantados na sala de aula?

A1: É.

c) Mas a cidadania é diferente das restantes, ou não é?

A1: É. É uma disciplina que tem como base mostrar os direitos do ser humano, do cidadão.

d) Leva os alunos a refletir?

A1: A refletir e a mostrar o que o ser humano é capaz de fazer, tanto para o bem, como para o mal.

e) Leva os alunos a posicionar-se perante os problemas?

A1: Sim.

f) Gosta de cidadania? É uma disciplina útil ou não?

A1: Não gosto, nem desgosto. Tanto faz falta como não faz.

g) Depende da forma como a disciplina é orientada? Qual é o problema da cidadania?

A1: A cidadania é uma daquelas disciplinas em que temos de fazer um trabalho até ao final do período, se não acabarmos apresentamos o que temos, mas ao mesmo tempo é uma das disciplinas em que podemos estar uma aula inteira a discutir e a ganhar conhecimentos.

h) O que é que mais gosta na disciplina? É quando discutem problemas ou quando fazem os trabalhos?

A1: Quando estamos a discutir. Em todas as disciplinas temos uma matéria e um trabalho para entregar "até este dia". Isso, como se torna tão repetitivo, chegamos a um ponto em que começa a enjoar.

i) Deveria de existir uma disciplina onde os alunos pudessem falar sobre os assuntos, discutir e debatê-los?

A1: É!

j) Não é dada essa oportunidade aos alunos com a frequência que desejaria?

A1: Mais ou menos.

2.3.4. Quando os professores o questionam, sente-se pressionado a responder o que eles pretendem, reproduzindo corretamente os conteúdos, ou não?

A1: Sim, o que estão à espera.

a) Como é que reage, como é que se sente?

A1: Nervoso. Ah…

b) Tem medo de falhar?

A1: Com medo de falhar em alguma coisa.

c) Tem medo de se sentir humilhado?

A1: Sim, um bocado, de me sentir humilhado, pois falhamos em alguma coisa que o professor estava à espera que acertássemos.

d) E os colegas?

A1: Também não ajudam

e) Porquê? Riem-se da situação?

A1: É, riem-se, começam a mandar "boquinhas".

f) A gozar com a situação?

A1: É.

g) Esse momento é um pouco aflitivo?

A1: Sim.

h) Quando estão na disciplina de Cidadania isso também acontece?

A1: Não! Na Cidadania ao darmos a nossa opinião estamos a ser livres. Estamos a dizer o que pensamos e a explicar.

i) Não sentem a pressão da avaliação?

A1: Não!

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

A1: Há!

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

A1: Primeiro, era o peso das malas, mas também fazer com que as aulas não fossem tão teóricas. Obrigar os professores a darem aulas mais práticas. No caso de Físico-química devíamos de fazer mais vezes atividades na rua, a Ciências irmos ao laboratório, a cidadania em vez de só fazermos trabalhos, criticarmos a sociedade, tanto criticar como discutir.

a) Critica positiva? É no sentido construtivo?

A1: Sim. A Matemática fazer exercícios que tenham que ver com a vida do dia-a-dia, quotidiana.

b) As matérias lecionadas estão distantes da vossa realidade?

A1: Muito distantes não estão. Se são obrigados a dar é porque estão ligadas à realidade. Mas nós ficamos na dúvida sobre onde é que temos de por "isto", onde é que "isto" se enquadra? Ficamos sempre com a dúvida.

c) Os alunos sabem que faz parte da realidade, mas não percebem qual é o sentido no momento em que estão na vida e de que modo o vão aplicar?

A1: É! Sim!

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. Sabe o que significa supervisão?

A1: O que me ocorre é um pai, os pais têm de supervisionar a criança. Têm de estar sempre a tomar conta da criança, ver o que ela faz ou não faz, se se porta bem. Estão sempre com o olho nela.

a) Supervisionar é observar alguém com menos autonomia, com menos competências?

A1: É!

b) É só o observar?

A1: É observar, cuidar, orientar.

c) Mandar? Também é mandar, ou não é?

A1: Mandam.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

A1: Acho que é a segunda que disse.

a) Na sua resposta às questões anteriores fez menção aos pais que olham pelos filhos e que cuidam deles. É nesse sentido que se identifica com a segunda conceção?

A1: Sim. Os pais para educarem os filhos têm de dialogar com eles e têm de partilhar o que eles passaram com os filhos. Um bom pai não quer que o filho passe pelo que ele passou.

3.2. Sabe o que é a Supervisão Pedagógica? Já ouviu falar?

A1: Que eu me lembre não.

a) Tem uma ideia do que é a pedagogia, do que é o ensino?

A1: Sim.

b) As questões que se seguem dizem respeito à supervisão aplicada no contexto educativo, no ensino, à sua relação com a educação. Dito isto, consegue formular uma ideia sobre o que poderá ser a Supervisão Pedagógica?

A1: Supervisão Pedagógica é o que os funcionários fazem sobre os alunos, o que os professores fazem dentro da aula sobre os alunos e o que os diretores da escola fazem sobre os professores e os funcionários. Todos são observados por um mais "poderoso", digamos assim.

c) Por alguém que tem um estatuto ou uma responsabilidade superior?

A1: Sim.

3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

3.2.2. A supervisão pedagógica, do modo que a entende, poderá contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho, ou não?

A1: Tem, porque se não houvesse alguém a vigiar os alunos, o que é que adiantava fazerem a construção de escolas, que o Estado paga, e os alunos estarem sempre a partir coisas.

a) É necessário que alguém dê uma orientação e vigie os alunos para que saibam o que é certo e o que é errado?

A1: Sim. É!

3.2.3. Considera que pode contribuir para melhorar o desempenho dos seus professores, ou não?

A1: Pode, ao tentar manter os alunos sossegados dentro da sala de aula e ao facilitar para dar a matéria.

a) Em relação ao que referiu sobre os professores serem supervisionados por alguém superior, essa supervisão pode contribuir para que os professores melhorem o seu desempenho ou não?

A1: Sim, porque assim sentem-se pressionados e têm de dar o seu melhor. Se não derem o seu melhor podem ir "embora".

b) A supervisão é necessária no sistema de ensino?

A1: Sim.

3.2.4. Considera que pode contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

A1: Sim, contribui. Pode.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.

4.1. Sabe o que é a Filosofia?

A1: A Filosofia, de acordo com o que eu penso, é um método de responder a alguma pergunta que tenha sido feita, usando pensamentos, teorias.

a) Implica reflexão, é isso?

A1: Sim.

b) E em relação às questões, quer dizer que implica problematizar, analisar os problemas e colocar as questões, é isso?

A1: Sim.

4.1.1. Sabe que no próximo ano, se transitar para o décimo ano irá frequentar a Filosofia, se for para o ensino regular, mas se se matricular no ensino profissional não terá a disciplina de filosofia, mas outras disciplinas. A questão que vou colocar, consciente de que nunca teve Filosofia, é se na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

A1: Acho que há diferenças.

a) Que diferenças é que poderão existir?

A1: Facilitar o método de estudo do aluno não pondo tudo "lá para cima".

b) Sem refletir?

A1: Sim.

c) A Filosofia e a disciplina de Filosofia são a mesma coisa, ou são coisas diferentes?

A1: Serão a mesma coisa, mas a disciplina é mais fácil que a própria Filosofia.

d) É preciso ser filósofo para filosofar?

A1: Não!

e) Se não estudar Filosofia pode ou não filosofar?

A1: Posso! Qualquer um pode. Basta pensar um pouco.

f) É preciso pensar para filosofar?

A1: É.

g) Só é preciso pensar? Todos pensamos, mas será que todos os que pensam filosofam?

A1: Não! Pensar, pôr perguntas, responder a essas perguntas.

h) É um pensamento "mais profundo"?

A1: Sim. É!

4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

a) A Filosofia tem utilidade?

A1: Na vida quotidiana acho que não!

b) Alguma vez participou em algum projeto ou em alguma atividade na escola que estivesse relacionada com a Filosofia?

A1: Não!

c) Gostava de ter a disciplina de Filosofia?

A1: Gostava.

4.3.1. Como pensa que deveria de ser lecionada a disciplina? Deveria de ser lecionada como é lecionada a Matemática, a Físico-química, a História, ou deveria de ser diferente?

A1: Deveria de ser diferente. Devia de ser mais ou menos como a Cidadania.

a) Um espaço onde tivessem oportunidade de debater os problemas e de falar sobre os problemas?

A1: Sim!

b) Com avaliação, ou sem avaliação formal? Isto é, com testes e trabalhos, por exemplo?

A1: Sem testes e trabalhos, porque os testes e trabalhos são o que provoca mais nervos nos alunos, pois têm de estar sempre a estudar e depois os professores, a maioria deles, pensam que os melhores alunos são aqueles que tiram as melhores notas nos testes e trabalhos. Por exemplo, um aluno que tire a melhor nota no teste pode não ser o melhor aluno a dialogar.\

c) Considera-se um bom aluno, ou não?

A1: Mediano.

d) Considera que tem mais competências que aquelas que lhe são reconhecidas?

A1: Acho que sim.

e) Os testes não evidenciam as suas reais competências?

A1: Não.

f) Porque é que diz isso?

A1: Porque tive um professor que disse que os melhores alunos não são aqueles que estudam para os testes, mas sim aqueles que conseguem pôr a matéria dada na prática, numa atividade do dia-a-dia, ou numa atividade que seja feita na escola, mas que não seja em testes, nem fichas, uma atividade diferente.

4.4. O que pensa da possibilidade de tornar a Filosofia ou de constituir a Filosofia como uma disciplina que permita aos jovens terem as suas ideias, defenderem as suas ideias, ou invés de os levar a repetirem as ideias dos outros? O que pensa de ter uma disciplina que vos permite ter essa liberdade de pensamento?

A1: Acho que seria melhor.

a) Gostava de ter uma disciplina assim?

A1: Gostava!

4.4.1. A Filosofia pode contribuir para compreensão da sociedade e da realidade?

A1: Pode!

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre? Há uma idade ideal?

A1: Idade ideal não há. O que é necessário é ter o pensamento certo e os motivos que levem esse pensamento a ser o mais correto.

a) É preciso ser capaz de pensar, é isso?

A1: Sim! De pensar e de saber bem o que pensa. Agora se for um aluno do primeiro ciclo acho que não.

b) Disse que tem uma irmã mais nova. Que idade é que ela tem?

A1: Sete anos.

c) Considera que a sua irmã não é capaz de questionar a realidade?

A1: É. Mas acho que não é capaz de arranjar as respostas mais corretas de todas.

d) Há respostas corretas?

A1: Não.

e) O que é mais importante, encontrar as respostas ou questionar a realidade e tentar compreendê-la?

A1: Tentar compreender a realidade.

f) Então podemos considerar que a sua irmã, mesmo sendo pequenina, poderia iniciar-se numa disciplina como a Filosofia, enquanto "espaço" livre para as pessoas abordarem problemas como a amizade ou o amor?

A1: Acho que sim.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino? Faz sentido pensar em algo assim?

A1: Fazer sentido, fazer sentido não faz muito, mas as crianças também conseguem pensar. Por isso até seria uma coisa a experimentar.

a) Pelo menos é algo a tentar?

A1: Sim.

4.6.2. Suponha que essa possibilidade se institui. Considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

A1: Devia de ser um programa livre.

a) Uma disciplina que os professores pudessem gerir com os alunos, para discutir aquilo que realmente os preocupa?

A1: Sim, uma disciplina mais livre, sem grande peso na nota final.

b) A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para mudar o sistema de ensino, ou não?

A1: Acho que pode. Pode vir a ser útil.

Apêndice VII - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A2

Data da entrevista: abril de 2015

Duração aproximada: 33m 20s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

A2: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

A2: Quinze anos.

1.3. Em que concelho reside?

A2: [redacted].

1.3.1. Com quem reside?

A2: Com os meus pais e com o meu irmão.

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

A2: Tenho o nono ano completo.

1.5. Ficou retida alguma vez ao longo do seu percurso académico?

A2: Não.

1.6. Em que ano de escolaridade se encontra atualmente matriculada?

A2: Décimo ano.

1.7. Qual é a disciplina que mais aprecia e por que razão?

A2: Talvez seja o Inglês. Eu gosto das disciplinas em geral. Não tenho uma favorita.

1.8. Realiza alguma atividade extracurricular?

A2: Não.

1.9. Por que razão continua a estudar?

A2: Porque quero ser "alguém na vida". Quero ter um bom emprego, ter a minha independência, a minha autonomia, para não depender dos meus pais.

a) Não estuda por ser uma obrigação legal, mas por gostar, é isso?

A2: Sim.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

A2: Na minha opinião, relativamente a antigamente, agora é mais fácil. Antes era mais rígido e a matéria era mais complexa, mais complicada.

a) Tem ideia de que atualmente o ensino é mais fácil, mais acessível?

A2: Sim.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

A2: Não! Preferia que as aulas fossem mais interativas, ou seja, que nos mostrassem documentários, vídeos e mesmo nos intervalos que, por exemplo, houvesse algumas coisas que incentivassem os alunos a estarem na escola.

a) Gostaria que as aulas não fossem expositivas e que permitissem aos alunos intervir?

A2: Sim, que nos despertassem a atenção.

b) Então, embora considere que o sistema de ensino atual não é rígido, entende que não vos permite expandir intelectualmente?

A2: Sim.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

A2: Não. Acho que deveria de haver outras formas, pois há alunos com mais dificuldades. Deveria de haver outras formas de ensino para que fosse melhor a sua compreensão.

a) Deveria de haver diferenciação porque nem todos conseguem acompanhar a matéria da mesma maneira, é isso?

A2: Sim.

2.2.1. Os programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, são adequadas ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar, ou não?

A2: Todas as capacidades penso que não. Apesar de falarmos de várias coisas, nem sempre aplicamos tudo o que damos nas aulas na vida real.

a) Considera que há um distanciamento entre o que se faz na escola e aquilo que a realidade social requer?

A2: Sim.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara-a para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-a para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

A2: Prepara para pensar de forma crítica e autónoma sobre a realidade. Por exemplo, a Filosofia leva-nos a encarar o mundo e as pessoas de outra maneira. Leva-nos a refletir e a questionar todas as coisas.

a) Quando é avaliada, é-lhe dada a possibilidade de expor a sua perspetiva, a sua opinião sobre os temas que são debatidos, abordados? Pode dar a sua opinião ou tem de reproduzir as matérias que os professores lecionam na sala de aula?

A2: Temos de dizer o que o professor diz na sala de aula.

2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

A2: É um pouco de ambos. Ao basearmo-nos naquilo que os outros dizem, nós iremos dizer isso e iremos acrescentar a nossa opinião sobre esses assuntos.

2.3.3. Durante as aulas, são criadas condições para que reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

A2: Não, penso que não. Quer dizer, em alguns casos sim, mas na maior parte não, pois temos que dizer o que o professor está à espera.

2.3.4. Quando os professores a questionam, sente-se pressionada a responder o que eles pretendem, reproduzindo corretamente os conteúdos?

A2: Sim.

a) Há pouco fez referência à Filosofia, mas além desta há outras disciplinas em que vos é permitido intervir mais livremente?

A2: No Inglês temos bastante liberdade.

b) E, por exemplo, na História?

A2: Sim, mas temos de responder o que a professora quer.

c) Sente que os professores estão à espera que os alunos saibam repetir aquilo que eles transmitiram, é isso?

A2: Sim.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

A2: Sim.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

A2: Como já referi, as aulas deveriam de ser mais interativas. Deveria de utilizar mais o quadro branco, mostrar mais vídeos e documentários, de maneira a interiorizarmos a matéria sem termos de nos cingir ao que o professor ou a professora dizem.

a) Quando os professores utilizam os vídeos, os documentários, a música, a história, como reagem os seus colegas, ficam entediados, preferindo o ensino tradicional ou ficam entusiasmados?

A2: É possível. Mas ao vermos aquilo fica na memória e é mais fácil de interiorizar. Também podíamos ter mais computadores, sem ser só aqueles dois da biblioteca, para fazermos as coisas mais livremente. Para sermos mais alunos a fazer os trabalhos da escola. No âmbito mais desportivo, termos mais modalidades para praticar.

b) Em relação aos programas, considera-os muito extensos, ou são adequados ao tempo previsto para a sua lecionação?

A2: Em algumas partes sim, são bastante extensos. Deveriam de ser limitados. Por exemplo, na História, nem tudo o que a professora ensina será utilizado no futuro. É mais para cultura geral, na minha opinião.

c) Sente-se pressionada nas disciplinas em que terá de realizar Exames Nacionais?

A2: Sim, pois terei de estar mais atenta à matéria de maneira a que quando chegar a altura não tenha de pedir ao professor para explicar novamente a matéria.

d) A existência de Exames Nacionais gera pressão sobre os professores de maneira a que lecionem a matéria tendo em vista os resultados, ou não?

A2: Pressionam os professores, pois de certa forma os resultados irão refletir o tipo de ensino e de alunos que têm. Se numa disciplina os alunos têm bons resultados, os seus superiores irão gostar mais, ao contrário daqueles que têm notas baixas.

e) Está a dizer que se os alunos têm notas baixas no exame, o professor sente-se pressionado porque é o seu desempenho profissional que está em questão. Mas a preocupação do professor não deveria de ser direcionada para os interesses dos alunos?

A2: O interesse dos alunos é mais importante, pois aquelas notas irão decidir para que universidade irão concorrer. Quanto melhor for a nota, mais fácil é o acesso à universidade que pretendem. Isso conta muito.

f) Se tiverem bons resultados mais fácil se torna o acesso ao curso pretendido. Sentem essa pressão constante em relação ao percurso académico?

A2: Sim.

g) Realizou a Prova de Final de Ciclo?

A2: Só do nono ano.

h) Prova de Final de Ciclo. Considera que traz vantagens aos alunos, ou é algo dispensável?

A2: Acho que deveria de ser eliminado, já que se irá fazer no décimo segundo ano. Só causam mais pressão nos alunos, mais nervosismo. Se fazemos no décimo segundo ano, não são necessários mais exames.

i) Já começou a preparar-se para os Exames Nacionais que se irão realizar no próximo ano letivo?

A2: Não, mas estou a tirar apontamentos.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

A2: É ver o que a pessoa está a fazer, andar "atrás dela".

a) E quem é que faz isso?

A2: Os pais, os professores, alguns, nem todos. Só isso.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

A2: Penso que deveria de ser a segunda opção.

a) Portanto, uma atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiência?

A2: Sim.

b) Há pouco referiu que os pais e os professores podem ser supervisores, uma espécie de inspetores.

A2: Sim.

c) Isso contribui de algum modo para que os jovens se tornem melhores pessoas, ou não?

A2: Não. Porque devem de acreditar em nós. Com a idade iremos adquirir mais autonomia, mais responsabilidade e eles têm de dar espaço para isso, sem nos sentirmos pressionados.

3.2. Sabe o que é a Supervisão Pedagógica?

A2: Não.

a) Não tem ideia do que possa ser?

A2: Pode ser, por exemplo, ser vigiado ao nível da escola. Ver o que se anda a fazer. Por exemplo, os cartões eletrónicos servem para uma maneira de Supervisão Pedagógica.

b) É uma forma de se controlarem os passos dos alunos?

A2: Sim. O que consomem, a que horas entram e saem da escola.

c) Os alunos utilizam o cartão eletrónico para entrar na escola e consumir alguma coisa no bar?

A2: Para tudo.

d) Sente-se vigiada?

A2: Sim. De certa forma isso só contribui para que os pais sejam mais controladores. Eles vão ao computador e veem o que os filhos fazem.

e) Além dessa dimensão que atribui à Supervisão Pedagógica, há outras dimensões? Há pouco referiu que os professores podem ser supervisores, mas em que medida?

A2: De maneira a puxarem por nós. Para que tenhamos um bom futuro, para que tenhamos boas notas. Acho que é nesse âmbito.

3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

3.2.2. Considera que poderá contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho?

a) Sente que os professores colaboram com os alunos no sentido de se superarem?

A2: Sim, mas alguns alunos não gostam muito.

b) Na sua perspetiva, por que razão é que alguns alunos não gostam desse tipo de acompanhamento por parte do professor?

A2: Primeiro, alguns alunos não gostam de ser controlados pelos pais, muito menos pelos professores. Não ficam muito contentes.

c) Então a preocupação dos alunos está relacionada com o controlo e a limitação das suas ações, por lhes ser vedada a liberdade, é isso?

A2: Eu não sinto isso. A minha mãe dá-me bastante liberdade, porque sabe que sou bastante responsável e acredita em mim, de certa forma.

d) E em relação aos seus colegas, ao que eles partilham consigo?

A2: São muito limitados nas suas ações pelos pais, principalmente.

3.2.3. Considera que a Supervisão Pedagógica pode contribuir para melhorar o desempenho dos seus professores?

3.2.4. Considera que a Supervisão Pedagógica pode contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

a) Partindo daquilo a que assiste na escola, da ideia que tem da supervisão aplicada no contexto educativo, considera que a supervisão pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino?

A2: Penso que sim, mas acho que os alunos podem revoltar-se, pois ao serem vigiados e controlados, podem não gostar muito. Como acontece com os cartões eletrónicos.

b) Há professores que não são assim tão rígidos e que vos acompanham, mas não no sentido persecutório, ou impondo a sua autoridade. Nesses casos, sentem-se mais à vontade, ou também é algo que não vos agrada?

A2: Acho que é positivo que haja esta relação de proximidade. Quer dizer, não podemos limitar-nos só por causa do que acontece e daquilo que o professor poderá dizer.

c) Os alunos veem os professores como semelhantes, como alguém superior, ou como alguém inferior?

A2: Como alguém superior, na minha opinião. Mas também, em alguns casos, quando os professores não são tão rígidos, como nossos semelhantes.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.

4.1. De acordo com a sua perspetiva, o que é a Filosofia?

A2: Na minha opinião a Filosofia é uma doutrina que nos faz refletir e que nos faz questionar sobre todo o género de coisas. Não nos permite ficarmos quietos. Faz-nos revoltar pelos nossos direitos, pelas coisas em geral.

a) É uma disciplina que vos instiga a problematizar a realidade?

A2: É!

4.1.1. Na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

A2: Acho que é tudo a mesma coisa.

a) A Filosofia e a disciplina de Filosofia são a mesma coisa?

A2: Sim!

b) Na sua perspetiva, qual é a utilidade da Filosofia?

A2: Serve para encarar o mundo de outra forma e o Homem, as atitudes que temos, para não nos deixarmos enganar, para perguntar o "porquê" de aquilo acontecer.

c) Portanto, o desenvolvimento de um espírito crítico é importante?

A2: Sim!

4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

A2: Acho que ao contarmos a História da Filosofia iremos dizer o que é a Filosofia. Apesar de vermos as éticas que passaram durante a história da Filosofia, iremos saber essa evolução e poderemos utilizar essas éticas na realidade.

a) Portanto, de acordo com o seu ponto de vista, o estudo da história da Filosofia é importante por nos dar a conhecer as perspetivas de diferentes autores sobre determinadas temáticas, como fez referência ao falar da Ética, é isso?

A2: Sim.

b) Encontra-se a frequentar a disciplina de Filosofia de décimo ano. Sente-se limitada, no sentido de reproduzir as informações sobre a História da Filosofia ou é-lhe permitido que se expresse de forma livre, sobre as diversas matérias, a ponto de defender que não concorda com algum autor, como Kant, Stuart Mil, Platão, ou então que concorda e defende as suas posições? É-lhe dada liberdade para problematizar as temáticas estudadas na sala de aula, ou apenas lhe é permitido reproduzir o que estes autores defendem?

A2: Acho que temos de ter na base aquilo que eles dizem, mas o professor dá-nos liberdade para darmos a nossa opinião sobre qualquer tema da Filosofia.

c) E nos momentos de avaliação sumativa, como nos "testes", pode dar essa opinião livre?

A2: Sim.

4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo?

A2: Sim.

4.3.1. O ensino da Filosofia é, ou não é, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?

A2: Acho que não deveria de ser igual. Na Filosofia, a aula não é muito interativa. É mais o professor a falar, falar, falar e temos de ouvir o que o professor diz e tirar apontamentos. Nas outras disciplinas temos a liberdade de interagir mais com a tecnologia.

a) Considera que a aula de Filosofia não deveria de ser tão expositiva, é isso?

A2: Sim!

b) Sugere alguma alteração no modelo de ensino da Filosofia?

A2: Talvez mostrar vídeos.

c) E em relação aos "testes", qual é a sua opinião?

A2: Acho que a Filosofia deveria de ser avaliada nos testes e na oralidade. É uma atividade reflexiva. Temos de refletir. E não deveríamos de nos limitar ao teste, ao que escrevemos no teste.

d) A disciplina de Filosofia, à semelhança do que sucede com as restantes disciplinas, tem o programa definido. Esse programa é, ou não é, extenso? É, ou não é, rígido? Deveria de ser mais livre ou não?

A2: Eu acho que não é assim muito rígido, a matéria não é muito complicada. É um programa livre, dá-nos liberdade de falarmos o que quisermos.

e) Na sua perspetiva, o programa está bem tal como é?

A2: Sim.

f) Consegue perspetivar outra forma de ensinar Filosofia?

A2: Não!

4.4. Considera que a Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

4.4.1. A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade?

A2: Sim! Leva-nos a encarar o mundo e o Homem de outra maneira. Leva-nos a questionar sobre todas as coisas, sem que nos deixemos levar só pelo que os outros dizem. Temos de ter a nossa opinião sobre

as coisas. Não podemos deixar-nos manipular pelo que os outros dizem ou fazem. Devemos de manter a nossa oposição… autoritária.

a) Determinada?

A2: Isso!

b) Aplica o que estuda na Filosofia na sua vida, no seu quotidiano?

A2: É, por acaso!

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

A2: Acho que é importante para o nosso percurso formativo. Como referi, leva-nos a refletir sobre as coisas e leva-nos a ver a vida de outra maneira.

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino?

A2: Acho que deveria de ser, por exemplo, do sétimo até ao décimo segundo ano. No sétimo ano, com doze ou treze anos, já temos uma perspetiva do que queremos seguir e ser. Também é uma forma de abrirmos os olhos e de não olharmos só para nós, de olharmos para as outras pessoas.

a) Portanto, considera que os alunos deveriam de começar a aprender Filosofia mais cedo, preferencialmente a partir do sétimo ano?

A2: Sim!

4.6.2. Considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

A2: No sétimo ano deveria de ser algo mais livre. No décimo ano deveria de ser como está agora, mais preciso e sobre a História de Filosofia.

a) Então, sugere que antes do décimo ano os alunos façam esse percurso que permite exercitar a mente de uma forma diferente, é isso?

A2: É isso!

Apêndice VIII - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A3

Data da entrevista: março de 2016

Duração aproximada: 1h 09m 21s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

A3: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

A3: Tenho dezasseis anos.

1.3. Em que concelho reside?

A3: [redacted].

1.3.1. Com quem reside?

A3: Com a minha irmã e com os meus dois pais.

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

A3: Atualmente tenho o nono ano concluído e estou a tirar o curso de Línguas e Humanidades. Atualmente estou no décimo primeiro ano.

1.5. Ficou retida alguma vez ao longo do seu percurso académico?

A3: Não. Passei sempre.

1.6. Este ano encontra-se matriculada no décimo primeiro ano, não é?

A3: É.

1.7. Qual é a disciplina que mais aprecia e por que razão?

A3: Até pode parecer estranho, mas é a Filosofia. Acho que é crucial na educação, não só dos alunos na escola, mas como cidadãos. É a partir do momento que nos é lecionada a Filosofia que começamos a ter uma outra perceção de certas coisas que anteriormente nos passavam completamente ao lado, nomeadamente assuntos relacionados com a ética, a sociedade em que vivemos, a formatação e a forma como agem, os princípios de que partem, tudo o pressuposto, todos os princípios. Acho que é importante.

a) Gosta da Filosofia por instigar à problematização?

A3: Sim e por nos formar como cidadãos. Ao ser lecionada a Filosofia estudamos, também, certos comportamentos. Ao estudar a ética temos a noção de que algumas das ações que praticamos, por vezes, podem não ser as melhores. Ao estudarmos, simultaneamente, os filósofos dão-nos a perceber como devemos de agir e como era a nossa sociedade em anos anteriores, a evolução do pensamento, como a mente das pessoas foi abrindo ao longo dos anos. Isso também tem a ver com os regimes instituídos. A maneira como as pessoas agem, nota-se uma clara evolução.

1.8. Realiza alguma atividade extracurricular?

A3: Sim. Pratico natação.

1.9. Por que razão continua a estudar?

A3: Porque quero acabar o décimo segundo e ter um objetivo de ir mais além, de ser alguém na vida e, mais do que isso, fazer aquilo que eu gosto o resto da minha vida.

a) Que é o quê?

A3: Ser polícia.

b) Pretende seguir os estudos no ensino superior?

A3: Sim, sem dúvida.

c) Em que curso gostaria de ingressar?

A3: É assim, para ser polícia é preciso entrar numa academia. Dado que não tenho a altura que é necessária, ou vou seguir Direito, ou vou seguir Psicologia.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

A3: Depende da área que falar em específico. Por exemplo, naquilo que nos prepara, do quinto ao décimo segundo ano, acho que há algumas falhas devido ao excesso de disciplinas que temos. Compreendo na medida em que uma criança com dez anos ainda não sabe aquilo que quer fazer no futuro. Portanto, convém dar a conhecer as mais variadas disciplinas para que possam escolher, para que possam ir conhecendo aquilo que querem.

O secundário está bem. Nos cursos do ensino superior, acho que, na Medicina os resultados de Portugal, dos alunos portugueses falam por si. Temos uma excelente formação.

a) Quando fala em "excelente formação" refere-se ao ensino superior?

A3: Exatamente, ao ensino superior. Ainda assim, temos muitas falhas no que toca do quinto ao décimo segundo ano, por exemplo, não devia de ter uma mistura de alunos de quinto com alunos de décimo segundo. Deviam de ter escolas separadas devido ao ambiente que se vive e, sobretudo, pela carga horária. Temos demasiadas disciplinas.

b) Têm demasiadas disciplinas ou são abordados muitos conteúdos em pouco tempo?

A3: Não. Isso só se verifica a partir do sétimo ano. A carga horária começa a ressentir-se mais no sétimo ano. De resto, no quinto e sexto ano acho que é mesmo a quantidade de disciplinas. Esse é o maior erro. Há muitos alunos, por exemplo, que eu conheço, umas meninas do sexto ano que têm aulas até às seis e vinte e cinco. Isso é disparatado.

Este ano a minha prima teve uma semana em que teve testes todos os dias. Acho isso inadmissível. Estou no secundário e sei o que é passar pela experiência de ter de estudar para um teste num dia e…

não sei como se estuda de véspera, não sei. Isso acaba por refletir-se nos testes. Muitas vezes, a maioria das vezes, aquilo que se reflete nos testes não é aquilo que o aluno realmente sabe.

c) A agenda educativa é muito pesada?

A3: Exatamente! Exatamente!

2.1.1. O sistema educativo corresponde às suas expetativas, ou não?

A3: Sim. Apesar da carga horária, o facto de ter muitas disciplinas ensina-nos muita coisa, nomeadamente a gerir o nosso tempo e isso prepara-nos não só para o prosseguimento de estudos, mas também como pessoas, como cidadãos. Ajuda-nos imenso. Apesar de, por exemplo, nunca ter tido muito boas notas a Matemática há coisas que ficam, por exemplo, uma regra três simples. Há sempre alguma coisa que fica.

Em relação ao secundário não tenho razão de queixa porque estou mesmo a adorar. Não é que adore História, não é que goste mesmo de História, mas interessa-me, cativa-me. A área em que estou cativa-me. Isso reflete-se, também nos meus colegas. Os meus colegas também gostam daquilo que fazem. O secundário é um período do currículo, do percurso escolar.

a) Corresponde às suas expetativas e sente-se entusiasmada com o que está a aprender.

A3: Mas é só com o secundário, porque do anterior não posso dizer o mesmo.

b) Em relação à experiência que teve até ao final do terceiro ciclo o sentimento não é o mesmo?

A3: Não, devido à carga horária. Cheguei a ter notas que de facto não refletiam aquilo que realmente sabia, as minhas capacidades e o potencial que tenho, devido ao dia anterior ter tido um teste de alguma e de só ter estudado para aquele teste no dia anterior.

c) Tem de selecionar o que deve estudar?

A3: Exatamente. Na altura dos testes é melhor dois por semana. Não pode haver pouca margem de tempo, porque os alunos acabam por entrar em stress, em pressão. Cada coisa a seu tempo. Eles só devem de sentir a verdadeira pressão a partir do secundário, para depois se prepararem para a vida universitária.

d) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo?

A3: A maneira como as escolas organizam os horários dos alunos. Por exemplo, eu fico à tarde e a escola rouba-me três horas de tempo para ter uma aula de uma hora e meia. Acho isso um absurdo. É só isso, a carga horária.

e) Portanto, corresponde às suas expetativas no domínio da formação, do que prevê currículo…,

A3: Isso é exemplar em Portugal.

f) … mas considera que a agenda escolar é pesada?

A3: Talvez um pouco a quantidade de conteúdos no ensino secundário. Tive a infelicidade de uma das professoras que tive este ano ter estado envolvida num projeto e acabou por ser selecionada para ir para outro país. Teve de abordar certos temas e o décimo ano tinha tantos temas para lecionar, tantos autores que acabamos por ficar prejudicados, nós alunos. São demasiados conteúdos e os professores não tiveram a possibilidade de os lecionar.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

A3: Isso também depende muito do professor. Depende muito do professor. Em História A tenho três volumes para dar, a professora tem três volumes para dar. A professora dá aquilo de forma exemplar e isso reflete-se nas notas dos alunos. Também, parte do mérito é dos próprios alunos e do estudo que praticam todos os dias. Como nos é lecionado vem muito do professor. Talvez se fosse outra professora a nos dar aquela matéria, talvez o ritmo tivesse sido outro. Depende muito do professor e a maneira como cativam os alunos.

a) Mas os programas e respetivas matérias são ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

A3: Sim, sim.

2.2.1. Os programas e as respetivas matérias das diversas disciplinas são adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar, ou não?

A3: Sim. Volto a frisar que essa preparação do aluno como cidadão, para aquilo que vem a seguir, isto é, o estudo universitário que é bastante pesado. Há que preparar os alunos para a pressão, para o stress, para tudo o que é o estudo académico. Isso também parte um pouco dos professores. Aqui entra a Filosofia, que é muito, extremamente importante para a formação do aluno como cidadão, para aprender a lidar com o mundo para além da escola, o mundo de fora, o mundo lá fora, o mundo do trabalho, o mundo daquilo que é a preparação académica. É mesmo importante, crucial na formação dos alunos.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara-a para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-a para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

A3: Considero que isso vem do aluno. Há o aluno "marrão", que estuda, estuda, estuda, estuda, decora e reproduz oralmente aquilo que leu e o reflete na escrita, mas simplesmente não sabe nada. E há aquele aluno que de facto se interessa e quer saber, quer perceber aquilo que lê e que lhe é ensinado. Daí, está no aluno.

2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

A3: No fundo a escola quer o nosso sucesso. Independentemente de sermos alunos marrões ou alunos inteligentes que de facto percebem, vem do aluno. Mas acho que a escola, no fundo, só quer o sucesso dos alunos, de uma maneira ou de outra.

a) Sucesso quantitativo ou sucesso qualitativo?

A3: Quantitativo, eu acho. Quantitativo, sim, sem dúvida.

b) O que é que a escola valoriza mais?

A3: Falo por experiência própria, já por vários anos trago medalhas de natação em prol do Desporto Escolar para a escola e nunca fui abordada, nunca fui congratulada pelos resultados que atingi. Recentemente também fui com o meu grupo ao Parlamento Jovem e conseguimos ir ao continente. Também não fui congratulada pelos objetivos que conseguimos atingir, de forma alguma. No entanto, uma menina que foram destacadas numa peça de teatro e a escola maravilhou-se e achou extremamente fascinante. Ou seja, no fundo o que as escolas querem é terem prestígio, mas aquilo que é prol do aluno, que é mais individual, porque no fundo foi o espírito crítico e o trabalho dos alunos que estiveram naquele parlamento e o meu trabalho físico que tive naquelas provas, isso não foi valorizado. Para as escolas, aquilo que é em prol delas e aquilo que as beneficia e lhes dá prestígio é mais importante. Se tiverem um aluno que atinja a licenciatura, o doutoramento, o mestrado por simplesmente ler uma coisa e marrar naquilo e depois escrever no teste final, acho que é mais valorizado de que um aluno que não saiba reproduzir.

Um aluno que aja eticamente bem, que tenha uma profissão mais humilde e que, quando é lecionado algum assunto do nosso dia-a-dia e que saiba falar, justificar e fundamentar aquilo que diz e outro que de facto tem ótimas qualificações e que quando vamos falar sobre determinados assuntos não sabe nada, as escolas vão para o que ótimas qualificações, por conseguir ir mais longe.

c) O sistema educativo e, em particular, a escola valoriza mais o parecer que o ser?

A3: Exatamente! Sem dúvida! Eu acho.

2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

A3: Sem dúvida alguma que a escola devia de preparar os alunos para produzirem não só conhecimentos, mas também valores. Os valores são importantes, porque refletem não só aquilo que a pessoa é, mas aquilo que aprendeu na escola, aquilo que acompanhou.

a) Considera que deve de ser valorizada a dimensão humana?

A3: Exatamente. A educação e os valores são a base de qualquer pessoa. Sem dúvida.

b) E da sociedade?

A3: Nem tanto. Temos uma sociedade muito vulnerável a qualquer tipo de influência. Se uma pessoa acredita que os valores são cruciais para um futuro mais feliz e bem-sucedido, amanhã pode pensar que isso não interessa nada e que o que interessa é ter altas qualificações para não ir para o desemprego e para ter trabalho.

c) O que é que torna a sociedade vulnerável?

A3: O facto de não possuir conhecimentos faz com que facilmente seja manipulada por qualquer tipo de ideia, seja pela cor política, seja pela religião, mas principalmente pela religião. As pessoas deixam-se influenciar imenso pela religião e não têm qualquer prova daquilo que lhes é induzido. Isso é uma prova de que a sociedade em que vivemos é formatada por aquilo que é transmitido de boca em boca.

d) É uma sociedade com um fraco espírito crítico?

A3: Exatamente. Muitas das pessoas não sabem, mas a Filosofia, e isto acaba sempre por ir dar à Filosofia, a Filosofia prepara as pessoas para aquilo que é o saber argumentar, o saber defender-se, procurar defender os seus interesses. Ao fim e ao cabo, para se saber defender de uma retórica negra, daquilo que é a retórica negra, não há nada melhor do que saber argumentar. Para controlar a argumentação é preciso saber argumentar. Ter um espírito crítico é ter um cunho pessoal naquilo que se faz e naquilo que se diz.

2.3.3. Durante as aulas, são criadas condições para que reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

A3: Depende da aula. Uma aula em que haja muita coisa para dar e que os professores tenham que dar a matéria muito à risca, como por exemplo em História, é ouvir, tirar apontamentos, acompanhar o ritmo com que a professora está a lecionar. Por exemplo, há disciplinas que permitem aos alunos despertar o seu lado crítico e dar a sua opinião. A Filosofia, por exemplo, a Geografia. A Filosofia estuda um pouco da sociedade. Também parte um bocadinho dos professores. Há aqueles professores que gostam sempre de avaliar mais o espírito crítico e a parte argumentativa, a capacidade argumentativa dos alunos. Isso acaba por fomentar aquela parte mais crítica, mais opinativa.

a) Durante as aulas, são criadas condições para que questione livremente a realidade?

A3: Sim, sim, sim. Por exemplo, o meu professor de Filosofia e a minha professora de Geografia perguntam imenso, procuram imenso despertar a parte oral dos alunos. Querem que façam comparações e que ponham em questão as coisas. Questionar, fazer comparações e dizem que todas as questões são bem-vindas.

b) Para que não se limitem a aceitar o que lhes é transmitido?

A3: Exatamente. Para que não se limitem a aceitar aquilo que lhes é dito. Pôr em questão aquilo que o professor está a dizer. Questionar, fazer comparações de antes para agora.

2.3.4. Quando os professores a questionam, sente-se pressionada a responder o que eles pretendem, reproduzindo corretamente os conteúdos, ou não?

A3: Não. Normalmente eu é que gosto de dar a minha opinião. Tenho um espírito crítico bastante apurado e sou um tipo de pessoa que põe tudo em questão. Sim, quando peço para falar, para argumentar, para pôr em questão seja o que for, a minha participação é sempre bem-vinda. Os professores procuram sempre responder às minhas questões, às minhas dúvidas.

a) Os seus colegas também sentem essa liberdade para se exprimirem, para questionarem, para responder livremente sem a pressão de não corresponderem ao que é esperado?

A3: Liberdade para pôr em questão e duvidar há. Mas a minha turma tem alunos um bocadinho mais tímidos e mais reservados e há outros que nem se interessam e que acabam por aceitar aquilo que lhes é dito sem contestar. Também depende do assunto que é lecionado. Quando é um assunto que interessa a todos, há sempre algum que faz uma questão, que questiona e isso acaba por dinamizar a aula.

b) Gosta de aulas interativas?

A3: Muito. Acho que isso é uma excelente maneira de cativar os alunos. Não interessa sequer o assunto. A forma como o professor gere a aula e a maneira como é dada tem um poder enorme sobre a dinamização e o progresso da aula.

c) O que é que a escola mais valoriza, a dimensão escrita ou a dimensão oral?

A3: A escrita, sem dúvida. É. Isso é o que é valorizado hoje em dia. Noventa e cinco por cento são dedicados aos conhecimentos, à parte cognitiva.

d) À parte cognitiva, como assim?

A3: Àquilo que é escrito nos testes, àquilo que é escrito nas fichas de trabalho.

e) E o que se passa nas aulas, não é tido em conta nessa dimensão?

A3: Isso conta para o quê? Para aquele valor da autonomia, da participação na aula. Na avaliação isso acaba por ser esquecido. Isso só é decisivo, por exemplo, para um aluno que esteja entre o treze e o catorze, entre o dezassete e o dezoito, mas acaba por ser esquecido. A parte oral é completamente esquecida. Também depende dos professores. Os professores de Filosofia valorizam mais essa parte.

f) Valorizam como? Esses parâmetros não são definidos pela escola, as percentagens a atribuir a cada domínio?

A3: Mas não é em todas as disciplinas. Os próprios professores às vezes manipulam essa parte. Os professores que de facto acham que é importante o aluno dizer o que pensa, contestar, duvidar, dar a sua opinião. Isso acaba por dar a entender aos professores que essa parte também é importante.

g) Esses professores são a exceção ou são a regra?

A3: São a exceção. Sem dúvida.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

A3: Sim, sem dúvida.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

A3: Por exemplo, acho que deviam de adequar a idade dos professores às turmas. Isto é, os professores mais novos deviam de lecionar a turmas de quinto e de sexto ano, porque são professores mais pacientes. Como ainda estão a iniciar a carreira acabam por ter mais paciência para aquilo que são as brincadeiras.

a) Sabe que isso não é exequível?

A3: Eu sei, é verdade. É verdade.

b) Isso é uma proposta. Tem outra?

A3: A carga horária.

c) Rever…

A3: A organização dos horários, também.

d) Essa organização não parte da escola?

A3: Sim. Mas é isso, entende. A Noruega é um excelente exemplo para isto. Tem metade da nossa carga horária e tem excelentes resultados, talvez três vezes melhores que os nossos. Enquanto nós passamos novecentas e tal horas dentro de uma sala por ano e isso acaba por deixar os alunos exaustos.

e) E em termos estruturais, há outras alterações que queira sugerir?

A3: As disciplinas que são lecionadas do quinto ao nono ano. Acho que é demasiado. São muitas disciplinas.

f) Rever o número de disciplinas ou os programas das disciplinas?

A3: O número as disciplinas, sem dúvida. Os alunos de terceiro ciclo estão neste momento com doze disciplinas. É um exagero. É terrível. Se eu com seis já me vejo aflita e sinto pressão quando é para os testes, imagino a aflição daqueles miúdos. Ainda que já tenha passado por aquilo que eles já passaram, olho para trás e, sinceramente, não sei como consegui. Olho para as minhas notas e não me envergonho, mas sinto pena de não ter conseguido dar mais. Aquilo que eu sabia não foi refletido nas fichas de avaliação, por exemplo.

g) A extensão dos programas não permite desenvolver as reais capacidades dos alunos?

A3: A desenvoltura dos programas, o lecionar dos programas está nos professores. Os professores é que gerem, têm de saber gerir, têm de dinamizar as aulas, aula após aula. Mas, o número de disciplinas é exagerado. Totalmente exagerado.

h) Considera que os professores se sentem pressionados pelos Exames Nacionais ou pelas Provas de Final de Ciclo para o cumprimento dos programas, ou não?

A3: Alguns sim, alguns não. Alguns deem a matéria, cumpram o programa ou não, recebem o mesmo ao final do mês. Os resultados estão nos alunos.

Um aluno preocupado, se o professor não for bom, ele vai procurar um explicador, vai procurar estudar mais antes do exame. Agora aqueles professores, que gostam de ter um bom “feedback” daquilo que lecionaram ao longo de três anos, no caso de uma disciplina trienal, vão preparar o melhor possível os alunos para obterem bons resultados. Novamente, isso dá prestígio à escola.

i) Relativamente aos "rankings" sobre os resultados obtidos nos Exames Nacionais e nas Provas de Final de Ciclo, qual é a sua perceção sobre esta questão?

A3: Acho isso uma completa farsa. Isso acaba por desvalorizar aquelas escolas que têm alunos menos bons. A culpa não é da escola, acaba por ser dos alunos. Há muitas escolas que têm alunos que são rebeldes, que faltam às aulas e a escola, por exemplo, em cursos profissionais, acaba por ser afetada O estado está a gastar dinheiro com esses meninos. Embora não pareça, o estado gasta cerca de cinco mil euros por aluno, anualmente. Muitos dos alunos não têm essa perceção. O estado está a gastar dinheiro e esse esforço vindo da escola e dos professores acaba por ser desvalorizado.

O "ranking" acaba por fazer aparecerem disparidades e por fazer contrastar as escolas, por exemplo, entre o público e o privado.

j) Faz aparecer e acentua essas disparidades?

A3: Exatamente. Isso faz aumentar as disparidades entre escolas e faz haver rivalidades entre o privado, sobretudo. Há escolas que têm excelentes resultados, mas é a tal coisa, quando vamos a ver aquele aluno que teve excelentes resultados foi aquele que esteve a estudar, estudar, estudar, mas não é aquele que percebe as coisas. Não é aquele que sabe, que mobiliza, que domina bem aquilo. Se formos a comparar, talvez outro aluno que teve dezoito e não dezanove como este tem um espírito crítico mais desenvolvido, mais apurado, que sabe, que domina aquilo que escreve.

k) Que é melhor produtor que reprodutor?

A3: Exatamente. Talvez seja melhor na oralidade que o que teve dezanove.

l) Considera que há a necessidade de consciencializar a sociedade para esse problema ao qual fez referência?

A3: Enquanto o modelo educativo não mudar, as pessoas nunca se vão consciencializar disso. Podemos tentar induzir esse tipo de perspetiva. Ao fim e ao cabo a escrita é que interessa, a escrita é tudo e sem escrita ninguém vai a lado nenhum, porque o exame é à base da escrita.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. Sabe o que significa supervisão?

A3: Supervisão associo-a a verificar. Não é bem fiscalizar, é verificar. Ver se está correto.

a) Observar?

A3: Exato. Supervisionar. Ver se há algum erro. Aquilo que está bem, aquilo que está mal. Isso também acaba por desenvolver um bocado o espírito crítico da pessoa.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

A3: Com a segunda, sem dúvida. Supervisionar não tem necessariamente a ver com quem manda. Muitas vezes quem manda não sabe supervisionar. Muitas vezes, uma pessoa que não seja chefe, mesmo que não seja gerente, faz aquela supervisão tendo em vista ajudar o outro, a fazer com que melhore. Se isso for no âmbito de um projeto, melhorar o projeto. É ajudar, é cooperar com o colega.

3.2. Sabe o que é a Supervisão Pedagógica, ou tem alguma ideia do que possa ser?

A3: Tem a ver com o ensino. Suponho que tenha a ver com o ensino. A Supervisão Pedagógica é supervisionar o modelo educativo que está inserido no nosso país, na nossa sociedade.

3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

A3: Acho que é extremamente importante. Pode ter um papel extremamente importante no caso da mudança do modelo educativo. Ou seja, se houver, futuramente, uma mudança no modelo educativo, as pessoas especializadas nessa área deverão de dar a conhecer à sociedade as condições que levaram a essa mudança. Justificar. De facto, são essas pessoas que veem certos erros que a sociedade não vê, não repara. Muitas vezes são ocultados e só mesmo essas pessoas é que sabem. A sociedade acaba por não pensar, sequer, que esses pormenores existem.

a) Tem uma ideia de quem possam ser os supervisores pedagógicos?

A3: Não, não sei quem são. Nem sabia que isso existia na minha escola, se é que existe.

3.2.2. Dada essa resposta, é questionável a pertinência da questão que se segue, contudo irei colocá-la. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho enquanto aluno?

A3: A senhora não vai acreditar, mas a minha Diretora de Turma é a presidente do pedagógico. Primeiro acho que ela tem o perfil ideal para tal. Por acaso não associei logo de início por causa da palavra "supervisão". Ela tem o perfil ideal.

a) Portanto, o que quer dizer é que a/o Presidente do Conselho Pedagógico pode ser um supervisor pedagógico, é isso?

A3: Pode.

b) Há outros elementos na escola que possam ter esse papel?

A3: O meu professor de Filosofia.

c) Quem é que ele supervisiona?

A3: Por exemplo, a maneira como os funcionários agem dentro do recinto escolar. A maneira como o Conselho Diretivo gere casos com alguma gravidade que se passam dentro da escola.

d) O Conselho Executivo pode ser supervisionado?

A3: Pode ser posto em causa. Autoproclama-se uma organização incontestável e irrefutável. Eu, enquanto elemento da Associação de Estudantes, vi meninos, não digo marginais, mas com distúrbios mentais a cometerem atos impensáveis na escola e a saírem de lá com um rebuçado na boca.

e) Quer dizer que o Conselho Executivo também pode ser supervisionado?

A3: Sim. E devia de ser supervisionado.

f) E supervisiona, ou não? Os elementos do Conselho Executivo podem ser ou são supervisores, ou não?

A3: Não.

g) Mas fala em particular da sua escola ou é num âmbito mais geral?

A3: Falo em particular da minha escola. Não posso falar de outras porque não vivo aquele ambiente escolar.

Por exemplo, na minha escola houve conflitos no passado, entre professores e Conselhos Executivos. Os próprios professores do pedagógico acabam por tomar partidos. Ou seja, se por acaso o presidente do pedagógico é amigo do presidente do Conselho Executivo, não se podem matar um ao outro. Isso é impensável se fazem parte do mesmo partido, se têm os mesmos ideais, porque futuramente pode haver um interesse entre ambas as partes.

h) Verifica-se a politização da escola?

A3: Sim, sim. Sem dúvida.

Há um caso, de um grande processo em relação à minha disciplina de Português, em que a minha primeira professora teve de se ausentar por problemas psicológicos e de saúde, dando lugar a outra professora que a substituiu. Deu-nos notas à altura, porque de facto as nossas notas não estavam nada famosas e vieram dois professores. Eram três turmas. Um professor ficou com duas turmas e outra ficou com a minha turma. Todos os alunos subiram as notas. Quando a outra professora voltou as notas baixaram todas outra vez. No ano a seguir, a professora que havia substituído a outra por questões de saúde, escolheu ficar com o nosso ano. Isso muitas vezes está associado à continuação pedagógica. Essa minha professora mandou cartas ao Ministério da Educação, mandou cartas ao Conselho Executivo, mas não lhe foram atribuídas as turmas de décimo primeiro porque esteve envolvida num conflito com o Conselho Executivo que está presentemente na escola. A minha professora efetiva, quando soube dessas cartas, mandou outras cartas a difamar os professores que estiveram anteriormente a substituí-la. O que é que o Conselho Executivo fez? Nada! Porquê? Porque tinham uma parceria com essa professora.

i) Há interesses envolvidos na escola que influência a sua dinâmica?

A3: Sim, sim, sim. Não são interesses. São partidos. Ao fim e ao cabo não há interesse nenhum porque ninguém dá nada a ninguém. Isso refletiu-se nas notas dos alunos.

j) Embora não saiba reconhecer quem poderão ser os elementos que fazem a supervisão na escola, tem uma ideia de que a Supervisão Pedagógica pode ser importante, é isso?

A3: Sim, sim. Constitui um papel importante. É um órgão necessário, crucial. É preciso para qualquer regra que possa fugir ao interesse dos alunos, ao seu progresso.

k) É necessário alguém que supervisione as práticas e as políticas educativas?

A3: Exatamente.

l) A ser assim, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho enquanto aluno?

A3: Sem dúvida.

Um ano no secundário é equivalente a dois anos no terceiro ciclo. Se um bom órgão, se um bom conjunto de supervisores pedagógicos, for profissional e imparcial pode decidir o futuro do aluno. Considero que é importante, muito importante, para o possível sucesso escolar não só meu, mas de qualquer aluno.

3.2.3. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos seus professores?

A3: Isso já é mais difícil. Muitas vezes os professores têm um cunho pessoal, uma maneira muito própria de dar as aulas. Há professores que poderão levar a mal quando algum supervisor questionar a maneira como dão a aula. Mas se for um professor que está recetivo a críticas construtivas, que aceite a cooperação do outro, que esteja disponível para receber qualquer tipo de observação, sim, acho que será importante. Isso irá refletir-se no desempenho dos alunos.

a) O que me está a dizer é que o supervisionado tem de reconhecer a legitimidade de quem supervisiona, é isso?

A3: Sim, sim. Tem de ser, a pessoa que supervisiona tem de ser alguém credível e que seja um exemplo. Agora, ter um supervisor que é um falhado a todos os níveis e que tem falhado progressivamente…

b) Alguém que seja reconhecido como modelo a ser seguido?

A3: Que seja fiável à opinião daquela pessoa.

3.2.4. A Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

A3: Sim, sim, sim. Sem dúvida. Constitui, não só um importante órgão no ensino, público ou privado. O desempenho desse órgão reflete-se no desempenho dos alunos. O comportamento que têm, as regras que são instituídas na escola. Isso reflete aquilo que há numa escola, tanto professores como alunos.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.

4.1. De acordo com a sua perspetiva, o que é a Filosofia?

A3: A Filosofia é a preparação perfeita de um verdadeiro cidadão.

a) Como posso interpretar o que acabou de dizer?

A3: Dá a conhecer o passado, a formação da sociedade, os valores da Antiga Grécia, como tudo começou. Acima de tudo leciona coisas que estão inseridas num modelo de sociedade, num modelo de valores que temos hoje. Ensina-nos o que é a ética, o que é eticamente correto ou não. Ensina-nos a agir de acordo com cada ocasião. Desperta o nosso sentido crítico. Permite aos alunos darem a sua opinião, a usarem um discurso argumentativo e lutarem pelos seus interesses. Defender-se em qualquer circunstância e acho que isso é a base do ser humano.

4.1.1. Na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário, ou não?

A3: Sim, sim. É como já disse. A disciplina de Filosofia é a parte mais teórica, ensina-nos como tudo aconteceu, os filósofos que tinham ideias muito… pragmáticas, muito… relativistas foram os sofistas, mas também são um bom exemplo. A Filosofia em si, prepara o cidadão para o mundo lá fora, para além da escola.

a) Qual é a utilidade da Filosofia?

A3: A Filosofia forma os alunos. Um aluno bem-ensinado e produtor de conhecimento, como pessoa, será sempre muito bem-sucedido em todas as profissões se refletir não só conhecimento, mas bons valores.

b) Na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

A3: Sim. Sim. Sem dúvida. E isso reflete-se no meu caso.

Tenho um excelente professor de Filosofia. Não só é bom como professor, mas como pessoa, porque conheço-o fora da escola. Se posso afirmar que a minha maneira de ver as coisas e o meu próprio discurso argumentativo, se mudou do nono ano para agora, mudou imenso. Posso dizer que a Filosofia já me salvou muitas vezes. Não há nada melhor que pensar pela própria cabeça. Entrar num assunto, num bate-boca e saber como argumentar, saber falar, aquilo que está a ser abordado. Acho que é importante. É bom.

4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

A3: Falo pela minha. Tenho os dois casos. Tenho dois professores de Filosofia na minha escola. Um deles é mais teórico e a única coisa que importa é lecionar a Filosofia, a história da Filosofia, porque é isso que interessa no exame para quem o fizer. Se o aluno absorver tudo ótimo, se não absorver tudo o

que fica é o mais importante. No meu caso tenho um professor que procura contar-nos a história da Filosofia e extrair o sumo dessa história.

a) Problematizando?

A3: Exatamente. Isso é despertar nos alunos os valores. Dar importância aos valores. Os valores, embora não pareça, na escola acabam por ser esquecidos. No mundo lá fora vamos ter de ter certos comportamentos e certas posturas, vamos ter de nos adaptar àquela ocasião. O meu professor prepara-nos para os dois, mas valoriza mais a parte da Filosofia em si, o impacto da Filosofia na vida das pessoas.

4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

A3: Sim e acho que a Filosofia devia de ser lecionada desde mais cedo em Portugal, sem ser a partir do décimo ano.

4.3.1. Também terei uma questão sobre o que acabou de referir, mas antes tenho outras. O ensino da Filosofia é, ou não é, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?

A3: Sim. Graças a Deus os filósofos da Antiga Grécia eram muito sabedores. Eram matemáticos, eram filósofos, eram historiadores. Eram imensa coisa ao mesmo tempo e quando vamos abordando as matérias, por exemplo, John Locke entra muito no progresso científico, na Revolução Francesa, na Revolução Científica. Quando estávamos a lecionar História já sabíamos o que tinha acontecido com esse filósofo, já sabíamos o que ele era porque já tínhamos dado em Filosofia. Algumas disciplinas acabam por coincidir. Em Matemática não sei porque estou em línguas.

a) Não me referia à matéria, aos conteúdos programáticos, mas ao modo de os lecionar. O modelo de ensino da Filosofia deve de ser idêntico ou distinto do das restantes disciplinas?

A3: Distinto. Distinto. São lecionados por professores diferentes, de maneiras diferentes e abordam coisas diferentes. Portanto, acaba por haver uma distinção.

b) Sugere alguma alteração no modelo de ensino da Filosofia?

A3: Sim! Acho que a Filosofia devia de ser lecionada a partir do sétimo ano. Em termos de valores, uma criança no Brasil, com doze anos, tem o dobro da experiência, tem o dobro do conhecimento que um português tem.

c) Adiante iremos abordar essa questão. Ainda sobre a forma de lecionar a disciplina, a alteração que sugere é que se inicie mais cedo e em relação ao que se passa na sala de aula, às práticas?

A3: A partir do sétimo ano deveria de ser lecionada a parte da Filosofia em si e no secundário a História da Filosofia. Volto a frisar, a Filosofia prepara os alunos para o mundo lá fora. Induzir valores desde cedo prepara-os para aquilo que vão encontrar lá fora, que é um mundo completamente distinto.

d) A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

A3: Mais uma vez depende do aluno. Há alunos que se interessam pela Filosofia e produzem conhecimento e há aqueles que não se interessam tanto por ser uma disciplina bienal, muitos alunos não fazem exame e acabam por querer reproduzir no papel aquilo que está no livro, aquilo que o professor diz.

É a parte da escrita que se vai refletir nos resultados. Os resultados são escritos, portanto é isso que importa.

e) Há pouco valorizou o método de ensino do seu professor, destacou a forma como leciona; contudo, também referiu que a escola se centra na dimensão da escrita ou da avaliação formal, dos testes. Quando faz um teste de Filosofia sente que tem de reproduzir conhecimento ou o teste permite-lhe alguma liberdade para se exprimir sobre alguns problemas?

A3: Quando as perguntas têm um cunho pessoal, quando me perguntam a minha opinião, sinto-me na liberdade e desenvolvo muito melhor aquilo que penso, aquilo que acho e acabo por reproduzir, não só o conhecimento, mas aquilo que sei, aquilo que acho. Mas na parte teórica acabo por não o conseguir refletir, porque aquilo que está no livro é aquilo que tenho de responder ali. Não dá liberdade para me exprimir, não dá liberdade para mais.

f) Quer dizer que mesmo que o professor adote um método de ensino mais livre, no final os alunos têm de ser capazes de reproduzir? Os Exames Nacionais têm alguma influência nessa forma de avaliar?

A3: Ao nível emotivo tem um impacto extremamente, extremamente grande. Os alunos só de pensarem nos exames já ficam nervosos, sentem-se sobre pressão. Às vezes pensam que aquilo é um bicho papão. Pensam que trinta por cento pode ser decisivo, porque às vezes é. Têm um grande impacto. Em Portugal dá-se demasiado valor a uma coisa que acaba por ser secundária. É verdade que o exame é bom, para o ingresso à universidade. É ótimo. Mas acaba por despertar um sentimento nos alunos que os restringe imenso. Têm de reproduzir aquilo que leram, aquilo que o professor disse. Não podem se exprimir. Não podem ir buscar aquilo que querem e bem lhes apetece. Têm de aplicar aquilo que estava no livro, aquilo que o professor disse.

g) O professor de Filosofia manifesta alguma tensão com a aproximação dos exames?

A3: Não! Daí ter esta opinião. O professor, de certa forma, tenta aliviar-nos desse stress, dessa pressão, desse pensamento que alegamos ser devastador a nível emotivo. Porque se tiramos seis é terrível, vai mudar a nossa nota de ingresso à universidade. É uma porcaria. O professor acaba por aliviar essa parte.

h) E nas outras disciplinas, os professores refletem alguma pressão?

A3: Não refletem a pressão, mas refletem a importância. A importância que o exame tem. Mas isso acaba por dar ao mesmo. Pressão. Por exemplo, no exame de História o aluno vai estar duas horas e meia dentro de uma sala. É aquilo. Temos de viver com aquilo.

4.4. Considera que a Filosofia deve, ou não, de se constituir como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

A3: A primeira parte. É assim, ter o espírito crítico apurado, saber aquilo que se diz, aquilo que se fala, ser um cidadão, defender os seus interesses, participar. Não digo participar de maneira direta, mas pelo voto quando há eleições diz muito sobre o cidadão, porque é um cidadão ativo. Indireto, mas ativo. É um cidadão que sabe aquilo que se passa, que se interessa pela vida política e que decide por si. Está a lutar pelos seus interesses. É um voto, mas está a lutar, tem direito a falar, tem direito a opinar, tem direito a exprimir o seu espírito crítico, tem direito. É exatamente isso, tem direito.

4.4.1. A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade, ou não?

A3: Sim! Daí concluir que temos uma sociedade muito formatada. Quando estamos insatisfeitos não nos manifestamos de maneira nenhuma. Comemos e calamos. É isso. E ainda há aquele tipo de pessoas que nem vota, mas fala e reclama do regime que tem.

a) Reclama de forma fundamenta, ou não?

A3: Não, simplesmente diz que é roubada e pronto. Mas é roubada de que maneira? Não sabe. Não sabe aquilo que diz. Muitas vezes nem sabe de nada, da política, do que se passa. Simplesmente não se interessa. Temos uma sociedade que é muito formatada. Seguem muito pelo que antigamente diziam, por aquilo que o outro diz, por aquilo que se vê, pela imprensa, que muitas vezes é completamente

enganadora. Não tentam procurar, fazer pesquisa, se informar. Formular uma opinião própria, ter um cunho pessoal naquilo que diz, naquilo que faz. Isso diz muito sobre a nossa sociedade, sobre o nosso regime político.

b) O regime político, ou o poder político instituído em Portugal contribui para a castração intelectual dos seus cidadãos?

A3: Completamente!

c) E faz isso como? Através do sistema de ensino?

A3: Exatamente! A política acaba por mandar no ensino e o ensino em si formata os alunos.

d) Para pensarem todos da mesma maneira?

A3: Exatamente! O facto de comerem e calarem faz com que simplesmente deixem de se importar. É aquilo e pronto. Para quê pôr em questão? Só vamos perder a nossa saliva. Pensar? Isso dá muito trabalho. Espírito crítico? Ninguém me pergunta nada. Não preciso de dizer a ninguém aquilo que penso, portanto. Mas é errado. É uma maneira errada. Essa forma de pensar já é formatação. As pessoas que pensam assim são a maior parte da nossa sociedade.

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?

A3: Sim. Sem dúvida.

a) A Filosofia pode, ou não, contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

A3: Isso depende da forma como o professor leciona a Filosofia. Se for uma Filosofia dinâmica, chamativa, alusiva àquilo que é a valorização do cidadão, isso acaba por despertar nos alunos a vontade de desenvolver projetos sobre isso, de querer falar sobre isso e de desenvolver essa parte crítica.

Mostrar às pessoas que de facto é importante. O facto de uma pessoa ser conhecedora da Filosofia faz com que seja culta. Nem toda a gente se interessa pela Filosofia.

4.6. Há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

A3: Normalmente isso já começa nos pequeninos, quando perguntam o "porquê" de tudo. "Porquê?", "o quê?". Isso já problematizam.

Os miúdos de doze anos deviam de problematizar o porquê de terem tantas disciplinas. O porquê de terem disciplinas que não vão precisar futuramente. São disciplinas secundárias. Por exemplo, Educação Tecnológica e Educação Visual. O meu terceiro ciclo foi completamente estragado por ter Educação Tecnológica, porque tentei montar um carro e no último dia de aulas perdi as peças todas e tive negativa. Isso é uma disciplina completamente secundária. Por exemplo, no sétimo ano não, mas no nono ano, quem visse que tem vocação para aquilo e que gosta, de facto, daquilo devia de seguir. Ao fim e ao cabo… Música… meu Deus, Música… Se acham que gostam de música podem ir a coisas no âmbito da Casa do Povo. O próprio município acaba por despertar essa parte da música. A parte da música no nosso concelho por acaso está bem desenvolvida e dinâmica.

Acabam por constituir um entrave ao sucesso do aluno que não gosta, que não gosta daquilo, não quer ter aquilo.

a) Deviam de ser disciplinas opcionais?

A3: Exatamente. Acho, acho. Como a Religião e Moral que acaba por ir um bocadinho de encontro à Filosofia, mas ao envolver a religião já está a tirar partidos, entende?

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

A3: Primeiro ciclo não acho, porque também isso tem muito a ver com a compreensão dos miúdos. Só a própria palavra "filosofia" já os faz questionar. Eles são demasiado novos para terem uma preocupação dessas.

a) E se essa área de competência não se chamasse Filosofia e se chamasse outra coisa qualquer, como "Oficina de Ideias"?

A3: Não. Acho que isso já os faz stressar muito. Ainda são muito pequenos para ter isso. Se fosse uma coisa dinâmica e mais simples do que poderia ser num sétimo ano, talvez. Já os faz dizer "mãe, sabes que isso não pode ser assim, isso é incorreto, porque isto ou aquilo". Acabam por desenvolver no quotidiano. Acaba por ir de encontro ao senso comum. Ao espírito crítico. Já começam a dizer "isto não pode ser assim porque…".

b) Mas considera essa possibilidade?

A3: Sim, sim.

c) A partir de que ano de escolaridade?

A3: Quinto.

4.6.2. Considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

A3: Sim. Num programa mais livre. A Filosofia passa pela liberdade, pela liberdade de expressão. A liberdade também é importante, a liberdade de pensamento. É preciso ter uma certa idade para começar a perceber certas coisas. Acho que seria uma pressão muito grande para os mais pequenos terem uma disciplina a mais. A Filosofia exige esforço ao nível da reflexão e são poucas as crianças que gostam de refletir.

a) A parte da formalidade da disciplina não é recomendável, é isso?

A3: Não. No sétimo ano já começa a problematizar.

b) Com ou sem avaliação?

A3: Com avaliação.

c) Que tipo de avaliação?

A3: Ao nível da reflexão.

d) Uma avaliação que não seja formal, por via de testes?

A3: Exatamente. Muito ao nível da reflexão, pois diz muito do que o aluno sabe e do que o aluno sente, sobretudo. Ao desenvolver a capacidade de reflexão desenvolve-se, também, a parte argumentativa, o espírito crítico. A envolvência na Filosofia e também revela um pouco da Filosofia. Um aluno que tenha um discurso fluente e que saiba o que está a dizer revela conhecimento, produz conhecimento. Agora um aluno que não goste, que tenha um discurso mais curto e que não se envolva tanto naquilo que diz, já se vê que não é um aluno interessado e, no secundário pode optar por não escolher Filosofia. Mas, também, a partir do décimo ano começam a lecionar outras coisas, pode ser que a perspetiva mude.

e) A Filosofia pode contribuir de alguma forma para mudar o sistema de ensino, ou não?

A3: Ao lecionar mais cedo permite perceber erros mais cedo.

f) A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para desenvolver as competências do aluno e as capacidades de compreensão e de mobilização de conhecimentos noutras disciplinas?

A3: Sim! Sem duvida. Mesmo que não seja pela escrita, o aluno pode manifestar-se através da oralidade. Dado que há filósofos que se dão em História, por exemplo, o aluno já possui uma opinião própria, já conhece aquilo que está a ser falado, tem uma opinião a dizer, tem algo de pessoal. Isso acaba por fazer a diferença na avaliação.

Apêndice IX - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: A4

Data da entrevista: dezembro de 2015

Duração aproximada: 1h 25m 00s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

A4: Masculino.

1.2. Qual é a sua idade?

A4: Dezassete anos.

1.3. Em que concelho reside?

A4: [redacted].

1.3.1. Com quem reside?

A4: Com o meu pai, a minha mãe e o meu irmão.

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

A4: Tenho o décimo primeiro ano concluído.

1.5. Ficou retido alguma vez ao longo do seu percurso académico?

A4: Não.

1.6. Em que ano de escolaridade se encontra atualmente matriculado?

A4: Décimo segundo ano.

1.7. Qual é a disciplina que mais aprecia e por que razão?

A4: A disciplina que mais aprecio é a Matemática, porque faz com que os alunos interiorizem, que pensem no que estão a ver e ao mesmo tempo resolvam o exercício e não "ah, tem de ser esta fórmula e tenho de a aplicar neste exercício". Temos de olhar para o exercício, perceber o que o exercício pede e, ao mesmo tempo, visualizar na mente, na memória, a fórmula e não estar "tenho de saber esta fórmula".

a) Portanto, não é para memorizar, mas sim para interiorizar as fórmulas ou os mecanismos para resolver os problemas que vos são propostos, é isso?

A4: Sim.

1.8. Realiza alguma atividade extracurricular?

A4: Sim.

a) Qual ou quais?

A4: Pratico futebol e natação.

b) Pratica futebol em algum clube ou com os amigos?

A4: Num clube.

c) E a natação?

A4: É mais para manter, para manutenção.

1.9. Por que razão continua a estudar?

A4: Porque é bom ter no nosso currículo que terminamos, que temos habilitações académicas e com os nossos estudos podemos arranjar um bom emprego e um futuro melhor para a nossa vida.

a) Pensa prosseguir os estudos no ensino superior?

A4: Penso sim.

b) Que curso gostava de realizar?

A4: Marketing.

c) Por quê o Marketing?

A4: No meu ver é o Marketing porque gosto de olhar para uma imagem e ver se dá para mudar alguma coisa e fazer com que as pessoas olhem para ela e digam "sim, isto é bem trabalhado", percebam a mensagem e que olhem e vejam "isto deve de ser bom para a nossa vida". Gostava de seguir Marketing porque, para a profissão que quero seguir, é uma maneira de conseguir falar e de estar à vontade com as pessoas com quem vou ter uma conversa mais formal, consoante o tema que temos de abordar.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

A4: Acho que é um sistema muito rigoroso e tem algumas lacunas. Acho que o sistema tem de estar mais a par dos alunos e não só ao ver das pessoas do ministério.

a) Considera que o sistema de ensino não corresponde às necessidades dos alunos, é isso?

A4: Sim.

2.1.1. O sistema educativo corresponde às suas expetativas, ou não?

A4: A algumas, a outras não.

a) Pode dar um exemplo de uma expectativa sua à qual o sistema educativo não corresponda?

A4: A prática nas aulas. Por exemplo, o sistema tem certas… Em vez de ser muito teórico. Há certos cursos em que é preciso ser teórico e há outros que não. Naqueles cursos, como é o meu caso, Economia, eu só estou a fazer o teórico e há certos exercícios práticos, mas é muito pouco aquilo que fazemos. Nós devíamos de, não igualar as pessoas que já trabalham naquilo há anos, mas fazer exercícios pegando na realidade e analisando a realidade que está à nossa frente. Não é fazer exercícios como os da Matemática, em que "tens isto, isto e isto e daqui tem de dar este resultado". Seria mais uma ajuda pegar na realidade, dar aos alunos e, a partir desses casos, conseguir resolver. A meu ver seria mais fácil resolver a matéria.

b) E compreendê-la?

A4: Sim, e compreendê-la.

c) Então o que podemos concluir? O sistema educativo corresponde às suas expetativas?

A4: Não muito.

d) Por essas razões que referiu?

A4: Sim!

e) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo?

A4: Como referi antes e estar mais ao dispor do aluno. A meu ver, ao chegar o final do ano, deveriam de se questionar os alunos sobre como correu o ano, sobre o programa, o sistema e pedir algumas opiniões acerca de como são dadas as aulas e sugestões para desenvolver melhor a educação.

f) Os alunos não são ouvidos?

A4: É isso. O sistema tem de saber a parte dos alunos e não só da parte do ministério. O ministério dá a sua opinião e, se calhar, faz exercícios que alguns alunos não conseguem desenvolver.

g) O que pensa sobre o "ranking" das escolas, realizado com base nos resultados obtidos nos Exames Nacionais e de Final de Ciclo?

A4: Isso do "ranking" pode ser feito para ver como é que as escolas se situam em termos do desenvolvimento educativo, mas acho que o "ranking" devia de ser feito no primeiro período, no segundo período e no terceiro período, porque há alunos que não são constantes durante o ano todo, têm altos e baixos. Era mais prático ver a realidade das escolas perante os períodos e não no ano final. O exame não é aquilo que o aluno sabe. O aluno não vai para o exame e antes do exame estuda a matéria toda. Vai chegar ao exame com tudo decorado e passados meses do exame pode não saber nada daquilo. Isso, se for só a partir do exame está incorreto, a meu ver.

h) Portanto, era importante que os responsáveis pelo sistema de ensino, pela sua gestão, auscultassem os alunos, que procurassem saber o que os alunos pensam, de forma a adequar o sistema às suas necessidades?

A4: Sim, é isso!

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

A4: As matérias, concordo que as matérias estão adequadas aos alunos, mas no programa vejo muitas diferenças. Por exemplo, na minha turma vejo muitas diferenças nos alunos. Há alunos que conseguem saber a matéria desde o início do ano e há outros alunos que têm de estar sempre a perguntar aos colegas. Na minha turma durante os testes copiam muito, não é aquela turma em que os alunos conseguem fazer o teste sozinhos. Copiam muito! Com isso não se ajuda muito os alunos a que no futuro tenham uma boa vida.

a) Os alunos tentam contornar o que encontram como sendo difícil no sistema utilizando essas estratégias, como cábulas?

A4: Sim! Cábulas e perguntando ao colega do lado, como fazer o exercício. Na minha turma nota-se mais na Matemática. Temos um professor que gosta de dar a matéria e ter no primeiro período aquela matéria ou mais um bocadinho feita, terminada. Também temos vários "stores" que programam a matéria e chegam ao último período sempre a dar e não deixam os alunos recuperar um bocado para conseguirem estar com um nível de atenção constante.

b) As aulas são saturantes, são muito intensas, e é muita matéria para pouco tempo? Qual é a razão para isso acontecer?

A4: Primeiro é muita matéria. Tipo, não é muita matéria, mas há várias maneiras de abordar a disciplina. Há vários "stores" que gostam de ter as suas estratégias e há uns que dão a matéria a correr desde o início para chegarem ao fim do ano com a matéria dada, há outros que dão a matéria muito devagarinho e depois chegam ao último período a dar muita matéria e os alunos chegam a um ponto em que desistem das aulas, estão sempre distraídos, não estão atentos nas aulas, não participam, trabalhos de casa não fazem, pois não sabem a matéria. Há outros "stores" que conseguem na primeira semana, na segunda semana de aulas, conseguem ver que turma têm e a partir daí conseguem abordar a disciplina consoante as dificuldades e as facilidades que a turma mostra.

c) Em relação ao que referiu sobre as cábulas, considera que os alunos que o fazem é por desespero ou é por desleixo e por se quererem salvar no "último minuto"?

A4: Têm essas duas características, porque há alunos que pensam "já perdi a matéria, não estou aqui a fazer nada" e chegam, daquilo que conheço, a dois dias antes do teste, um dia antes do teste, copiam a matéria toda do livro ou aquela que o "stor" deu e chegam ao teste com sete folhas, daquelas pequeninas, com cábulas e começam a copiar e depois chegam ao final do teste e têm um dezasseis. Ficam todos orgulhosos pois têm um dezasseis e acham "já sou o melhor aluno". Há outro aluno que se calhar estudou muito, chegou a teste e tirou pior nota. Já tive essa experiência e não me agrada muito ver os alunos que copiam e que fazem isso tudo para tirar uma boa nota, chegam ao final e não percebem nada daquilo e têm bons resultados. Se lhes perguntarmos a seguir ao teste "sabes isto", não vai saber, pois se copiou está copiado, está feito e não quer saber mais nada daquilo. Há pessoas que, se perguntar daqui a algum tempo, vão saber responder porque estudaram a sério.

d) Podem não ter bons resultados, mas assimilaram a matéria e sabem colocá-la em prática?

A4: Sim, é! E podemos ver isso porque há escolas que têm bons resultados nos exames, pois para os alunos que copiam e tiram um dezasseis é mais fácil de chegarem ao exame e estarem mais, chegam ao final do ano e tiram dessásseis na nota final, vão chegar ao exame mais calmos, pois já têm um dezasseis e podem tiram um zero que ficam com uma boa nota na mesma. Depois há aqueles que vão com um doze e se não tirarem uma boa nota pensam "vou ter de voltar a repetir o ano" e vão andar com aquela pressão mesmo até ao final. Penso que isso não é bom. Por causa dos exames fazem o "ranking", mas não é o valor certo daquilo que o aluno mostra durante o ano todo.

2.2.1. Os programas e as respetivas matérias das diversas disciplinas são adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar, ou não?

A4: A matéria em si, acho que é bom para o conhecimento geral de cada disciplina e mesmo do nosso passado; pegar nas matérias, nas disciplinas e as suas matérias e colocar numa situação, como na profissão. No meu caso, economia é a minha área. A Matemática e o Português são fundamentais para tudo e deviam-se manter, mas ver a Economia ser abordada teoricamente e não na prática… compreende-se que há que dar uma introdução à matéria e à disciplina e aí pode aceitar-se a parte teórica, mas ao chegar ao décimo primeiro ano vamos ter de saber aquilo e ao não conseguir fazer a parte dos cálculos, que é a parte fundamental daquela disciplina, ao chegar ao exame não vamos conseguir tirar boa nota. Estar sempre a abordar os temas teoricamente, mas não na prática, é uma má influência para os alunos que sigam essa área.

Podemos ver a parte da História, em Humanidades, compreendo que é muita matéria, sim, mas também compreendo que seguiram aquela área e por alguma coisa foi. Há alunos que gostam de História e há alunos que tentam evitar a Matemática e a Físico-química. Então, ao tentarem arranjar uma solução vão para as Humanidades. História tem muita matéria, mas MACS tem muita fórmula. Não podemos ver como

"isto é muito complicado, então vou para aquela", mas sim por aquilo que queremos ser no futuro. Há certas situações em que se olha para o aluno e se vê que escolheu uma boa área, um bom Curso Profissional. Há outros que se vê, ao olhar para as notas. Eu conheço alguns "stores", que são meus, e perguntam-nos como estão a decorrer as aulas em termos de participação e de empenho, pois há alunos da minha turma que já saíram para outros cursos. Os "stores" perguntam sobre os meus colegas e para uns vai bem, para outros vai mal, que não deviam mudar de curso e há vários colegas meus que vão pelos amigos e há colegas que vão porque gostam. Até ao décimo primeiro vi uma colega ir pelos amigos, depois desistiu, foi para um Curso Profissional e está a ter um bom rendimento naquilo que está a fazer. Agora, na atualidade, as pessoas vão mais pelas amizades e não por aquilo que querem ser no futuro. Acho que isso está mal no sistema.

a) Os alunos selecionam outras alternativas porque o sistema não corresponde às suas necessidades, às necessidades que vão ter ou têm fora do contexto escolar? Contornam o sistema, procuram outras alternativas, seja pelos amigos, seja por "fugir" à Matemática, porque aquilo que a escola propõe não corresponde ao que vão necessitar fora do contexto da escola?

A4: Vê-se muito isso na atualidade. Os alunos não conseguem olhar para a atualidade e ver o que é preciso fazer. Nós, alunos, temos de ver o que somos capazes de fazer nas aulas para depois conseguirmos, com o que fazemos nas aulas, aplicar no contexto profissional.

b) Os alunos não problematizam a realidade e por isso não sabem como posicionar-se perante ela?

A4: Acho que é mais isso. Eles logo no sétimo e oitavo anos deviam de ter uma ajuda extra, para que seja mostrada, aos alunos, a realidade, o que se pode melhorar na realidade e na atualidade que estão a viver. Assim podem evitar alguns erros que muitas pessoas fazem constantemente. Deviam de ter uma ajuda extra para conseguirem chegar ao décimo ano e escolherem o curso para o qual desejam ir, para quando tiverem uma profissão conseguirem mostrar o que valem e ajudarem ou tentarem ajudar o país.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara-o para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

A4: Pela minha experiência, a escola está a fazer com que os alunos memorizem, como robôs. Dão a matéria, é isto que tem de se saber. O sistema não está a ver se os alunos precisam daquela matéria. Aprendem aquela matéria e, passado algum tempo, não pensam se necessitam mesmo daquilo. Deviam de dar a matéria, sim, porque ajuda sempre em outras disciplinas, pois as disciplinas estão muito ligadas entre si.

A escola está a fazer com que os alunos não consigam pensar por si, mas sim através daquilo que os "stores" dão.

a) É limitadora?

A4: Sim, acho que sim.

2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

A4: Só pela escola, vejo que limita muito aquilo que os alunos possam transmitir, mas há certas disciplinas que fazem com que os alunos aprendam a desenvolver a sua capacidade crítica. Ao mesmo tempo, as disciplinas que conseguem fazer isso, fazem com que os alunos se tornem, para usar um termo correto, mais pessoas e mais racionais perante a realidade em que estão. Se formos ver no geral, limita, mas se formos ver particularmente as disciplinas, há certas disciplinas que conseguem fazer com que os alunos melhorem.

a) Pode dar um exemplo?

A4: Pela experiência que tive, a Filosofia ajuda muito as pessoas a terem a sua opinião, a conseguirem argumentar. Temos inicialmente o Português que vai ajudar na construção de frases, dos textos, a utilizar corretamente a Gramática. A Filosofia mostra a parte da argumentação, como se deve de argumentar. A Filosofia ajuda muito a criticar aquilo que vemos. O Português ajuda a construir o texto e a Filosofia ajuda a argumentar, a criticar.

b) A analisar de forma crítica?

A4: Sim.

2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

A4: Na minha opinião a escola deve de ser um meio que ajuda as pessoas a produzirem por si, a utilizar aquilo que foi ensinado e aplicado. Inicialmente a escola deve de ser reprodutora, porque vai fazer com que os alunos, a partir daquilo que já foi feito, voltem a fazer no futuro. Mas também acho que a escola devia de conseguir que os alunos fossem produtores, porque temos de atualizar o que temos no mundo e no nosso país. Vemos a Ciência atualizar-se a qualquer momento, por alguma coisa que acontece. As pessoas pensam, analisam o que está a ser feito e o que pode ser feito, para construir uma nova coisa e não construir a mesma coisa por meios diferentes. A escola está a mostrar aos alunos uma maneira diferente de construir o que já está feito. E acho que devia de mostrar uma maneira diferente para construir algo novo e não o que já está feito.

2.3.3. Durante as aulas, são criadas condições para que reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

A4: Há certos professores que deixam que os alunos se expressem e há outros que, não sei, não devem de gostar, não sei, não sei.

a) Será que se sentem intimidados?

A4: Se calhar, porque nós, os jovens, temos uma opinião diferente do mundo.

b) E inesperadas?

A4: Talvez. Sim, também. E como há professores que já estão há alguns anos na escola, olham para os alunos e pensam, “se calhar este já vai dizer asneiras”. Mas esse aluno tem uma opinião e deve de ser ouvida, pois deve de ter alguma coisa que faça os colegas pensar naquilo que vai dizer. Há certos alunos que pensam “o professor vai dizer que estou a brincar, então mais vai vale estar calado”. Há muitos alunos que ficam no seu canto sem dizer nada, só ouvem o que os outros dizem.

Gosto quando a minha turma debate. O problema da minha turma é que, quando um está a falar o outro vai meter-se para contrariar, para dizer que não está correto e, no caso da minha “stora” de Geografia, ela já disse “com este andamento vou deixar o discurso, estes debates, pois a turma não consegue exprimir-se com o devido respeito”. Um colega meu gosta de mostrar que sabe e de dar a sua opinião, de estar sempre a falar quando começa um tema. Posso dizer que passei uma aula de noventa minutos em que foi ele que falou, mais ninguém falou, porque ele fala, fala, fala e o mal é esse. Há certos alunos que quando falam não param. Deviam de pensar que “se calhar posso estar a dizer o que é correto, mas também devia de dar a oportunidade a outros”.

Se temos a oportunidade de ter um debate, deve de ser toda a turma a participar no debate, mas quando a “stora” dá essa oportunidade e só se vê a “stora” e um aluno a debater, isso é egoísmo, por uma parte e também é mau para a turma, pois dá a entender que o professor só valoriza aquele aluno, por saber falar e exprimir aquilo que vê e não pergunta aos outros alunos o que pensam da realidade. Isso é um bocado mau, tanto para o aluno, como para o professor.

c) É importante que nas aulas se crie um espaço onde todos possam exprimir-se de forma livre, sem se sentirem constrangidos por uma qualquer possível penalização, como, por exemplo, na avaliação?

A4: Sim. Não vou dizer que a Matemática não necessita de debate.

Atualmente há pessoas que andam em explicações. Acho bem que andem em explicações, não tenho nada contra. A explicadora ensina uma coisa, que pode ser parecida àquilo que o “stor” está a dar. Noutro caso, de um colega meu, a explicadora ensina outra coisa. Quando chega à aula o colega vai ao quadro e faz o exercício da maneira que a explicadora ensinou. Vem outro colega meu e diz “stora, eu não fiz assim” e a “stora” pergunta “então como fizeste?”. Então vai ao quadro e faz de forma diferente e dá o mesmo resultado. Acho que aí há uma discussão correta. A partir dali vejo o que o professor prefere, qual é a maneira mais fácil para a turma conseguir chegar ao teste e ao ver um exercício conseguir aplicar a

fórmula que o “stor” prefere e que seja mais fácil para nós. Não digo que a Matemática se retira da parte da discussão.

A Geografia deve de ser das disciplinas em que mais se podem fazer debates. No caso de Geografia C abordam-se muito os motores do mundo, os países que têm mais influência no mundo, as grandes potências mundiais, que ajudam a desenvolver, ao mesmo tempo que prejudicam o mundo com tanta matéria que possam disponibilizar.

Acho que os alunos deviam de ter capacidade de ter um debate correto e não como acontece na minha turma em que um fala e outro fala por cima, depois fala outro.

d) Falta um moderador?

A4: Sim. O “stor” chega a uma certa altura em que começa a “berrar” e isso é pior. Os “stores” estão sempre a queixar-se e a dizer “saio daqui com uma dor de cabeça quem não posso!”. Acho que falta ao “stor” dar termo e mostrar que quem manda ali é o “stor” e não os alunos e fazer com que os alunos entendam que só fala um de cada vez e que os alunos têm de se ouvir uns aos outros.

e) Tem de fazer o papel de moderador de modo a permitir que todos participem, de forma equilibrada, expressando a sua opinião sem que se “atropelem” uns aos outros?

A4: Sim.

f) Essa situação gerada pelos seus colegas visa anular a aula, boicotar a aula?

A4: Alguns alunos têm isso. Há certos alunos, como é o caso do meu colega que gosta de mostrar e de falar.

g) De ser o centro das atenções?

A4: Sim. Mas há outros alunos que gostam de fazer com que a aula pare naquele momento para demorar mais algum tempo, para que a aula passe mais rápido. Não sei, há certos alunos que fazem isso, boicotam a aula, para que passe mais rápido sem que se dê a matéria devida. Não sei, nota-se isso às vezes.

h) Durante as aulas, são criadas condições para que questione livremente a realidade?

A4: Há certas matérias em que argumentamos a partir só daquela matéria. Se não for um aluno que pergunte se pode seguir isso ou se há outro ponto… No caso do meu colega, é o aluno que pergunta mais vezes, que desvia muito o assunto. Temos de saber aquela matéria para o teste, podemos abordar aquela matéria, mas esse colega meu consegue, ao mesmo tempo que é abordada, fugir ao tema para mostrar o que sabe e prejudica muito a aula.

i) Mas tem essa oportunidade de questionar, nem sempre ou nem todos têm?

A4: Às vezes é nem sempre, outras vezes é nem todos podemos mostrar aquilo que foi abordado, a realidade como ela é. Podemos mudar a realidade.

2.3.4. Quando os professores o questionam, sente-se pressionado a responder o que eles pretendem, reproduzindo corretamente os conteúdos, ou não?

A4: Consoante. Já tive momentos em que sei, sinto que estou preparado para dizer aquilo e o “stor” diz, “não é isso que eu quero”, depois quando volta a perguntar já fico um bocado retraído. Digo aquilo que sei ou digo aquilo que o professor deve de querer? Às vezes paro a pensar se digo aquilo ou se não digo e o “stor” vira-se “já que este aluno não responde, vamos para outro”. Com isso os professores não ajudam bem os alunos a quererem expressar-se. Isso é mais um ponto para que os alunos desistam das aulas.

a) Retiram-lhes alguma confiança e segurança na resposta que vão dar?

A4: Sim.

b) Por isso não responde?

A4: É. Quando me perguntam, digo sempre o que sei e aquilo que o "stor" quer. Estou sempre aberto a receber as opiniões do "stor". Mas quando vejo um "stor" a perguntar-me algo e a mudar logo de aluno, acho que é mau para o aluno e o "stor" fica mal, no ponto de vista da turma. Normalmente, na minha turma, os "stores" vão àqueles que estão distraídos. Acho bem, pois é uma forma de os alunos distraídos desistirem da conversa paralela e de estarem atentos às aulas. Mas noutras vezes, quando perguntam a um aluno que tenta saber, que tenta mostrar que está a estudar e a acompanhar a matéria e desiste desse aluno e vai para um aluno que sabe (existem exemplos na minha turma), isso é mau para os alunos, mesmo para o seu empenho na aula. Isso é mau!

c) É uma atitude castradora?

A4: Sim! Às vezes sim! Também penso nisso.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

A4: Eu acho que há! Não está da melhor maneira para os alunos.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

A4: Como falamos antes, os programas. Deviam de, como disse, no final do ano falar com os alunos. O que vemos é os "stores" perguntarem só sobre "aquela" disciplina. No final do ano isso não tem influência nenhuma na matéria. Devia de ser feito um questionário, um pequeno questionário aos alunos no final do ano, para recolher as suas opiniões sobre o que deve de mudar. Primeiro é com o programa que isso deve de ser feito. E dar uma oportunidade aos professores de conseguirem, consoante a sua visão, uma estratégia para a matéria para ser mais fácil.

a) De acordo com a visão dos professores e a necessidade dos alunos?

A4: Sim, isso. Consoante as necessidades dos alunos, as facilidades e as dificuldades.

b) Atendendo à especificidade da turma?

A4: Sim. O "stor" vê se a turma é boa ou má.

c) Sugere que se dê a oportunidade ao professor de fazer a gestão do programa de acordo com as especificidades do grupo com o qual tem de trabalhar?

A4: Sim, sim!

d) Se é um grupo com menos dificuldades, dá a matéria de uma maneira, se é um grupo com mais dificuldades, dá a matéria de outra forma. É isto que está a sugerir?

A4: Sim. Se forem turmas com mais dificuldades em certas matérias. Aquelas matérias mais longas e mais pesadas para os alunos. Vejo que, e falo disso com os meus colegas, os "stores" deviam de arranjar uma maneira mais fácil para que os alunos consigam ter a atenção e o empenho naquela matéria, como tiveram noutras mais fáceis e pequenas. Os "stores" deviam de ter essa liberdade de gestão do programa.

e) E o que sucederia no caso dos exames? Os professores não serão constrangidos na sua ação com a pressão dos exames e dos resultados que os alunos têm de obter?

A4: Os "stores", a pressão que sentem transmitem para os alunos e, ao mesmo tempo, os alunos sentem ainda mais pressão. Sabem que têm de chegar ao exame e estar prontos para conseguirem uma boa nota no exame, para mostrar ao "stor" que aquilo que ensinou foi bom para o aluno.

Quando um “stor” chega a uma aula e vê que não foi rentável, está sempre a dizer “com este rendimento vamos para o exame sem dar matéria quase nenhuma”, ou “não vamos conseguir acabar o programa”. Isso mostra um pouco do desespero que os professores sentem em dar a matéria às turmas.

f) Isso reflete-se no vosso aproveitamento?

A4: Sim! Também se nota muito. A minha turma tem aquela visão de que não vamos ser uma boa turma.

Nota-se, como no caso do ano passado nos exames, que em ano de eleições os exames são mais fáceis. E acho que, ou os exames deviam de ter a mesma dificuldade para todos, seja em ano de eleição ou em ano em que não haja eleição. O grau de dificuldade devia de ser sempre o mesmo. Ou se têm essa estratégia, em que em ano de eleições é mais fácil, não sei… acho que isso de em ano de eleições ser mais fácil… Devia de se fazer o que já referi, saber o senso comum, no final do ano.

Compreendo que os exames têm de ser feitos em janeiro, pois são muitas pessoas a fazê-los e, para a matéria que se está a dar há que fazer exercícios. Acho que devia de ser do senso comum, uma forma de fazer com que os alunos cheguem ao exame mais preparados, mais confiantes naquilo que estão a fazer. Penso que é isso, no sistema os professores deviam de ter liberdade de gestão do programa e o grau de dificuldade devia se ser o mesmo, ou arranjar maneiras para que os alunos cheguem aos exames mais preparados do que estão.

Na minha turma desde o início que dizemos “vamos chegar ao exame e não vamos ter resultado nenhum”, perante a matéria que estamos a dar. Isto é um bocado desmotivante para alunos e mesmo para o professor. O professor vê que os alunos chegam à aula, não estão empenhados, não têm interesse pelas aulas. Isso é uma má influência para quando chegarem ao exame.

g) Os Exames Nacionais são úteis ou poderiam ser anulados?

A4: Podemos ver na atualidade, os exames de quarto ano foram anulados. Eu, como ando no centro de estudos, vejo que há alunos de quarto ano que não conseguem fazer contas fáceis, como quatro vezes oito. Não conseguem pensar. Se aparece oito vezes quatro, já começam a bloquear um bocado, a ter dificuldades no pensamento se a explicadora perguntar “quatro vezes oito?”.

Os alunos abordam o mais fácil e têm dificuldade no mais difícil, ou é a má estratégia ao ensinar a matéria aos alunos.

Acho que estão bem os exames no final do ano. É uma maneira de fazer com que os alunos estudem mesmo, se preparem mais e ganhem entusiasmo pelo que estão a fazer. Se se anularem os exames, para aqueles alunos que não querem saber da escola, vão acabar o décimo segundo e está feito. Os exames deviam de se manter.

h) Devem de se manter como são ou devem de ser repensados?

A4: Devem de ser reformulados, também. O ministério devia de perguntar aos professores como é que foi o ano. São muitos professores, compreendo, mas devem de fazer essa pergunta para saber como é que os alunos estão, se estão preparados, ou não para o exame.

Vimos que, no ano passado, as notas subiram nos exames de uma maneira. Há dois anos vimos que as notas foram uma desgraça. O ministério tem de ver como está a abordar o ensino.

i) Os responsáveis têm de questionar-se sobre aquilo que se passa no sistema de ensino, sobre as práticas de ensino e sobre aquilo que tem de ser feito?

A4: Sim, na escola, no sistema.

j) E deviam de auscultar os professores, os alunos e os pais?

A4: Sim! Eu penso nisso. Estou sempre a pensar nisso, se não era mais fácil para os professores, não digo este ano, mas para o próximo ano, para ser mais fácil de dar a matéria.

Com a constante reforma das matérias, dos programas e das políticas isso é um bocado mau para os alunos. Este ano estamos a dar uma matéria que no décimo ano já foi reformulada. Posso dar um exemplo, este ano no décimo ano deram-se contos, no meu décimo ano não dei nada disso.

Alguns alunos já estão a prever que vão reprovar no primeiro período. O ano ainda nem acabou, e já pensam que vão reprovar e perguntam “stor”, se reprovar a matéria vai ser igual?” e o “stor” disse que daqui a dois anos a matéria vai ser totalmente diferente. Este ano não demos a lógica, mas no décimo

ano já deram a lógica. O "stor" disse que na matéria que demos no primeiro período íamos ter mais dificuldades que os alunos que já tiveram a lógica no décimo ano. É preciso ter lógica e os alunos do décimo ano, que frequentam este ano, quando chegarem ao décimo segundo vão saber aquela matéria, aqueles que conseguiram compreender a matéria de décimo ano. Vão chegar ao décimo segundo ano e vão compreender a matéria que vai ser exposta.

Pode ser reformado o programa, mas com uma certa cautela perante os alunos. Vai ser complicado para os alunos que reprovaram o ano acompanharem os alunos que vêm com uma matéria diferente do décimo ano.

k) Devem de se salvaguardar essas condições?

A4: Sim!

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. Sabe o que significa supervisão?

A4: Supervisão é… quando penso em supervisão vejo que é uma observação mais detalhada, mais rigorosa. Acho que é isso a supervisão.

a) Pode mencionar um exemplo de supervisão?

A4: Podemos ver na escola, durante os testes há uma constante observação do "stor" em relação aos alunos para ver se aquele aluno está a copiar ou para ver se aquele aluno não copia. Isso é, a meu ver, supervisão na escola. Nota-se mais nos testes a supervisão.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

A4: A supervisão, para mim, vejo-a como uma atitude. Ver, numa conversa entre amigos, o que é que os meus colegas estão a fazer, ao dialogar, durante a conversa que estão a ter para a seguir também falar. No meu grupo de amigos a supervisão assenta nisso, no diálogo. Mas há certos sítios em que estou, como por exemplo na escola, em que a supervisão é mais rigorosa, mais autoritária, os professores é que mandam e nós temos de obedecer à chefia.

Podemos ver que no passado a supervisão era do chefe. Podemos dar o exemplo dos terrenos em que o senhorio é que mandava no terreno. A pessoa que o senhorio contratou para cultivar e para tratar do campo, do terreno, neste caso o senhorio manda na pessoa e no terreno. Não só no terreno!

A supervisão é isso, são esses dois termos. Tem um bocado de chefia, mas também tem um bocado de liberdade de expressão, mas com um certo rigor que a pessoa deve de transmitir.

a) Assim sendo, quem poderá ser o supervisor?

A4: Podemos ver que na escola o diretor é quem manda na escola toda. É o máximo superior da escola. Podemos ver que no nosso país quem manda é o Presidente da República. Manda no país e distribui o poder pelos ministros do governo, que são ajudantes para controlar o país.

3.2. Sabe o que é a Supervisão Pedagógica, ou tem alguma ideia do que possa ser?

A4: A Supervisão Pedagógica é a observação constante do desempenho do aluno.

a) Só do aluno? E dos professores, do seu desempenho?

A4: Também se vê o desempenho dos professores. Eu gosto de falar com os professores e ouço-os dizer "tenho de apresentar a ata naquele dia", "temos de dar as notas até àquele dia, pois termina o nosso prazo".

b) Portanto, há alguém a definir esses prazos e a averiguar que se cumprem, é isso?

A4: Sim! Acho que sim!

c) Os professores também são supervisionados?

A4: Sim! Os alunos são supervisionados pelos professores e os professores são supervisionados por alguém superior a eles, como é o caso do diretor.

3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

A4: Serve para ver como está a correr. Para ver como é que o papel dos alunos e dos professores está a correr. E também deve de ser uma ajuda para ver se dá para melhorar alguma coisa, se é preciso corrigir algo que está mal.

3.2.2. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho enquanto aluno?

A4: Penso que sim. Se há algo a corrigir ou a melhorar é para o nosso bem e para o bem dos professores. Para mim, enquanto aluno, é o melhor que temos a fazer na parte pedagógica, é observar.

3.2.3. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos seus professores?

A4: Eu penso que sim. Claro que sim!

3.2.4. A Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

A4: Pode! Se corrigirmos uma atitude ou uma forma de ensinar para que o "stror" tenha mais rigor naquilo que está a dar, mostrando o que é mais acessível, mais fácil, para que não seja tão complicado de perceber aquela matéria. Nessa lógica, se esse professor corrigir as suas atitudes os alunos vão conseguir melhores notas, melhores resultados. Isso é uma boa influência tanto para o aluno, como para o professor.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.

4.1. De acordo com a sua perspetiva, o que é a Filosofia?

A4: Filosofia é abordar a realidade. É questionar o que é possível e o que não é possível. A Filosofia também é uma ajuda para se conseguir criticar de uma maneira mais correta, pois há pessoas que criticam e não sabem o que estão a dizer.

a) É pensar a realidade de forma fundamentada? É problematizar a realidade?

A4: Sim. Ver, observar, pensar e depois exprimir aquilo que pode estar correto. É estudado, digamos assim.

b) Mas de forma fundamentada, ou não?

A4: De forma fundamentada.

4.1.1. Na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

A4: Eu tive duas situações. Vejo a Filosofia, vemos a Filosofia como um modo de questionar as coisas e a disciplina de Filosofia. Eu tive duas situações. No décimo ano a disciplina foi mais história e abrangeu aquilo que os autores das teorias apresentavam. No décimo primeiro ano, o "stor" que me deu Filosofia no décimo primeiro ano, continuou a dar a história da Filosofia, mas de maneira que os alunos pensassem.

a) E se posicionassem perante o problema em desenvolvimento?

A4: Sim. O "stor" dava estratégias a partir da matéria que estava a dar, em vez de colocar a matéria toda no quadro e "vocês têm de saber isto". Fazia esquemas. Pegava na matéria, dividida em tópicos.

b) Fazia esquemas conceituais?

A4: Sim. E nós, a partir dos esquemas tínhamos de... ele tirava os esquemas e a matéria do livro e a partir dos esquemas tínhamos de ir ao livro e estudar a matéria. Na minha experiência, isso foi mais fácil para mim, porque consegui perceber melhor a matéria. A forma como o professor dava a matéria era mais prática e mais fácil para a turma toda. Isto notou-se muito nos resultados. No décimo ano a média rondou os onze e no décimo primeiro ano rondou quinze vírgula sete. Notou-se muito a diferença. Notou-se muito a diferença na maneira de ensinar. Acho que é mais isso.

c) Na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

A4: A Filosofia já vem... Nota-se muito, não diretamente, mas indiretamente nota-se que os mais novos praticam a Filosofia. Questionam tudo. Já me perdi!

d) Questionei se, na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

A4: Penso que sim.

4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

A4: No geral penso que a afirmação se adequa às escolas, mas se formos ver no particular há "stores" que ensinam a própria Filosofia, a verdadeira Filosofia. Mas há outros que só ensinam a história. Autor, teoria e já está! Há outros que não, como no meu caso. O "stor" do décimo primeiro deu a teoria, mas também permitiu, à minha turma e a mim, fazer com que saibamos a matéria que está a dar, mas de forma a conseguirmos criticar, dar a nossa opinião em relação à matéria. Essa expressão tem duas faces.

4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

A4: Penso que sim! Penso que sim! É uma maneira de argumentar, de fazer com que as pessoas argumentem de forma fundamentada, pensada e não da forma como veio à cabeça, "vou dizer aquilo e já está".

a) A disciplina de Filosofia pode ser um complemento para as outras disciplinas, ou não?

A4: É um complemento, mas mais para a parte do Português. No meu caso a minha composição no exame vai ser um texto argumentativo e a Filosofia ajudou-me e pode ajudar-me na construção do texto. Vemos a teoria, a tese que nos é apresentada e a partir da tese vamos analisá-la e, ao mesmo tempo, podemos dar a nossa opinião, ou não.

A Filosofia é fundamental para as outras disciplinas.

b) A Filosofia é útil para disciplinas como a Matemática?

A4: É! A Filosofia ajuda a perceber. Não basta dizer que "isto é lógico"! Lógico é perceber o que se está a estudar. Ajuda muito a perceber a Matemática, o Português e também pode ajudar nos debates em Geografia, por exemplo. Pode ajudar muito! Ajuda-nos a exprimir a nossa opinião.

4.3.1. O ensino da Filosofia é, ou não é, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?

A4: Na minha opinião, a Filosofia deve de ser ensinada de maneira diferente. Se formos igualar a maneira de ensinar Filosofia, com a maneira de ensinar Matemática, ou mesmo Economia, ou Geografia, consoante a disciplina, isso limita muito a própria disciplina. Filosofia deve de ser dada de maneira diferente, mais livre, mas com um toque de maior rigor. A Filosofia tem de ser fundamentada, tem de ser estudada. Devia de ser dada de maneira diferente.

a) Sugere alguma alteração no modelo de ensino da Filosofia?

A4: Sugeria que o "stor" tivesse uma certa liberdade para ensinar, para dar a matéria. Sugeria que a Filosofia em vez de começar no décimo ano começasse antes.

b) Mas nos mesmos moldes ou de forma diferente da atual?

A4: Mais geral, mais livre. Nós chegamos ao décimo ano e começamos a dar a matéria, o autor. A Filosofia devia de ser dada em anos inferiores ao décimo ano, mas de uma forma mais geral e mais apelativa ao aluno.

c) Sem que houvesse a necessidade de abordar a parte histórica da Filosofia, é isso?

A4: Nem que fossem quarenta e cinco minutos. Chegava para o aluno conseguir exprimir-se e ouvir a opinião do "stor".

d) Que tipo de problemas é que poderiam ser discutidos numa idade e escolaridade mais precoce, inferior ao décimo ano?

A4: A Filosofia é questionar a realidade. Toda a gente tem dúvidas e questões para fazer. A Filosofia ao ser dada a anos como o segundo ciclo, ao terceiro ciclo, devia de ser uma forma de ajudar os alunos a libertarem-se de um peso que podem ter, ou não. Consoante o aluno e o momento de vida desse aluno. Acho que a Filosofia pode ajudar muito um aluno a querer exprimir aquilo que sente, o que está a viver e quando chegar ao décimo ano já vai ter a calma para escrever e pensar no que está a escrever e não tanto aquela pressão de que tem de escrever assim direitinho ou o "stor" começa a cortar. Os "stores" nos testes gostam de ter tudo direitinho.

e) Para não se tornarem reprodutores, mas sim produtores de informação e conhecimento?

A4: Sim! Sim! Sim!

f) A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

A4: A disciplina de Filosofia prepara o aluno para reproduzir aquilo que foi ensinado, mas também ajuda o aluno. Um autor tem aquele modo de pensar o aluno pode querer ter a mesma maneira de pensar, mas também pode elaborar ou alterar.

g) Para o mesmo problema, pode encontrar outra solução?

A4: Sim! A Filosofia ajuda o aluno a ser produtor e não reprodutor, como antes disse.

4.4. Considera que a Filosofia deve, ou não, de se constituir como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

A4: A Filosofia é a disciplina que mais provoca aquela inquietação, o interesse por saber mais ou o porquê daquilo. A Filosofia, em si, faz com que os alunos sejam produtores.

a) Portanto, não basta receber o conhecimento dos autores, também é preciso questionar aquilo que disseram?

A4: Sim! Os alunos podem perguntar por que é que aquele autor fez aquilo e não de outra maneira? Isso vai causar interesse aos alunos e, se calhar, ao próprio professor. Os professores gostam de ouvir os alunos a questionar o porquê daquilo. Acho que a Filosofia ajuda muito os alunos a abordar de uma maneira mais fácil a realidade. Nesse caso a Filosofia ajuda muito.

b) E a não aceitar aquilo que é transmitido como verdade absoluta, sem questionamento?

A4: Um professor pode estar a dizer uma coisa e pode estar errado. Há alunos que ouvem e começam logo a decorar a matéria, mas há outros que ficam assim a pensar que se calhar não faz sentido aquilo e dizem.

Tive um caso décimo ano, não tem nada que ver com a Filosofia, tem que ver com a Economia. O professor estava no quadro a escrever uma fórmula, os meus colegas estavam todos a escrever aquilo que o professor estava a escrever. Um colega e eu também estava a achar aquilo estranho. O "stor" disse uma coisa e escreveu outra? Não, não pode! E o meu colega: "oh stor, não é assim!". O "stor" disse, "então, venha ao quadro". Começou a escrever, a corrigir e corrigiu o exercício do início ao fim. E os meus colegas, "o stor fez-nos enganar e agora vamos ter de riscar o caderno". Os meus colegas estavam assim habituados.

c) Assumiram que era verdade, nem questionaram?

A4: Eles pensam que só por o "stor" dizer que é verdade, que já vem com tudo estudado. Todos os anos diz a mesma coisa, então é aquilo e é aquilo. Eu acho que é por isso que os alunos deviam de ter uma Filosofia mais geral em anos mais precoces. Para fazer que os alunos perguntem e não que sejam reprodutores.

d) Para que não se limitem a aceitar as informações e o conhecimento como se fosse absolutamente verdadeiro, sem questionarem?

A4: Sim!

4.4.1. A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade, ou não?

A4: Ajuda e muito!

a) Em várias dimensões de compreensão da sociedade ou só em algumas?

A4: Acho que ajuda em tudo! A Filosofia, não a própria disciplina, mas sim a Filosofia. Há em tudo. Na ciência, na parte do corpo humano, há que estudar.

b) Há questões que a ciência responde, mas que inicialmente foram questões filosóficas, é isso que pretende dizer?

A4: Sim, é isso. O cientista encontra aquela cura porque antes fez uma pergunta, "porque é que está a ocorrer isto? E se isto é grave para a Humanidade vou ter de arranjar uma cura". Ele vai seguindo uma lógica. Tem a sua tese. A doença.

c) O cientista questiona-se sobre a importância de procurar uma cura para uma doença e não para outra? Questiona-se sobre a importância de curar esta

doença e não a outra? Este tipo de preocupação e de questões são filosóficas, ou não?

A4: A meu ver, penso que sim! Vamos ver as estatísticas e se aquela doença for mais fatal para a Humanidade, claro que temos de dar mais importância àquela doença. Vamos esquecer a outra.

Temos vários cientistas em laboratórios e nos hospitais a ver como é que as pessoas reagem, as curas, os tratamentos. No geral a Filosofia está em tudo. Não podemos negar. A Filosofia não está só na disciplina, a Filosofia está em tudo.

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?

A4: Sim! É!

a) Não lamenta ter tido a disciplina de Filosofia?

A4: Não! Eu gostei muito de ter a Filosofia.

b) Mas por que razão não escolheu Filosofia no décimo segundo ano? Não teve essa opção ou não havia alunos suficientes para se matricularem?

A4: Não há alunos suficientes. Também queria outra disciplina e também não optei porque não havia alunos suficientes para formar uma turma. É isso.

c) Portanto, há imperativos legais que impedem os alunos de fazerem as opções que realmente pretendem?

A4: Tenho colegas minhas, para dar um exemplo, que queriam seguir a Sociologia e não puderam.

d) Há um número mínimo de alunos por turma?

A4: Pelo que sei é preciso ter vinte alunos para formar uma turma. E o que vi que os alunos do curso de humanidades que escolheram Sociologia fizeram diretamente uma turma. Eu não compreendo porque é que as minhas colegas não foram incluídas naquela turma ou formaram uma nova turma. Não é só nas humanidades que se vai escolher Sociologia! Na parte da Ciência e Tecnologia também deve de haver alguém que escolheu Sociologia. Isso limita muito a pessoa. Elas podiam ter melhor nota na Sociologia do que têm na disciplina atual.

e) Em alternativa o que escolheram as suas colegas?

A4: Primeiro, na minha turma, pensámos "vamos escolher as mesmas disciplinas". Economia e Geografia. Neste caso é Economia C e Geografia C. Mas depois com o passar do tempo, com os exames, consoante os que tiveram uma boa nota em Economia, seguiram Economia C e escolheram outra disciplina. Os que tiveram boa nota a Geografia seguiram Geografia C. No meu caso tirei boa nota a Geografia, então de início ia escolher Geografia C, mas eu queria outra disciplina que ia ajudar-me muito no curso que queria, que era o Marketing. Mas não podia. Disseram que só havia sete alunos para aquela turma. No futebol tenho um colega que tem essa disciplina. Não percebo. Por que é que nós não pudemos ter a mesma oportunidade que outros tiveram?

f) Isso está relacionado com questões financeiras, políticas…?

A4: Acho que é mais política.

4.6. Há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

A4: Podemos ver o exemplo das crianças, o "porquê?". Há uma certa idade em que começam a perguntar tudo. A questionar tudo. E há certos pais que dizem "está sempre a perguntar tudo e já começa a ser um bocado chato". Mas não! Como as crianças, desde a mais pequena idade, questionam tudo, têm curiosidade por tudo.

a) Devia de haver algo a orientá-las?

A4: Devia de haver. Não Filosofia, pois há certos pais que já tiveram Filosofia e podem dizer "a sério que vão pôr isto aos miúdos? Acho que não é correto.". Deviam de dar outro nome para esse tipo de aulas.

Acho que deveria de ser para começar no quinto ano. É muita disciplina, é! Se calhar pôr na parte da Cidadania, que é uma aula para tratar de assuntos da turma e assim. Conjugar com essa vertente, pois ajuda muito a pensar e a questionar.

b) Para fazer o que noutras disciplinas não há oportunidade para fazer?

A4: Sim. Não há oportunidade.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

A4: É possível e devia de ser posta em ação. É só mais uma ajuda para os alunos terem a sua opinião crítica.

4.6.2. Considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

A4: A própria disciplina, no décimo ano, como as outras, o programa já é predefinido. Mas se essa vertente começar, se tiver início, devia de ter um programa mais livre. Por exemplo, o "stor" vê uma notícia em casa, ou no café e se calhar gostava de questionar os alunos sobre isso. Acho que tinha o direito de chegar à aula e de questionar os seus alunos. Acho que não devia de ter programa pré-definido, nem rígido. Acho que devia de ter um programa mais livre.

Como é uma idade mais tenra, a mentalidade das crianças é mais espontânea, mais live.

a) Portanto, a ideia não é formatar, mas tornar as crianças mais livres e mais autónomas na apreciação da realidade?

A4: Sim!

b) A considerar essa possibilidade de implementação da Filosofia em todos os ciclos de ensino não superior, deveria de existir uma avaliação quantitativa, qualitativa, formativa, ou nenhum tipo de avaliação?

A4: Acho que não devia de ter avaliação. Os alunos não devem de sentir a pressão para tirar uma boa nota. Se for instituída essa disciplina, tal como o programa devia de ser livre, também não devia de ter avaliação. É uma disciplina de opinião, de argumentação. Não devia de ter avaliação.

Apêndice X - Entrevista semiestruturada - Aluno entrevistado: AU1

Data da entrevista: maio de 2015

Duração aproximada: 1h 20m 06s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

AU1: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

AU1: Vinte e três anos.

1.3. Em que concelho reside?

AU1: [redacted].

1.3.1. Com quem reside?

AU1: Mãe, avó e irmão.

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

AU1: Fiz o décimo segundo ano e estou a frequentar o último ano do Mestrado Integrado.

a) Até ao décimo segundo ano fez o seu percurso no ensino regular, no ensino profissional, ou noutro?

AU1: No ensino regular.

b) Qual foi a área de formação?

AU1: Científico. Ciências e Tecnologias.

c) Fez o seu percurso no ensino regular até ao décimo segundo ano e depois ingressou na universidade?

AU1: Sim, no ensino público.

d) Em que área de formação?

AU1: Também em Ciências e Tecnologias, Engenharia Física.

e) Fez a sua licenciatura no regime pré ou pós-Bolonha?

AU1: Pós-Bolonha.

1.5. Ao longo do seu percurso académico no ensino não superior ficou retida algum ano?

AU1: Não!

a) Já ao nível do seu percurso académico no ensino superior, ficou retida alguma vez?

AU1: Portanto, aquilo funciona por semestre, por disciplinas semestrais e já reprovei a algumas disciplinas que depois consegui recuperar.

b) Mas não ficou retida nenhum ano?

AU1: Só disciplinas.

c) Vai terminar no devido período previsto para a conclusão do curso?

AU1: Sim.

1.6. Atualmente encontra-se a frequentar que ano?

AU1: O quinto ano e corresponde ao Mestrado Integrado.

a) Qual é a área de especialização?

AU1: A especificação do mestrado é Mestrado em Instrumentação. Ou seja, é o Mestrado Integrado em Engenharia Física, Instrumentação.

1.7. Em relação às áreas de formação, ou às disciplinas do ensino não superior, qual foi a disciplina que mais apreciou?

AU1: A Física e a Biologia.

a) Portanto, a área das ciências…

AU1: A Matemática. Ciências Exatas também.

1.8. Realiza alguma atividade para além das que estão definidas no currículo do curso?

AU1: Neste momento não. Já frequentei desde equipas desportivas ao teatro, programas de voluntariado.

a) Depois do seu ingresso na universidade, ou antes?

AU1: Antes e durante.

b) Qual foi a razão para ter deixado essas atividades?

AU1: Por uma questão de tempo e também porque mudei de sítio para fazer a tese, o projeto final e, como tal, não tinha a possibilidade de continuar.

c) Indisponibilidade temporal e espacial?

AU1: Exatamente!

1.9. Por que razão continua a estudar?

AU1: Ao continuar a estudar, a probabilidade de ter um emprego que, à partida, seja melhor remunerado e que dê mais oportunidades é maior.

a) Continua a estudar por ter a expectativa de que o curso lhe possibilite um emprego melhor remunerado e socialmente mais reconhecido, é isso?

AU1: Também! Socialmente mais reconhecido.

b) Depois de concluir o curso que se encontra a frequentar, tem intenção de prosseguir estudos e de continuar a sua formação académica?

AU1: Para um doutoramento?

c) Sim, por exemplo. Ou outro tipo de formação, outro mestrado numa vertente associada ou até diferente?

AU1: Não! Neste momento não. Neste momento só penso em terminar o curso e em começar a trabalhar.

d) Por que razão não perspetiva continuar com a sua formação?

AU1: Primeiro porque, hoje em dia, ter um mestrado ainda é suficiente. Já é um posto que não é comum, apesar de estar a caminhar para isso. Por outro lado, quero ter a minha independência, para não estar dependente dos pais e para fazer a minha vida.

Grupo de Questões

II – Sobre a o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

AU1: Atendendo à minha experiência, tenho uma opinião positiva. Não tive grandes problemas, nem com colegas, nem com professores, nem com funcionários. Reconheço, ainda hoje, que o ensino que tive foi bom. Facilitou-me a vida, mesmo na universidade. Penso que as bases que me foram dadas são suficientes para ser uma boa profissional.

a) A sua resposta incidiu sobre a dimensão humana, sobre as pessoas que a acompanharam no seu percurso, como os seus colegas, os professores, os funcionários. Focou a vertente relacionada com a dimensão humana. Considerando o sistema de ensino como um todo, não só a vertente das relações pessoais, mas também a vertente burocrática, o currículo, aquilo que está definido e estipulado pelas entidades competentes, como o Ministério da Educação ou outras, mantém a sua opinião sobre o sistema educativo?

AU1: A esse nível também tenho uma boa experiência, pois noto todos os dias que os conteúdos que foram lecionados e que adquiri foram bons, uma vez que aplico esse conhecimento no meu dia-a-dia. Ajudam-me para tudo, praticamente. Para estudar, para estar civicamente, para me saber orientar.

b) O que está a dizer é que aquilo que está programado, o que está previsto é útil na sua vida, na prática, no seu quotidiano?

AU1: Sim!

c) Não é algo distanciado da realidade, é algo que aplica no seu dia-a-dia?

AU1: Sim! Em termos académicos, os conteúdos que me foram lecionados anualmente, foram cumpridos, senão não seria uma aluna mediana ou ligeiramente acima da média ao longo dos anos.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

AU1: Sim! Sim!

a) O sistema educativo está bem tal como se apresenta, ou é merecedor de algumas alterações?

AU1: Tenho de pensar um bocadinho. É assim, dada a minha experiência e à primeira vista, não alteraria nada. Claro, partindo da perspetiva de aluna, eu não alteraria nada.

b) Essa é a sua perspetiva pessoal. Agora, partindo das conversas que tem com os seus colegas, com os seus amigos, conhecidos, familiares e da partilha de experiências com eles, considera que partilham da opinião positiva que tem sobre o sistema de educativo?

AU1: Sim! No geral sim. Alunos que realmente frequentaram a escola direitinho e que se interessaram, que não foram obrigados, que têm uma base que os incentiva a ir à escola, penso que a opinião, no geral, é a mesma. Assim à primeira vista não me recordo de nenhum colega que tenho uma ideia contrária. Odiavam ir para a escola por simplesmente não gostarem estar na sala muito tempo.

c) Pelo constrangimento de estar muito tempo no mesmo sítio?

AU1: Ou se não pretendem prosseguir estudos. Mas penso que é próprio da imaturidade.

d) Focou o aspeto da maturidade e também se referiu às bases familiares. Referiu o facto de outras pessoas terem contribuído para esse posicionamento de abertura perante o sistema educativo e, consequentemente, para o aproveitamento positivo das oportunidades que o sistema proporcionou. É mesmo assim?

AU1: Sim. Sim.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustadas às necessidades dos alunos, ou não?

AU1: Sim. Digo que sim, pois, como referi há pouco, em nenhum momento senti que quando estava a aprender algo novo, que me faltava alguma coisa vinda dos anos anteriores. Senti sempre que estava a conseguir acompanhar. Acho que isso é positivo e demonstra que realmente os conteúdos que até então me foram ensinados são ajustados. Em nenhum momento senti que faltava alguma coisa, ou que tivesse havido um ano em que um professor não tivesse dado um programa completo ou qualquer coisa assim. Notei sempre que era adequado. Agora sei, também porque convivo com professores e com pessoas mais novas que ainda estão no ensino secundário, primário e do segundo e terceiro ciclos, que esses programas foram alterados. Quanto a isso não posso agora avaliar. Sei que foram alterados, que há programas que dão agora na primária que na minha altura dei no segundo ciclo.

a) Esses professores com quem convive manifestam alguma preocupação em relação aos programas, a essas alterações nos programas?

AU1: Sentem que, realmente, a exigência é maior, mas que, por outro lado, futuramente, irá beneficiar os alunos.

2.2.1. Os conteúdos programáticos das diversas disciplinas que frequentou eram adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar?

AU1: Sim.

2.3. Na sua opinião, a escola preparou-a para memorizar e reproduzir matérias, ou preparou-a para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

AU1: Eu estou a rir-me porque eu não consigo decorar nada. Sei que alguns dos meus colegas fazem isso, decoram e memorizam as matérias que depois reproduzem. Nos próximos dias, mas passado uma semana ou mês, se calhar, já esquecem. Ninguém consegue ter livros na cabeça, a não ser que seja excecional ou fora de série. Eu fui sempre habituada a compreender. Essa é a minha forma de talvez conseguir decorar alguma coisa. Se eu sei alguma coisa de cor foi porque a compreendi em primeiro

lugar. Mas também sei que quem decora e compreende tem sempre mais vantagens do que quem só compreende. Portanto, respondendo à sua pergunta, não sei se é o sistema que nos incute a memorização ou a compreensão. No meu caso compreendi e não decorei, mas fui sempre habituada a fazê-lo. A compreender e depois memorizar.

a) Mas essas competências foram trabalhadas no contexto da escola ou foi fruto da intervenção familiar?

AU1: Não consigo dizer claramente se houve esse treino. Não tenho essa perceção. Hoje, quando estudo e quando tento aprender algo é assim que faço.

b) Fá-lo espontaneamente?

AU1: Não sei se houve alguém, em algum momento, em que um professor ou até alguém em casa, que me dissesse que devia de compreender primeiro e depois decorar.

c) Em relação à avaliação a que foi submetida na escola, foi-lhe solicitada a sua opinião pessoal ou o seu contributo para determinados assuntos?

AU1: Poucas vezes, porque, em primeiro lugar, na minha área não há grande espaço para opiniões. Há momentos em que é questionável ou não. Mas tem lógica ou não tem lógica que seja assim? Podemos pensar nisso. Mas se me pedem "dê a sua opinião sobre", isso não.

d) Era-lhe solicitado que reproduzisse os conteúdos trabalhados no contexto da aula?

AU1: Não é reproduzir. No fundo os professores avaliam o que foi dado nas aulas. Não vamos reproduzir. São exercícios geralmente práticos, da área e temos de os realizar recorrendo aos métodos e aos conhecimentos adquiridos na aula.

2.3.1. A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

AU1: Vou um pouco atrás na minha experiência, talvez ao décimo ano. As minhas disciplinas eram todas exatas e não me levavam a esse tipo de questões, mas voltando atrás, houve disciplinas que nos levavam a ter esse espírito crítico. Por exemplo, a Formação Cívica, mais dentro deste contexto. Mas, lá está, era uma disciplina que durante o ano decorria em quarenta e cinco minutos ou uma hora, não me recordo bem, por semana, o que é pouco em relação ao resto.

a) Por exemplo, na Matemática, não pode ser adotada essa atitude crítica e reflexiva? Noto que está a criar uma divisão, entre uma dimensão que é "exata" e outra que é mais "especulativa", que atribui às Ciências Sociais e Humanas. Mas a realidade é integrada. Separamos conteúdos para conseguir compreender a realidade que é diversa, ampla e complexa. Portanto, o que pergunto é se numa disciplina como a Matemática este tipo de atitude é ou não é adotado, isto é, para além das fórmulas e métodos que são trabalhados na sala de aula, pensam-se os problemas efetivamente? A Matemática é aplicada considerando o contexto real, o quotidiano vivenciado? Problematiza-se o real?

AU1: Sim. Aliás, os exercícios, geralmente, são exemplos do dia-a-dia, a um nível muito básico. Por exemplo, "o João vai às compras com um euro e quer comprar chupa-chupas. Cada chupa-chupa custa dez cêntimos. Quantos pode comprar?". Se for por aí, sim.

b) Vamos supor que ocorre uma situação qualquer na sala de aula, alguém cai, ou outra situação qualquer. Alguma vez o professor da disciplina pegou na situação em questão e explorou-a em algum exercício ou a problematizou? Quem diz na Matemática, diz na Biologia, na Física, na Química.

AU1: A Física descreve aquilo que acontece, o mundo Físico. Porque estamos "colados" à Terra? A Biologia faz exatamente a mesma coisa. Os conteúdos que damos são do mundo real, daquilo que nos

rodeia. Em todas as disciplinas acaba por estar presente. Mesmo na avaliação. O tipo de exercícios que nos são pedidos partem de exemplos e nós só temos de aplicar a nível exato os conteúdos.

2.3.2. O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

2.3.3. Durante as aulas que frequentou no ensino não superior, foram criadas condições para que questionasse, para que refletisse criticamente sobre a realidade e se expressasse de forma livre?

AU1: No meu caso nunca ocorreu ter uma dúvida e não questionar. Nunca aconteceu, a menos que fosse algo muito disparatado e, obviamente, não me iria expor perguntando. Se calhar em casa sentia-me mais à-vontade com algum familiar e era capaz de questionar. Foram sempre criadas as condições para expor as minhas dúvidas, fossem elas quais fossem. Eu, pelo menos, sempre me senti assim. Mas sei que também há alunos que estão mais à-vontade para isso e acabam até por ter uma ligação com os professores quase familiar, em que estão à-vontade e que se calhar há outros colegas que não são assim, são mais introvertidos, não se sentem tão à vontade. Também há professores que são completamente disponíveis e outros que não o são, que têm uma postura mais rígida durante a aula, o que pode levar a esse efeito. No meu caso sempre me senti à-vontade.

a) Durante as aulas, eram criadas condições para questionar livremente a realidade?

AU1: Por vezes até para corrigir, com educação, não é? Toda a gente erra. Por exemplo, na Matemática, facilmente conseguimos enganar-nos, qualquer pessoa. Se, por algum motivo, o professor se enganou e se eu notasse, sentia à-vontade para dizer. É preciso lembrar que tive alguns professores que tinham esse método. Por vezes erraram propositadamente para nos levar a detetar o erro.

2.3.4. Quando os professores a questionavam, sentia-se pressionada a responder o que eles pretendiam, reproduzindo corretamente os conteúdos, ou não?

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

AU1: O que eu tive, não.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações que contribuíssem para melhorar o sistema educativo e as práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

AU1: Teria de pensar um bocadinho. Certamente que há coisas que podem ser melhoradas, mas de momento não me ocorre nada que possa apontar.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

AU1: Orientação. Neste momento, já que me encontro a fazer a tese, posso exemplificar com isso. Eu sou a estudante que está a desenvolver a tese e tenho supervisores que, ao longo do trabalho, me vão orientando e aconselhando, sem nunca me dizer que direção devo tomar, mas aconselhando para o melhor trabalho possível. Supervisão é orientação, diria que é orientação, aconselhamento e colaboração também.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

AU1: Identifico-me mais com a segunda. Claro que supervisão implica sempre alguém que, à partida, sabe mais que nós. Não é a pessoa que sabe menos que vai ensinar ou aconselhar a que sabe mais. Tem de ser uma pessoa "superior".

3.2. Sabe o que é a Supervisão Pedagógica?

AU1: Entre alunos e professores? Os professores a supervisionar o trabalho dos alunos? Sei que há avaliação dos professores.

a) Poderia esclarecer, mas importa perceber se tem algum entendimento ou se lhe ocorre alguma coisa sobre a Supervisão Pedagógica, ou não.

AU1: Não sei o que é.

3.2.1. Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

a) Não sabe o que é a Supervisão Pedagógica. Se considerarmos que a Supervisão Pedagógica se aplica na área da educação, do ensino, da pedagogia e atendendo ao facto de não saber o que é concretamente, mas considerando que tem uma perceção daquilo que é a supervisão, aplicada ao ensino, o que é que deveria de ser a Supervisão Pedagógica?

AU1: Presumindo que "supervisão" corresponde à definição que apresentei, aplicada na escola, presumo que é como aquilo que estou a passar agora, pois tenho um supervisor que orienta o meu trabalho. Penso que na educação é o que os professores fazem aos alunos. Encaminham-nos para o melhor método e caminho. Penso que será isso.

3.1.1. Considera que poderá contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho, ou não?

3.1.2. Considera que pode contribuir para melhorar o desempenho dos seus professores, ou não?

a) Considera essa vertente, a do professor enquanto supervisor dos alunos, colaborador, orientador. Questiono se o professor também é supervisionado, ou não faz ideia? Olhando para a sua experiência e daquilo que contactou com os professores, alguma vez percebeu se eram sujeitos a algum tipo de supervisão ou será que são livres na sua ação?

AU1: Livres não são, obviamente. Estão a exercer uma profissão que, ainda por cima, é com crianças e que por isso ainda deve de ser mais cuidada. Dentro da escola penso que são supervisionados pela direção da escola. E as direções das escolas são supervisionadas pelos agrupamentos. E os agrupamentos pelo Ministério da Educação, etc., etc.…. É um jogo em cadeia em que a hierarquia estabelece os supervisores uns dos outros.

3.1.1. Considera que pode contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas, ou não?

a) Atendendo às diferentes vertentes da supervisão, da supervisão do professor em relação ao aluno, da supervisão da escola em relação ao professor, da supervisão das outras entidades que referiu, de umas em relação às outras,

questiono se em todas estas vertentes a Supervisão Pedagógica tem o carácter, que há pouco referiu, da orientação, da colaboração?

AU1: Em alguns momentos tem, mas não todos. Por isso disse que era em alguns momentos.

b) E, em alguma destas vertentes, é possível identificar um outro tipo de supervisão com um caráter de superioridade, de dirigismo, de autoritarismo, de chefia, de inspeção, ou isto não faz sentido?

AU1: Faz sentido. Faz todo o sentido. Se por algum motivo eu estiver a fazer mal o trabalho espero que o meu chefe, que à partida será o meu supervisor, me acompanhe e que me chame à atenção dizendo "não faças assim, faz antes assim, que à partida funciona melhor. Já sabemos que isto assim não dá, não vai resultar" e se eu puder dizer-lhe "eu fiz assim, mas não deu e agora estou a tentar desta forma". Penso que nas escolas também deve de funcionar assim. Penso que os professores também têm algumas formações e reuniões em que são aconselhados a utilizar novos métodos de ensino, são-lhes dadas sugestões.

c) Sugestões ou diretrizes?

AU1: Ambas. Também são impostas regras.

d) Do que referiu, o que estou a entender é que quanto maior é a proximidade entre aquele que supervisiona e aquele que é supervisionado, maior é a colaboração, verifica-se a vertente colaborativa, do diálogo, da partilha de experiências e quanto maior a distância entre o supervisionado e o supervisor, ou a entidade supervisora, o caráter da supervisão aproxima-se mais da vertente dirigista, é isto?

AU1: O que acho é que, para supervisionar tem de se ver, saber e avaliar, também. Mesmo que não seja para dar uma nota, passar ou chumbar, há que avaliar se está bem ou se está mal. Se estiver bom, orientar e dizer "está no bom caminho, continua assim, melhora só isto ou aquilo", se estiver no mau caminho, tem de dizer "olha, tem calma que estás a afastar-te daquilo que é suposto não é isto que pretendemos, tens de mudar". Penso que é isso que tem de existir. Por exemplo, no caso do professor e do aluno é isto que acontece. Se um menino está a tirar muitas negativas, alguma coisa tem de ser alterada.

e) O Ministério da Educação, em relação às escolas, ou em relação ao professor também tem esse papel de proximidade?

AU1: Era isso que ia dizer. O diretor da escola, se houver um professor que tem maus resultados numa turma, penso que existirá uma conversa entre eles. Se calhar será mais rígido. Depende! Se for chamado à atenção uma primeira vez e se realmente conversarem sobre o assunto e se disser "esta turma não tem bons resultados porque o método está errado". Se, no meu caso, fosse professora, penso que o diretor me chamaria à atenção para mudar de método. Mas se aquilo continuasse e persistisse penso que aí o diretor tomaria outra posição não como orientador, apenas, mas talvez deixasse uma certa distância e talvez fosse mais rígido.

f) Quando fala nos bons resultados, refere-se a que todos cumpram. Que os alunos correspondam às expetativas, às metas, aos objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação, que tenham sucesso quantitativo. É a esse sucesso quantitativo e não qualitativo, que se refere, ou a ambos?

AU1: Sim. Penso que não se chega a um sem o outro.

g) Sabemos que há crianças, adolescentes, jovens que conseguem obter bons resultados em termos quantitativos, mas que depois, como aliás há pouco referiu em relação aos seus colegas que memorizavam e que num teste, ou num exame conseguiam corresponder aos objetivos, mas que depois, passado uma semana ou duas já não se recordavam. Questiono se se está, efetivamente, a corresponder às metas definidas?

AU1: Mas essas falhas só se detetam com o professor e o aluno. O diretor se vir que todos têm boas notas, não consegue perceber se o menino tirou aquela nota por ter decorado ou se realmente compreendeu o conteúdo.

h) Qual é a sua opinião em relação aos Exames Nacionais, à sua utilidade, ao seu benefício e contributo para a melhoria do desempenho dos alunos, para o desenvolvimento das capacidades e das competências necessárias ao contexto real?

AU1: É bom no sentido de conseguir que todos os alunos sejam avaliados da mesma forma, ou seja, uniformizar e perceber se, no geral, toda a gente consegue ou não consegue. Obviamente que também vai avaliar o professor e a escola. Se houver notas de exames com diferença é óbvio que se vai questionar se o problema foi do exame ou se foi do ano letivo. Penso que os exames avaliam essas duas coisas. Penso que é bom, pois no caso da entrada para a universidade, faz-se uma distinção. Já que a entrada é por vagas, por notas de acesso, permite que haja essa distinção entre os alunos.

i) Portanto, o que depreendo das suas palavras é que os Exames Nacionais são…

AU1: Uma ferramenta para avaliar os alunos e para perceber se corresponde à nota.

j) É um critério que permite estratificar e hierarquizar os alunos de acordo com seu desempenho quantitativo para entrada na universidade?

AU1: Não existe só no décimo segundo ano. Penso que também é uma forma de consolidar os conteúdos e de fazer uma revisão e o balanço final do ano letivo. Se os alunos conseguiram passar ou se, no geral, tiraram notas medianas, o ano letivo foi mais ou menos e pode ajudar o professor a melhorar ou a continuar o trabalho.

k) Os Exames Nacionais permitem que os professores façam um balanço e que vejam que estratégias podem adotar de ano para ano?

AU1: Exatamente. E também que vejam o que falhou. É uma forma de se supervisionarem a si próprios.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino.

4.1. De acordo com a sua perspetiva, o que é a Filosofia?

AU1: A Filosofia disciplina?

a) O que entende por Filosofia? Pode falar da Filosofia como a entende, de acordo com a sua perceção.

AU1: No meu dia-a-dia utilizo a expressão “Filosofia de vida”. A Filosofia é a opinião que temos, o que achamos sobre as coisas. Acho que é só isso. É a opinião que temos das coisas.

b) É uma forma de perspetivar a realidade, o mundo?

AU1: Sim!

4.1.1. Na sua opinião, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

AU1: Existem.

a) Quais são essas diferenças, na sua ótica?

AU1: A Filosofia acaba por ser a opinião que formamos quando pensamos num assunto. É a opinião que temos após pensar sobre um assunto. E uma opinião fundamentada. Tem de ter uma lógica.

b) Não é algo superficial, implica reflexão, é isso?

AU1: Sim! É do género, se digo "sou vegetariana, mas porquê?", tenho de conseguir explicar-me e de dar uma justificação sólida. Não posso dizer que é apenas por estar na moda. A Filosofia enquanto disciplina recordo pouco, mas tive dois anos e foram muito diferentes. Um ano foi bom e outro do qual pouco recordo.

Tentaram ensinar-me conceitos e um pouco da biografia de filósofos, que hoje já não me lembro! Para tirar boa nota tinha de estudar o livro e memorizá-lo. Por isso me lembro pouco. Mas do outro ano tenho melhores recordações.

c) De que ano diz ter melhores recordações?

AU1: Do décimo ano. O décimo primeiro ano apaguei da memória. Lembro-me de estar na aula, lembro-me da professora, tenho uma vaga ideia de alguns conceitos.

d) Lembra-se da Lógica?

AU1: Sim, da Lógica. É dessa matéria que me recordo. Agora, do primeiro ano gostei muito, aliás fez-me gostar da professora e da disciplina. Essa professora tinha uns métodos muito engraçados. Passava por vermos filmes atuais e antigos sobre variados assuntos, fazíamos trabalhos, recomendava-nos livros e nas aulas fazíamos debates.

e) Eram aulas em que todos interagiam ativamente?

AU1: Eram interativas. Não consigo precisar se seguíamos o livro intensivamente, não me lembro da capa dele. Lembro-me de falarmos sobre variados assuntos e o que era interessante é que a professora tinha muitas coisas para nos ensinar e para nos falar sobre assuntos que desconhecíamos.

f) A professora não se restringia exclusivamente ao que era proposto pelo manual? O manual era uma espécie de guião de orientação para os alunos estudarem fora do contexto da aula?

AU1: Provavelmente seguia o livro, mas em vez de nos dizer que tínhamos de reproduzi-lo ajudava-nos. Tínhamos discussões até formarmos a nossa opinião. Ajudava-nos a pensar sobre o que era melhor ou pior.

g) No décimo primeiro ano isso já não aconteceu?

AU1: Não, não! Eu tenho livros que essa tal professora de décimo ano recomendou. Lembro-me de me juntar a colegas de outras turmas, nem sequer eram da minha turma, eram de outras turmas, mas que tinham a mesma professora. Juntávamo-nos à sexta-feira a ver os filmes que ela recomendava. Do décimo primeiro ano não me lembro de nada. Não sei de nenhum livro que a professora tivesse recomendado.

h) O décimo ano aguçou-vos o espírito crítico?

AU1: Sim! Apesar de compreender que tenha sido um ano pessoalmente difícil para a professora. Nós estávamos a par. Era inevitável saber.

i) Questões do foro pessoal?

AU1: Posso explicar. A professora estava a lecionar em Peso da Régua, quando era de Braga e teve gémeos no ano anterior. Ela teve de optar entre fazer viagens diárias e acompanhar o crescimento dos filhos, ou então teria de deixar os filhos que, naquele momento, estavam muito dependentes dela. Por outro lado, se os trouxesse não tinha com quem deixar as crianças. Ela estava realmente muito em baixo por não aguentar aquele ritmo. Estava bastante cansada.

j) A turma colaborava com a professora, ou os alunos ficavam mais irrequietos?

AU1: Ficávamos mais irrequietos. Lá está, a professora estava de tal maneira cansada que nem conseguia fazer nada. Se fizéssemos distúrbios na aula ela não conseguia chamar-nos à atenção.

k) Estava tão cansada que ignorava?

AU1: Sim. Quem quisesse ouvir, ouvia. Eu nem posso avaliar se era boa professora ou não devido às circunstâncias. Não foi de todo um ano normal para a professora.

l) Os seus colegas, apesar da perturbação e da agitação, tinham presente essa dimensão humana da professora?

AU1: Eu falo por mim. Eu também fazia distúrbios.

m) Os alunos, ocultamente, eram solidários, mas na sala de aula eram irrequietos, é isso?

AU1: Sim. Eramos irrequietos. Recordo-me que a aula era ao final do dia e, como é óbvio, ao fim do dia as aulas não têm o mesmo rendimento. Estávamos muito mais irrequietos e muito mais quando tínhamos essa liberdade. Só estávamos ali aquela hora e meia à espera que o sino tocasse para irmos outra vez para o recreio brincar ou para irmos para casa.

n) A Filosofia é útil?

AU1: Sim, acho que tem alguma utilidade. Mesmo aquela parte que referi em relação ao segundo ano e de a experiência não ter sido muito boa, uma vez que os conceitos que aprendemos foram limitados ao livro. Acho que é importante termos esta cultura geral e perceber como é que as coisas chegaram até aqui. Também acho isso importante. Ao ter a primeira experiência, no décimo ano, em que falava de tráfico humano e via filmes, comecei a gostar de cinema. Penso que tem toda a utilidade.

o) No fundo, o que está a dizer que a Filosofia a levou a posicionar-se perante a realidade de outra forma?

AU1: Exatamente! Sim!

4.2. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

AU1: Como tive duas experiências, no meu caso houve um ano em que os conhecimentos foram incutidos e noutro ano, apesar de também ser incutida essa história, o que mais recordo foi de me ensinarem, com a Filosofia, a ter a minha opinião. Da opinião geral que tenho, a par dos meus colegas, é que realmente foi substituída, a não ser que haja um professor que fuja à regra. Normalmente os professores ensinam apenas o que está no livro.

a) O que está programado?

AU1: Sim, o que está programado.

4.3. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

AU1: Sim, é de relevo! Encaro a Filosofia como a continuação da formação cívica. No quinto ano começamos por ter a formação cívica, por fazer reciclagem, a ter em atenção os sinais de trânsito, o civismo, mas também nos ensinam a questionar as coisas. Penso que a Filosofia deveria de continuar nesse sentido, embora mais específica, pois a idade já é outra. Sinceramente deveria de ser como a primeira experiência que tive. Há coisas que ainda hoje sei, que falei nas aulas de Filosofia e que nunca mais falei. Se não tivesse sido ali, nem teria conhecimento.

4.3.1. O ensino da Filosofia é, ou não é, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?

AU1: Deveria de ser diferente. De acordo com o que já disse.

a) Sugere alguma alteração no modelo de ensino da Filosofia?

AU1: Uma forma mais livre e em consequência deveria de ser excluída da média. Se deveria de ser de uma forma mais livre, não deveria de se considerar uma resposta correta e a outra errada.

b) Se entende que o ensino da Filosofia deveria de ter essa vertente mais livre, a disciplina deveria de ser de frequência obrigatória ou opcional?

AU1: Essa é uma boa questão.

c) A ser obrigatória, não deveria de estar sujeita ao habitual processo avaliativo?

AU1: Sim, sim, sim! Eu agora respondia assim. Deveria de estar incluída no currículo, senão não teria dito que a considero importante. Mas digo para ser retirada dessa parte, da média.

d) Se a disciplina está sujeita ao mesmo modelo de ensino e de avaliação das restantes disciplinas, poderá castrar intelectualmente os alunos, impedindo-os de pensar, de problematizar livremente a realidade?

AU1: Sim, sim, sim! Penso que sim. Como já ouvi dizer, a escola mata a criatividade das crianças.

e) A ser assim, a Filosofia poderá ser um complemento para expandir ou levar as crianças a emancipar o seu pensamento, a sua forma de perspetivar a realidade?

AU1: Sim! Sim!

f) Considerando essa perspetiva, a Filosofia deve, ou não, ter um programa pré-definido?

AU1: Acho que deve de ter um programa pré-definido. Devia de existir um modelo daquilo que se espera. Nem que seja para definir determinados temas, mas isso não significa que tenha de se seguir um livro e de fazer provas de avaliação. Esse tipo de coisas. Por exemplo, abordar o problema do tráfico humano e esperar que os alunos entendam o que isso é, que existe e explorar os conceitos. Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre esse assunto. Mostrar-lhes casos verídicos, que os ponha a par do que acontece à sua volta. Tudo bem que em Portugal estamos num cantinho do céu, mas é importante perceber que no outro lado do planeta acontecem outros problemas. Isso deve de ser refletido.

4.4. Considera que a Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

AU1: A segunda opção não. A Filosofia deve de funcionar para que os alunos criem as suas próprias ideias e formem as suas próprias opiniões, mas dentro do contexto atual, não é? Neste momento se falarmos na escravatura, não esperamos que se tenda ou que se volte a isto. Esperamos que sejamos todos iguais e os alunos devem de compreender isso e que formem a sua opinião.

4.4.1. A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade, ou não?

AU1: Sim!

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

AU1: Sim.

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

AU1: Acho que as crianças, desde cedo são pressionadas a saber o que é o bem e o mal, pela própria educação. Isso é incutido e deve sê-lo. Há que adequar os tais temas que referi à idade, mas penso que em qualquer idade se pode falar de filosofia.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

AU1: Há bocado estava a comparar o papel da Formação Cívica, com o papel da Filosofia. Penso que pode ser aplicada desde o primeiro ano, mas se calhar o melhor é a designação ser diferente. Aquilo que pensei aos dez anos, não é o que pensei aos quinze anos. Por isso, numa fase inicial e progressivamente, atribuiria o nome de Formação Cívica.

a) Poderia ser algo como "Oficina de Ideias"? Onde se trabalham as ideias?

AU1: Sim, sim! É mesmo nesse sentido que digo.

b) Portanto, o que sugere é que não haja essa "colagem" ao nome "Filosofia"?

AU1: Sim. Permitir que as crianças pensem por si e que decidam.

4.6.2. A considerar essa proposta, a disciplina deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

AU1: Não deve de ser um programa rígido. Penso que deve de ser um programa pré-definido, para que todos trabalhem os mesmos assuntos. Mas o que não deve de estar definido é a resposta certa.

O livro pode ser utilizado desde que proponha relatos, notícias de jornais para que possam ser explorados. Até relacionar com as outras disciplinas, a Biologia, a Física, a Medicina. O que pensam da eutanásia? O que pensam da homossexualidade? O que é o amor, na perspetiva emocional, na perspetiva da Física e da Química? Penso que o mais importante nessas conversas é que além de nos permitirem ter uma opinião sobre os assuntos é acabar por falar sobre coisas e dar exemplos, recomendar livros, filmes, programas dos quais, se calhar, não teríamos conhecimento de outra forma.

Apêndice XI - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P1

Data da entrevista: abril de 2015

Duração aproximada: 3h 04m 03s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

P1: Masculino.

1.2. Qual é a sua idade?

P1: Trinta e três anos.

1.3. Em que concelho reside?

P1: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

P1: Licenciatura em [redacted]

a) Qual é a sua área de formação?

P1: Ensino Básico.

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?
1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

P1: Habilitação profissional.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Em que concelho trabalha?

P1: [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem?

P1: Onze.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral?

P1: Quadro de Escola.

a) É Quadro de Escola na escola onde leciona?

P1: Não. Estou em mobilidade interna por um período de quatro anos. Isto implica que só posso concorrer mesmo ao meu grupo de recrutamento, àquele a que estou vinculado.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento?

P1: 140 Expressão Plástica.

1.10. Já percebi que o nível de ensino que leciona é primeiro ciclo, mas a que anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar?

P1: Este ano apenas o 1º ano de escolaridade.

a) Como é feita a distribuição das turmas? É atribuída uma turma por docente ou cada docente pode ter mais do que uma turma?

P1: Se for o professor curricular, o professor titular tem apenas uma turma. Se for o professor de enriquecimento curricular, pode ter várias turmas, todas as turmas da escola, conforme.

b) Qual é seu o caso?

P1: No meu caso sou professor curricular, titular. Não gosto de utilizar a expressão "titular", pois há uns anos atrás estava associada ao professor que orientava, que era avaliador. Na altura houve uma legislação que dava outros atributos, outras competências ao professor titular. De maneira que a partir daí deixei de a utilizar. Efetivamente, muitas vezes referimo-nos ao professor curricular como o professor titular. É o responsável por todos os conteúdos curriculares.

1.11. Como professor do primeiro ano, quais são as disciplinas que leciona?

P1: Português, Matemática e Estudo do Meio.

a) Há mais algum docente que acompanha, que dá apoio, que é par pedagógico, professor coadjuvante, ou está sozinho com a turma?

P1: Não. Estou sozinho com a turma. Há efetivamente, no primeiro ciclo, áreas em que somos coadjuvados. Neste caso sou coadjuvado nas áreas de Educação Física, Música e Tecnologias de Informação e Comunicação. Sou o professor responsável pela turma, estou a acompanhar a turma, mas a aula é dada pelo professor que tem formação especializada naquela área, na Música, na Educação Física e a Tecnologias de Informação e Comunicação também há um professor que orienta a utilização dos computadores, a exploração de algum conteúdo.

b) Por quantos alunos é composta essa turma?

P1: Vinte alunos.

c) Considera-a uma turma grande ou a "dimensão" da turma é adequada?

P1: Não considero a turma extensa, na medida em que já trabalhei com turmas mais numerosas. E é difícil, realmente, quando trabalhamos com turmas mais numerosas e queremos chegar a todos os alunos, ou dar um apoio mais individualizado, sobre as tarefas em que têm mais dificuldade. Não considero esta turma extensa, mas às vezes uma turma de quinze alunos, pode parecer uma turma mais extensa e numerosa que uma turma de vinte. Esta turma até é equilibrada. Isso de ser extensa ou não depende dos casos que temos na sala. Se temos casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou que não estejam enquadrados com alunos com NEE, mas que tenham efetivamente dificuldades que exigem de nós um trabalho individualizado, permanente, mais personalizado. Não considero que vinte alunos seja numeroso. É um número limite, razoável. Vinte e cinco já são demais. Penso que é o limite que temos agora, não sei se é vinte e cinco, se é vinte e três por cada turma. Não tenho a certeza se são mais. Talvez vinte e nove. Sei que anda por aí, umas vezes acima, outras abaixo.

d) A turma mais extensa que teve foi composta por quantos alunos?

P1: A turma mais extensa que tive tinha trinta alunos, no primeiro ciclo. Na altura era professor de enriquecimento curricular, dava estudo. Eram trinta alunos com quem trabalhava bem, na medida em que os meninos acompanhavam bem. A turma tinha bom aproveitamento e conseguia trabalhar bem. Mas é difícil quando queremos chegar a todos, quando queremos corrigir, quando queremos apoiar, é complicado. Aí há muito mais trabalho. Depende das características dos alunos.

1.12. Desempenha algum cargo?

P1: Não.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião, a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar?

P1: No primeiro ciclo, enquanto professor curricular, o meu horário é de cinco horas diárias, com a turma. Tenho de estar com a turma cinco horas diárias, ou seja, vinte e cinco horas letivas semanais. Não me pode ser dado outro horário. Sendo professor titular tenho de cumprir aquelas horas a trabalhar com os meninos. Se fossem atividades de enriquecimento, poderia haver uma variação de mais uma hora, menos uma hora, umas horas em clube.

Penso que o que talvez interessa é que se formos a pensar nas horas pelas quais somos remunerados, aí sim, podemos dizer que trabalhamos muito. Para conseguir fazer um trabalho que nos é atribuído e que esperam que realizemos, para termos uma boa prestação com os nossos alunos é preciso trabalhar muito para além das horas pelas quais somos efetivamente remunerados. Se fosse para cumprir o horário e chegar ao final daquelas horas e dizer "não, acabou o meu tempo de trabalho semanal, chega e não faço mais nada", se fosse para fechar o trabalho que há a fazer, tudo ficaria por fazer. Portanto, penso que as horas que nos são atribuídas, vinte e cinco horas de trabalho letivo, obrigatoriamente estou a ter duas horas de reunião por semana, mais o atendimento aos pais e as reuniões para coordenação interna, para discutir situações dos alunos, não sobraria, ou sobraria muito pouco tempo para planificação, para correção de trabalhos.

Todos os dias levamos correção de trabalhos. No primeiro ciclo levo correção de trabalhos, preparação de trabalhos, planificação, sumários para fazer. Para além das cinco horas de trabalho direto com os alunos, implica todos os dias mais quatro a cinco horas de trabalho em casa. Falo concretamente do primeiro ano de escolaridade. Para ter material para os meninos trabalharem, material preparado, tenho obrigatoriamente de dedicar três horas à preparação de cadernos. É preparar vinte cadernos, preparar aquilo que noutro nível de ensino ou no quarto ano de escolaridade poderíamos substituir por fotocópias. Temos um trabalho redobrado, mais cuidado. Temos de ensinar a caligrafia e por isso muita coisa tem de ser feita manualmente. Há todo esse trabalho manual de preparação de material para os meninos, para as aulas.

Também há outra parte. E o tempo para planificar? Temos de planificar pensando nos alunos, ajustando às circunstâncias, ao tempo, aos materiais. Cada vez temos de os preparar mais por nossa conta. Temos limitações dentro da escola. Estamos limitados a fotocópias, tudo isso. Já me estou a estender, mas para dizer que o horário que me é atribuído é legítimo e legal, mas para fazer com mínimo de qualidade o trabalho com os alunos temos de trabalhar muito para além das horas pelas quais somos remunerados. Somos remunerados por "X" horas, mas trabalhamos muito mais que isso. O que as pessoas veem é que o professor entra na escola e ao final de cinco horas sai. É assim, pelo menos no trabalho direto com os alunos. Claro que voltamos à escola para reuniões ou continuamos na escola para reuniões, para o contacto com os pais e outras tantas burocracias, ou para organizar uma atividade, como uma visita de estudo. Todo esse trabalho fica sobre nós e ultrapassa largamente. Temos planificações, sumários, coisas que não se fazem em cima dos joelhos.

1.14. Disse que para executar um trabalho de qualidade não basta cumprir as horas que estão estipuladas no horário. Questiono se, na sua opinião, as exigências atuais do sistema para com os professores, neste caso, para consigo, são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não?

P1: Não! É um "não" bem redondo! Não! A escola não tem condições para isso, se quiser ficar. Costumo dizer que tenho vinte formiguinhas a trabalhar para mim. Não consigo estar ao lado dos vinte para corrigir e eles no primeiro ano precisam de um apoio individualizado.

Eu tenho de ver todos os trabalhos, mas não o consigo fazer em tempo útil. Não é no momento que em que eles estão a fazer que consigo ver vinte. Vou aos casos mais preocupantes ou que sei que precisam de maior acompanhamento, mas não consigo.

Ao trabalhar em cadernos, por exemplo, dar-me-ia muito jeito poder ficar, depois de os meninos saírem, ficar dentro da sala a corrigir cadernos, mas não. Tenho de transportar vinte cadernos, carregar vinte cadernos e transportá-los, não para outro espaço da escola, pois a escola não tem salas disponíveis.

Temos uma sala de professores, mas tem muitas desvantagens. É uma sala de professores utilizada para reuniões com os pais, para convívio dos colegas, dos professores e não tem condições materiais, nem uma mesa própria para a pessoa trabalhar. Temos cadeiras para sentar, mas convidam ao convívio e não ao trabalho que precisamos de fazer. Condições não tem. Outras salas não temos. Aliás, muitas salas nem têm condições para dar aulas. No ano passado tinha uma sala com quinze lugares e eu tinha de colocar lá dentro vinte alunos. Era uma autêntica "arrecadação". Eu trabalhava numa "arrecadação". Sem janela nenhuma, só com uma porta. Não conseguia passar até ao fim da sala. Eu não conseguia aproximar-me dos alunos que ficavam no extremo da sala. Não tinha como passar. As cadeiras eles encostam-nas umas às outras. Para uns saírem, todos os outros na fileira tinham que se levantar, senão teriam que subir as mesas e atravessar por cima das mesas.

Não há um gabinete, não há um espaço para trabalhar. Há uma sala de professores, mas sem condições para trabalhar. Precisamos de concentração para corrigir ou preparar, ou para refletir sobre o que quer que seja. Não temos condições num espaço onde está, permanentemente gente a conversar. Também não se podem mandar para a rua, pois estão no seu lugar e têm legitimidade para lá estar.

Outra situação, o material, as fotocópias. Querer fazer fotocópias. Somos nós que adotamos os livros, somos responsáveis pela escolha de determinados manuais, mas por muito bem que se escolha um livro, este traz limitações. É um recurso, mas traz lacunas. Não acompanham ou trabalham com profundidade determinados conteúdos e não permitem trabalhar da forma mais adequada certos conteúdos em que uma turma precisa de mais trabalho. Precisamos de fotocópias e de outras coisas e estamos mais limitados. Temos um limite de fotocópias. Se formos ver o limite de fotocópias, se contabilizarmos, se fizermos contas, para uma turma de vinte, se a escola me obrigar a respeitar o limite de fotocópias a que tenho direito, conseguirei, no máximo, tirar cinco fotocópias por mês. No máximo!

a) Cinco fotocópias para cada aluno?

P1: Sim. Cinco para cada aluno por mês. Isto já é ultrapassar. Como é que se contorna isto? Pedindo àqueles colegas que também têm direito a "X" número de fotocópias e não as utilizam. Mas todos os colegas se deparam com o mesmo problema. O que acontece é que o professor, se quiser fazer o seu trabalho, vai tirando do seu bolso, vai pagando, vai tirando em casa, vai fotocopiando em casa. Outras condições… a pergunta que fazia era?

b) Se lhe são dadas as condições necessárias para executar o trabalho que lhe é exigido?

P1: No perfil do professor é exigido que mobilize as Tecnologias de Informação e Comunicação para facilitar as aprendizagens, para motivar. Se o sistema dá condições para isto? Não dá! Não dá porque estou uma sala, trabalho numa sala, assim como os meus colegas, onde não tenho um computador por sala.

Mesmo que queira trazer o meu computador para aceder a qualquer informação, para motivação, para fazer uma simples pesquisa na Internet, não tenho Internet na sala. Não há "router" ou outra coisa, não há nada que transmita sinal de Internet para a sala. Há ligações? Há, mas não estão funcionais. Internet na escola, não temos. Temos, está feita a ligação, mas permanentemente a cair. Vão lá técnicos, é uma situação que se arrasta há anos.

O mais triste é que há serviços administrativos que são exigidos todos os dias, lançamento de informação e os próprios serviços administrativos não têm, muitas vezes, Internet. Eu não tenho computador na sala e mesmo que queira trazer, não consigo ter Internet. Não temos um computador para fazer absolutamente nada. Projetor, temos três na escola todos eles sem lâmpada ou com a lâmpada queimada. A escola não tem condição financeira/económica para comprar as lâmpadas. Na última reunião falou-se que cada lâmpada custava trezentos euros, creio, para um dos projetores, o que ainda sai mais cara que os projetores mais recentes. Sai mais caro que comprar um projetor. Não temos e a escola não tem meios.

A escola não tem meios porque não lhe são atribuídos pelas entidades responsáveis. Ligas de pais caíram por terra há um ano ou dois porque há um imperativo legal que exige que as ligas tenham contabilidade organizada, não estou muito por dentro disso, mas traz implicações que a escola não pode assumir e os pais não querem assumir. Traz um conjunto de despesas e de obrigações. Estamos limitados nas condições. Isto para falar um pouco nas condições materiais, naquilo que é o mais básico.

Exige-se que o professor colabore, que coopere da melhor forma para o desenvolvimento dos casos particulares, com apoio individual aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. É tudo muito bonito! Dizer isto e exigir. Pôr nisto alguma exigência ao professor, alguma qualidade que o professor tem, uma prestação que o professor tem de dar. Quando temos na sala um ou dois casos de Necessidades Educativas Especiais, que deveriam de estar limitados por turma, algum limite por turma, ou pelo menos alguma redução do número de alunos por turma, quando temos alunos com Necessidades Educativas Especiais inseridos na turma, mas isso não existe. Na teoria existe, está legislado. Na prática não! Na prática podemos apanhar dois ou três casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atualmente acontecem muitos casos bicudos, sérios, de dificuldades sérias, que não se enquadram naquilo que é considerado, ou pode ser considerado, um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Têm efetivamente grandes lacunas, grandes dificuldades, necessitam do apoio constante, individualizado, têm muitas dificuldades de aprendizagem, mas não são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais. Não se enquadram dentro dos parâmetros atualmente estipulados. Há poucos anos é que acontece isso. Neste sentido, quando se exige um trabalho de colaboração, de cooperação, um trabalho mais individualizado, quando encontramos uma turma com quatro, cinco casos complicados que necessitam de apoio, mais os casos de Necessidades Educativas Especiais, o que ainda agrava mais, efetivamente não conseguimos fazer esse trabalho individualizado. Um trabalho individualizado exige, também, tempo e não se consegue numa turma responder a todas as necessidades.

c) Tenho mais uma questão que vem no seguimento da sua resposta. Pelo que percebi da sua perceção, o sistema não reúne as condições necessárias, quer materiais, quer espaciais…

P1: De instalações, também.

d) De instalações…

P1: Eu trabalho numa escola moderna, com poucos anos, mas muito mal pensada para aquilo a que se destina. Muito mal pensada mesmo. A nível de materiais, de áreas.

1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove ou tem intenção de promover as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas?

P1: Eu não sei, francamente, se existe a intenção. A intenção pode haver; mas, agora, que se esteja a mobilizar, que se esteja a trabalhar concretamente para que isso aconteça, não creio. Isto não é uma situação que se registou neste último mês e que não obteve resposta. São situações que se arrastam há anos, sejamos realistas. Há anos! Se houver a intenção, então realmente é só a intenção. Parámos nisto, parámos nas intenções. Há sempre um discurso muito bonito, mas, efetivamente, a realidade que vivemos nas escolas é outra.

Então se tenho três projetores todos eles parados, se não tenho computador na sala, não foi o computador que avariou agora e estamos com este problema, não. A escola já existe há pelo menos dez anos, nas instalações em que está e continuamos sem um computador na sala. Só temos mesmo uma sala com computadores para os alunos terem aulas, alguns inoperacionais. Uma sala onde muitas vezes nem sequer se tem ligação à Internet, ou se tem está constantemente a falhar. Um computador na administração para a senhora administrativa poder fazer todos aqueles procedimentos de pagamentos e um computador na sala de professores, que não sei quantos anos terá, que está totalmente obsoleto.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?
2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

P1: Atualmente o sistema educativo é uma expressão lata e não sei se a entendo da melhor forma. Se o entendermos como um conjunto de meios devidamente articulados, um sistema, algo sistematizado e articulado com vista a prosseguir os objetivos educacionais… Eu na resposta anterior já referi. Mas o que me perguntava era se…?

a) Se corresponde às suas expetativas?

P1: Não! Atualmente não! Não sei se alguma vez correspondeu. Cada vez corresponde menos, pela falta de meios, pela organização. Aqui falando do sistema educativo estaremos também a falar em meios humanos, também nos professores, naquilo que lhes é disponibilizado em termos de formação, de apoio à formação, ou investimento na formação profissional e pessoal, também.

Temos, indiscutivelmente, de falar em avaliação, a avaliação docente. Se corresponde às minhas expetativas a avaliação docente, atualmente, não! É uma fraude e faz parte do sistema. É uma coisa que está a condicionar o sistema, condiciona as expetativas de quem trabalha, a motivação de quem trabalha. Nós somos peças desse sistema, portanto, está tudo envolvido. É um aparato do sistema que não corresponde às minhas expetativas. Poderia dizer porquê, mas talvez me fosse estender demasiado. Peço que repita a pergunta, pois se calhar perdi-me.

b) De certa forma acaba por corroborar o que disse anteriormente. Portanto, o sistema não corresponde às suas expetativas pela falta de condições, pela falta da concretização de intenções, ou de supostas intenções.

P1: Também pelo próprio currículo e gostaria de referir isso. A forma atual dos programas, do currículo, para algumas áreas, não sei se todas, mas para aquelas que me tocam diretamente, é muito extenso. Quer-se dar tudo sem consolidar, sem tempo para organizar as coisas, para voltar, para rever. Portanto, no fundo, eu sinto que sobretudo no primeiro ciclo é dramático, é preocupante, pois temos tanto para dar em tão pouco tempo. Cada vez exigem mais, querem mais e querem compartimentar. Dá-nos pouco tempo para consolidar, para voltar a rever, para organizar, para apoiar.

Programas extensos, sim. Acho que sim. Indo um pouco "mais além", para o degrau dos níveis de ensino, dos ciclos de ensino, preocupa-me a forma como a sociedade encara a educação e o prosseguimento de estudos. Parece-me que, por força do condicionamento da crise, as pessoas acham que os jovens, e posso estar a pensar mal, que toda a gente tem de ir para a universidade, toda a gente tem de ir para o ensino superior, parece que só o ensino superior permite que as pessoas sejam pessoas, ou que sejam pessoas com algum reconhecimento, com algum à vontade, ou capacidade para viver e sobreviver nesta sociedade. Isto é uma utopia, uma fantasia. Temos cada vez mais pessoas licenciadas no desemprego. Nesse sentido, a responsabilidade também é do sistema educativo.

Por um lado, vamos penalizando aqueles que são ótimos em determinadas áreas, mas que não conseguem fazer com o aproveitamento que lhes é exigido em determinadas disciplinas, determinadas áreas. Vêm a prejudicar tanto o prosseguimento dos estudos, mas que não são essenciais para aquilo que as crianças, ou os jovens pretendem para a sua vida. Podemos dizer "eles agora querem assim, mas no futuro podem querer outra coisa e nós temos de prepará-los para tudo". Sim, é verdade. Tem de haver, e há, um tronco comum que todos devem percorrer. É a base, é o essencial, digamos assim. Ainda assim, acho que falta, e vejo isto desde o final do primeiro ciclo. Há crianças que são excelentes ao nível de capacidades motrizes, que têm capacidades ao nível da arte até, mas mais práticas, mas no fundo acabam por ser castrados desde o primeiro ciclo, desmotivados porque a escola quer outra coisa, mais teórica. Quer que acompanhem, que tenham determinado conhecimento muito mais teórico, o que faz com que na criança, ao perder nessas áreas, ao ser avaliada negativamente nessas áreas, se reflita negativamente na sua personalidade. Vai prejudicar aquelas competências que até tem, aquelas capacidades, aquelas habilidades, mas que efetivamente vê que não têm valor para a sociedade. A escola, que é a base, o alicerce da preparação para a sociedade não valoriza aquilo.

Temos atividades de enriquecimento curricular, que deveriam de ser um espaço onde a criança que tem pouca habilidade para o Português, que tem pouca habilidade para a Matemática, ou para todas estas áreas curriculares, possa sentir que a escola a acolhe por valorizar o potencial que tem noutra dimensão. Numa dimensão artística, numa dimensão desportiva. Há um pouco desta valorização, mas depois as atividades de enriquecimento curricular, que deveriam de ser atividades eminentemente lúdicas, diz-se que são lúdicas, mas depois exige-se do professor que cumpra o programa, que faça a avaliação. Nisto, vamos exigindo cada vez mais do professor e depois as coisas ficam um pouco… já não é só uma atividade, não é para desenvolver o potencial, mas é para avaliar. Estamos mais preocupados com a avaliação do que propriamente em desenvolver capacidades. O que vem a prejudicar o desenvolvimento da criança.

c) Abordou alguns pontos de questões que irei colocar.

P1: Não sei se respondi à pergunta, se corresponde às expetativas? O sistema não corresponde pela seguinte situação. A avaliação de professores está mal. Na minha opinião está mal. Poderia dizer porquê, mas não vale a pena estender-me. Está mal por faltarem os meios materiais. Faltam condições materiais para trabalhar com os alunos, condições para o professor poder aperfeiçoar-se ao nível profissional. Faltam-lhe condições, faltam-lhe incentivos a isso.

d) Falou também num currículo desajustado.

P1: Exatamente. Valorizar um pouco mais. Foi isto que quis dizer e depois perdi-me. Algo mais ajustado ou mais direcionado para o ensino técnico-profissional. Realmente falta isto. E tem de ser projetado, programado. Programas para cursos para que a criança, o adolescente, possa fazer o seu percurso escolar e que ao terminá-lo tenha a garantia de ser aceite pela sociedade, pelo mundo do trabalho, como alguém que sai de uma escola preparado. A sociedade tem de reconhecer que "aquele" curso os prepara. A sociedade tem de reconhecer isso e só se reconhece pelo trabalho, pela reorganização do sistema. Fazerem-se cursos técnico-profissionais e que depois se reduzem a teoria e não lhes dá a prática, que não correspondem ao que o mundo do trabalho que exige que a pessoa esteja preparada. Há uma falha nesse sentido.

2.1.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

P1: Francamente não sei se acompanha.

a) Fala-se muito em inovação do sistema educativo. Promove-se essa ideia. Questiono, por isso, se verifica que há inovação, que há esse acompanhamento, seja em termos tecnológicos, seja em termos de práticas ou ao nível burocrático? O sistema acompanha realmente as transformações, dando-lhes resposta?

P1: Estou a tomar nota para ver se não me perco como me perdi. Se acompanha? Acho que não acompanha. É mais uma vítima. O sistema é mais vítima, vai deixando-se levar. É condicionado pelas transformações. Agora que haja a preocupação, ou melhor, não vou falar na preocupação, pois talvez assim seja fácil de deitar por terra aquilo que estou a tentar dizer, pois podemos dizer que há sempre preocupação, pelo menos teoricamente há. Agora que haja realmente um trabalho de adaptação do sistema, de transformação do sistema, de inovação, de tentar inovar, não creio.

Continuamos com os mesmos programas. Basicamente só se for ao nível técnico-profissional, que haja nos cursos. Como sou do primeiro ciclo, não serei a pessoa mais indicada para falar. Só se for realmente nos cursos, no final de ciclo. Talvez no terceiro ciclo, secundário, que esteja a haver esta preocupação de adaptar os cursos às necessidades da sociedade, à inovação que a sociedade vai tendo.

Acompanhar, acho que não acompanha. Vai sendo levado. Vai sendo condicionado pelas transformações sociais e políticas. Eu também não sei se deve de acompanhar. Deve acompanhar com certeza, mas há certas transformações às quais é preciso dar o seu tempo. Deve acompanhar no sentido de se inteirar das inovações, de ter um olhar crítico, também sobre todas essas transformações. Posicionar-se criticamente face a essas transformações. Agora, deixar-se alterar, modificar automaticamente quando há uma determinada transformação social ou política, não sei. Condicionado politicamente é. Obrigatoriamente. Sentimos isso. Sempre que há mudança de partidos no grupo da governação há sempre alterações para nós. Mas isto é inovação? É uma transformação positiva? Não! Andamos aqui a redundar nos últimos anos, à volta de conceitos. Muda-se o nome de uma disciplina, mas acaba por ser a mesma coisa. Andamos a brincar com termos.

b) Está a dizer que se anda a camuflar a realidade?

P1: Diria que sim. Parece que cada um quer mostrar que traz algo de novo, mas é o mesmo. Não saímos dali. Isto só vem a trazer constrangimentos e não inovação. Constrangimentos na medida em que implica, muitas vezes, e é problemático, que um professor num determinado ano que está a dar um determinado conteúdo, tem um nome na disciplina, não se vai alterar anos depois. Isto mexe com a cabeça de qualquer um. Temos outras coisas com que nos preocupar, do que com certas palavrinhas que não vêm trazer nada. Palavrinhas, conteúdos, maneiras e orientações que não vêm trazer nada, não abonam nada a favor da inovação.

A nível tecnológico há a preocupação dos professores, porque há a preocupação de acompanharem as transformações, porque os alunos, nesta sociedade da informação, facilmente conseguem ter acesso à informação, atualizam-se em relação ao progresso, mais rapidamente que nós, porque têm mais tempo para se dedicarem a essas pesquisas. Nesse sentido os professores sentem-se na obrigação de acompanhar. Têm de acompanhar.

Nós tentamos trazer um pouco mais de inovação para dentro das escolas, para a prática letiva. Nós temos a preocupação de fazer as coisas de uma forma mais inovadora, mais bonita, mais cativante, utilizando novos meios, novas tecnologias. Temos essa preocupação, mas não temos condições. A escola, o sistema não nos dá essas condições. Atualmente não. Talvez há uns anos atrás. Tivemos, realmente, um empurrão nesse sentido. Propiciaram-se algumas condições, mas atualmente tudo isso

está a regredir. Tudo aquilo que tentamos trazer para dentro das escolas, os computadores, os projetores, estamos a perder. Não temos condição económica, financeira, para os mantermos e para fazermos a manutenção dos mesmos. É isto.

Quando disse há pouco que não sabia se o sistema devia de acompanhar, há certas transformações sociais que não sei se são positivas. Como tal, não sabendo se são positivas, também não sei se o sistema se deve deixar transformar por elas. O sistema é também… Atualmente liberaliza-se muita coisa, porque há um grupo, uma massa que consente determinadas coisas, que as aceita, que acha que se há um grupo, tudo resto tem de ir atrás. Há uma certa identidade cultural que é responsabilidade da escola manter, assegurar, garantir. Nesse sentido, não sei se também o sistema deve de se deixar condicionar por todas as transformações. Não quero particularizar.

c) Portanto, o professor deve de ter um posicionamento crítico?

P1: Sim. Acompanhar no sentido de estar vigilante, inteirado daquilo que é a evolução social, a vários níveis. Um posicionamento crítico. Estar inteirado sim. Se deixar condicionar, não sei se será esse o problema, embora eu tenha dito inicialmente que é mais condicionado, do que é condicionador, mas isso mais ao nível político.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

a) São adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências dos alunos necessárias ao mundo fora do contexto escolar, ou não?

P1: Trabalho no primeiro ciclo e ao nível dos conteúdos preparamos a criança para que tenha bases. Preparamos a criança para que possa ter bases para prosseguir os estudos no segundo ciclo e por aí em diante.

Se os programas estão preparados para preparar a criança para o mundo lá fora? No primeiro ciclo temos a exploração do meio, o conhecimento do meio. Preparar a criança para refletir, para olhar o mundo de forma crítica, fundamentada, para pensar nas suas atitudes, sim, trabalhamos um pouco isso. Trabalhamos sim para prepará-los para o mundo, ao nível dos princípios, dos valores, do respeito pelos outros, da solidariedade. São conteúdos que damos de uma forma transversal. Se são abordados devidamente, de forma a preparar mesmo a criança para o mundo lá fora? Tentamos fazê-lo. Mas há um grande constrangimento. Os programas valorizam mais o conhecimento, a interiorização, a arrecadação do conhecimento, do que propriamente a prática, a vivência. Portanto, há certas coisas para preparar a criança para o mundo lá fora. Penso é que a criança tem é de viver certas realidades.

Há certos assuntos que devem de ser debatidos, de ser discutidos com a criança, de ser trabalhados de outra forma, mas muitas vezes falta-nos tempo. Falta tempo. Preparar a criança para viver em sociedade, ao nível do primeiro ciclo, é preparar ao nível das relações pessoais, digo eu. Se falarmos no terceiro ciclo, não sei se estarei a interpretar bem, e no secundário estamos a preparar não só ao nível humano, das relações, das relações sociais, mas também a nível profissional. Aí já há outra preocupação. No primeiro ciclo preparamos mais para as relações pessoais, para o respeito, para alguns valores. Mas trabalhar determinados valores, trabalhar determinadas atitudes, não podem ser trabalhadas com uma ficha de trabalho. Não é só com texto. São atividades mais práticas. Têm de ser pensadas. Têm de ser discutidas. Temos de ouvir o ponto de vista dos alunos, temos de compreender a realidade em que vivem. Cada um tem o seu mundo, que traz o contexto familiar, o contexto social do bairro em que vivem, sei lá. Se vive no campo, numa zona mais rural, ou mais citadina. Cada um tem a sua realidade. E para trabalhar determinadas atitudes, não devemos construir e transmitir determinados ideais, sem conhecer a realidade da criança.

Há coisas que temos por ideais, que são valores que nada têm que ver com a realidade da criança. Temos de compreender que não têm nada a ver e o que se pode construir na criança, pode não se identificar com a criança. Isto implica estratégias que não se conseguem num curto espaço de tempo. Às vezes somos muito condicionados por isso, pelo tempo. Não sei se respondi à pergunta.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

P1: Penso que, predominantemente, na escola preparamos mais para reproduzir. Não é à toa que transmitimos conhecimentos e que depois os avaliamos. Vamos avaliar aquilo que transmitimos, que damos. O que predomina na ação educativa é isso. Valorizamos a reprodução de conhecimento. Efetivamente temos de preparar, se não estiver em erro, as crianças, os estudantes, vamos dizer assim, para serem autónomos, críticos, responsáveis.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

P1: A extensão dos programas e o tempo que nos é dado para os cumprir num ano letivo, não o permitem, na medida em que preparar uma turma em que cada criança, falo da criança por estar habituado a trabalhar com os mais pequenos, cada estudante está no contexto turma. Há outros tantos, no mesmo contexto, para os quais temos as mesmas indicações, os mesmos objetivos, temos de desenvolver as mesmas competências. Nesse sentido, trabalhar, preparar ou tentar preparar as crianças para terem sentido crítico, não o criticismo do criticar por criticar, se queremos compreender, se queremos o criticar fundamentado, uma crítica construtiva, fundamentada, é preciso tempo. É mais uma vez a questão do tempo. É preciso estratégias adequadas para o conseguir. Tudo isso implica mais tempo. Criticar implica ouvir, antes de mais. Perceber as situações. Voltando atrás, quando pergunta se o sistema está mais direcionado para a reprodução do conhecimento ou para formar…

a) Para um espírito crítico, reflexivo…

P1: Depende, também de cada professor. Temos essa obrigação de preparar os estudantes para esse sentido crítico e reflexivo. Mas preparar para o sentido crítico e reflexivo também exige, por um lado, que demos, antes de entrar no debate, ou de ouvir a criança sobre um determinado assunto, também temos de lhe dar algumas bases.

b) É preciso contextualizá-lo?

P1: Exato. No fundo é fundamental não desvalorizar a reprodução do conhecimento. É preciso o conhecimento para que não se fale de cor, sem saber nada, sem fundamentos. O conhecimento é fundamental. É fundamental reterem o conhecimento para relacionarem a área do conhecimento, para estabelecerem a relação de causa-efeito, ou outra. É necessário deter conhecimento, arrecadar conhecimento. Que detenham e memorizem alguma coisa. É necessário valorizarmos isso, continuarmos a valorizar. Se trabalhamos para que os estudantes sejam críticos? Depende muito de cada professor, das estratégias que cada um privilegia e que pode pôr em prática, pois também estamos condicionados pela extensão dos programas. Lá está, continuamos muito na reprodução do conhecimento. Reprodução do conhecimento que é transmitido.

c) Em relação a essa questão, pois aproxima-se uma fase de avaliação externa das aprendizagens dos alunos, o primeiro ciclo também é submetido a uma avaliação final, a um exame final de ciclo de reconhecimento de certas competências. Qual é a sua opinião sobre estes exames? Vêm promover essas competências reflexivas, ou condicionam o professor e o aluno?

P1: Condicionam. Condicionam o professor, todo o trabalho do professor. O que é feito nas escolas atualmente é que toda a questão, e ainda bem que tocou nisso porque ajuda-me a canalizar a resposta anterior, a ir direto àquilo que pretendo, ajudou-me a recordar que o que se vive atualmente nas escolas é que os professores estão fortemente condicionados por este estereótipo. É uma coisa que vem de fora, que se impõe. É uma avaliação. Os exames têm de ser feitos de acordo com os programas, os programas são nacionais, iguais para todo o território, os programas são iguais para todo o território. Prevê-se que o professor possa fazer adaptações, aproximar os conteúdos à realidade local, mas no fundo, quando se vai fazer a avaliação externa não se privilegia a realidade local. Se o professor enveredar por aí, se der o mesmo conteúdo e explorar um pouco mais especificamente a realidade local, vai estar a penalizar o aluno. Vai penalizar o aluno porque vai ser avaliado por um exame duro e frio que vem sabe-se lá de onde. É global, mais imparcial, mas não sei se é mesmo imparcial. Foi feito por uma determinada pessoa, por uma equipa que tem ali algumas raízes, já estão condicionados à partida. Os professores dentro das escolas sentem-se condicionados. Quando olhamos para uma pauta vamos ver o que esta turma teve na avaliação, o que é que predomina? Tiveram positivas, tiveram negativas? Tiveram "A's", "B's", ou seja, lá o que for. Há sempre a ligação da turma ao professor. É o professor que está a ser avaliado. Se for uma turma onde predominam os "A's" é uma turma boa. Se há uma turma onde predominam as negativas há que aferir quem é o professor desta turma. É sempre o professor. Quando é negativo, quando a avaliação é negativa, o problema é sempre este. Quando a avaliação é negativa o problema é o professor. Quando a avaliação é positiva é porque há alunos bons. Quando é positivo são os alunos que são bons, quando é negativo o professor é que não deu o que tinha para dar, ou coisa que se lhe pareça. Os professores estão condicionados por isto. O pior é que esta avaliação externa só incide no Português e na Matemática. O que é que isto faz? Faz com que, consciente, ou mais ou menos inconscientemente, as pessoas incidam a maior parte do tempo, mas também invistam a sua energia, no ensino do Português e da Matemática.

A avaliação externa vai levar o professor a expor-se positiva, ou negativamente. Os alunos? Quem é exposto em primeira mão, ou quem é penalizado ou não, porque pode ou não transitar de ano, é o aluno, é certo. Mas por trás do aluno está sempre o professor. Também há os "rankings" das escolas e as comparações. Tudo é publicado na internet. Naturalmente que o professor se sente visado, que a escola se sente visada, que todo o corpo docente pertencente àquela escola também se sente visado pelos resultados. Como se costuma dizer "só não se sente quem não é filho de boa gente". Há este imperativo, há esta condicionante. Os professores sentem-se e eu, inclusive, sinto-me mais preocupado com o Português e a Matemática, do que propriamente em trabalhar, por exemplo, o Estudo do Meio. Deixo-o para segundo plano. Se tenho pouco tempo vou aproveitá-lo o melhor possível trabalhando sobretudo aquelas duas áreas. Isto leva a que muita gente, e tenho ouvido isto no interior das escolas, a deixar para segundo plano tudo o que é valores. Quando nos afetar, quando nos afeta a nós na relação direta, no prosseguimento daquilo que queremos trabalhar com aqueles alunos, quando afeta a minha pessoa, a forma como quero orientar a aula, aí é problema. Se não afetar, se estão caladinhos e se consigo transmitir os conteúdos que quero transmitir, deixa-se correr. É isto que sente nas escolas. Deixar correr. O mais importante é trabalhar a Matemática e o Português. Deixamos para segundo plano e estamos a deixar cada vez mais e é o sistema que o está a permitir ao fazer uma avaliação externa onde prevalece a avaliação da Matemática e do Português. E os valores e as atitudes? Se estamos a preparar ou se queremos preparar cidadãos críticos, responsáveis, solidários, se queremos prepará-los para isto há todo um trabalho ao nível das atitudes, dos valores.

d) Da dimensão humana?

P1: A dimensão humana tem sido prejudicada. Tem sido prejudicada no contexto do ensino, pelo sistema. Tem sido prejudicada pela avaliação, pela valorização feita a estas duas áreas em detrimento das outras. Vemos na escola. Qual é a percentagem que os professores atribuem, que as escolas atribuem, em reuniões ou conselhos escolares, conforme o ciclo em questão, à dimensão "atitudes e valores"? É uma percentagem mínima comparada com o resto. É verdade que o resto é importante, mas se falta a dimensão humana, os valores, não sei para onde caminhamos. Estamos a caminhar, estamos a preparar, nós, escola, para desvalorizar essa dimensão. Estamos! Estamos a desvalorizar no tempo que dedicamos a essas áreas e por estas situações, estes imperativos, como a avaliação externa. Isto faz com que os professores se preocupem com aquilo que vai dar uma imagem positiva, ou não, do professor, da escola, dos alunos, para a sociedade. A imagem que vai transmitir à sociedade é a destas duas provas. De resto os alunos podem ser excelentes alunos, até podemos ter trabalhado muito bem os valores em várias dimensões, as atitudes, podemos ser excelentes, mas isso não é valorizado pelo sistema.

2.3.2. Posso daí concluir que, de certo modo, há pressão, que os professores se sentem pressionados a cumprir rigorosamente os programas e a corresponder às expetativas em relação aos exames de final de ciclo?

P1: Certo! Certo!

a) É o que posso concluir?

P1: Certo! Vemos perfeitamente que há muita coisa que é deixada para segundo plano, em função dos exames que estão à porta. Não é que estão à porta, desde o primeiro ano são uma sombra. A preocupação é preparar para os exames. E quais são os exames? São aqueles! Então se são aqueles é para aqueles que vamos preparar, ou, por outra, damos o que o programa obriga, as aulas, mais rápido.

b) Posso daí retirar que isso limita a ação e a prática educativa? Limita a ação do professor?

P1: Vem limitar a ação do professor, obrigatoriamente. Ninguém consegue ser indiferente a isto, creio eu.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual? Há, ou não, necessidade de alterar o que está instituído?

P1: O modelo educativo? Que há necessidade de alterar, há efetivamente! Pelo menos de transformar algumas vertentes que efetivamente precisam. Precisamos de ir lá e corrigir algumas coisas, ainda que não sejam pequenas coisas. Ainda que não seja virar o modelo ao contrário, pô-lo de canelas para o ar, ou voltá-lo, ou deitar por terra o modelo, mas há coisas que têm de se transformar.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam as mais pertinentes ou mais urgentes? Quais gostaria de ver adotadas na transformação do modelo educativo.

P1: Na transformação do modelo educativo? Não no modelo educativo de ensino/aprendizagem, é no modelo educativo enquanto sistema? Em que dimensão?

a) Geral. Portanto, se entendermos o modelo educativo enquanto algo integrado, que está associado ao sistema que impõe uma prática, quer pelos programas, quer pelo currículo, oculto ou não. Se tivesse de sugerir alterações no sistema, quais seriam? As que considera urgentes.

P1: Estou um pouco confuso e não me queria repetir.

b) Se considera relevante, pode repetir. Não há problema em repetir.

P1: Modelo educativo. Voltarei ao mesmo. Para que haja alterações temos de voltar à base, aos programas. Tudo o que fazemos é por imposição de um programa, de um currículo. Há programas que devem de ser revistos nesta altura, pelos conteúdos que veiculam e pelo tempo previsto. Em determinadas áreas é pedido muito. Quando é pedido muito em pouco tempo, não se consegue nada. Estamos ali e cumprimos, mas de uma forma ligeira, e pouco aprofundada ou trabalhada que às vezes era melhor nem tocar.

Vou tocar num assunto controverso, problemático. Como exemplo, ao trabalhar um tema, seja em que aula for, em que se aborde a sexualidade com os alunos, é um tema que se for para trabalhar mal, mais vale nem trabalhar. É preciso compreender, é preciso justificar, é preciso ouvir, é preciso perceber. Há todo um conjunto de estratégias, há todo um percurso que tem de ser feito para que as coisas sejam devidamente abordadas; de contrário poderão ser muito mal interpretadas. Mal interpretadas pelos alunos e pela comunidade escolar e educativa. Isto para dar um exemplo mais acutilante, mais caricato, o da Educação Sexual. Para trabalhar estas coisas levemente e rapidamente só leva à má interpretação. A uma má utilização da informação que é veiculada pelos próprios. Má interpretação e mau uso da informação. É um exemplo nesta área.

c) É preciso repensar os programas?

P1: É preciso repensar os programas e o tempo para determinadas coisas. É lecionar, é preciso consolidar, é preciso rever. Repensar os programas é fundamental para que haja qualquer mudança no modelo de ensino. A própria forma como as pessoas, como o professor se apresenta numa aula, os materiais que utiliza ou que prepara é condicionado pelo programa, pela sua extensão e pelo tempo que tem. Pronto! São fundamentais certas alterações no programa. Falando de uma forma geral. Creio, também, que nos outros ciclos, em determinadas áreas, era necessário privilegiar a prática, o uso ou a utilização do conhecimento. Era de privilegiar mais a prática do conhecimento do que propriamente a interiorização e a reprodução. É preciso dar uma oportunidade, em determinadas áreas, de fazer um ensino mais prático. E isto não é só nas Ciências Naturais e na Biologia, não. É preciso concretizar, ir à prática, caso contrário tudo cai no vazio. Há conteúdos com que os estudantes não se identificam. Porque não se identificam com os conteúdos, não se identificam com o professor, não se identificam com a escola. Isto é uma bola de neve, que depois vem a resultar no insucesso dos alunos, na indisciplina que provocam, por não estarem conformes com o que está à volta deles. Há esta alteração. Penso que algumas disciplinas poderiam enveredar por um caráter mais prático ou ter uma vertente que lhes permitisse ou que pelo menos compreender a aplicabilidade daqueles conteúdos. Chegamos a uma sala e muitas vezes damos um conteúdo que para os miúdos não tem nada a ver, não conseguem perceber em que é que aquilo lhes é útil. É preciso ir às bases. Para que é que isto pode ser útil? Onde é que pode ser útil? Às vezes uma vertente prática da utilização dá-lhe a oportunidade de aplicarem aquilo que aprendem. É importante. Valorizam aquilo que aprendem, ou que deveriam de aprender e que é transmitido pelo professor. É uma vertente mais prática. Um ensino utilitário.

No modelo de ensino, creio que, e vejo isto no primeiro ciclo, a compartimentação do currículo em muitas disciplinas, o que não vem ajudar em nada estas cabecinhas. Temos aqui na Madeira algo muito bom, que foi visto como algo ideal. No primeiro ciclo continuamos com a monodocência, mas temos outra vertente nas escolas, as escolas a tempo inteiro. Nestas, em horário contrário, para além do professor curricular em monodocência, os meninos têm outras áreas de enriquecimento. Há escolas onde de cinquenta em cinquenta minutos os meninos mudam de professor. Puxando a brasa à minha sardinha, para as cabecinhas de primeiro ciclo, para crianças, isto não funciona. Não funciona este modelo. Já trabalhei em escolas onde tinha uma turma diferente de cinquenta em cinquenta minutos. No primeiro ciclo, onde a autonomia das crianças é pouca, o ritmo sabemos como é, estar a levar crianças de uma

sala para outra, por vezes sem intervalo, ao contrário do que acontece no segundo ciclo, terceiro ciclo, em que se consegue um intervalo de cinco ou de dez minutos entre uma aula e outra, no primeiro ciclo, muitas vezes, não. Digo-o porque temos vivido esta realidade, em que de cinquenta em cinquenta minutos mudava de turma. Ora, no primeiro ciclo as crianças chegam e naturalmente ao passar de uma sala para a outra pelo corredor, já se sabe, são crianças, têm as suas energias, têm necessidade de as exteriorizar, é conversa, é brincadeira. Entre entra e não entra na sala, para estabilizar, até retornar à calma ainda vai um tempinho. Sossega, tira o que precisa da mochila, organiza a sua área de trabalho, a sua mesa, para que esteja disposto a ouvir, como é que o professor a trabalhar o que quer que seja, se daí a pouco já é tempo de arrumar. A criança não assenta, vou utilizar esta expressão, a "cabeça está no ar". Daí a poucos minutos já sabe que vai estar de saída. Mesmo que o professor diga, ou que queira fazer alguma coisa, alguma estratégia, para obrigá-los a estar em condição ou a assumir uma atitude propícia àquilo que têm de fazer, quando o chega a fazer, já está no final da aula. A verdade é esta. Para crianças de primeiro ciclo isto não funciona. Porquê? Pela sua fraca autonomia. Pelas energias que têm, que todos têm. Particularmente no primeiro ciclo isto não funciona. Isto para dizer que a compartimentação de atividades no primeiro ciclo, sobretudo no enriquecimento curricular trouxe uma realidade para dentro das escolas, que o sistema não quer reconhecer, em detrimento de outras vantagens que vê neste modelo, mas que efetivamente, quem está no sistema há alguns anos nota.

A partir do momento em que temos escolas a tempo inteiro temos maiores problemas de indisciplina na escola. Podemos dizer que é da evolução social, tudo bem, são condicionamentos da sociedade, mas não só. O aluno sabe que daí a cinquenta minutos, diga o professor o que disser, "eu já não estou aqui, já não estarei à sua frente, vou ter de ir para outra aula, portanto, vou continuar a fazer na outra o que fiz" e daí a cinquenta minutos vai sair outra vez. Portanto, mesmo que o professor queira fazer alguma estratégia, sabendo que tem uma turma a seguir, sem intervalo, sequer, dificilmente vai conseguir fazer alguma coisa. Das duas uma, ou se prepara para a turma seguinte, ou continua a resolver o problema que teve na turma anterior. Assim não funciona. As crianças andam com a "cabeça no ar", têm muitas atividades. Penso que era melhor terem menos ou organizá-las de outra forma. Quer dar-se muito e depois não se dá nada. Não se dá com qualidade, pelo menos. Com a qualidade desejada. O primeiro ciclo precisa de mais estabilidade, de mais tempo para as coisas se consolidarem.

d) Podemos considerar que há uma espécie de pensamento mecanicista do ensino, na medida em que se faz essa compartimentação do horário?

P1: Sim, há! Há! Há uma luta de interesses. Tivemos isso aqui na região, sentimos isso publicamente há dois anos atrás, sensivelmente e se não estou em erro, com o Inglês. O Inglês deixou de ser uma atividade curricular e isso levantou problemas e discussões, sobretudo políticas, por ter saído do curricular e passar para atividades de enriquecimento. Os professores de Inglês querem dar Inglês, acham que é muito importante. Os professores de Expressão Plástica querem dar Expressão Plástica porque acham que é muito importante. E é! Efetivamente estas áreas são muito importantes. Os professores de Educação Física querem mais horas para a Educação Física, porque é importante. Tudo isto é importante. Agora, duvido é que por detrás disto esteja a preocupação com uma formação global e equilibrada da criança. Acho que aqui o que está é que vamos camuflando a realidade, alegando que é a formação integral e multifacetada, diga-se assim, da criança. É a sua preparação para a sociedade, nas mais diversas vertentes, mas no fundo andamos aqui a puxar e a criança está a ser simplesmente jogada de um lado para o outro e a ser utilizada para dar, às vezes, e não quero ser mau, mas para dar trabalho às pessoas. Sou de Inglês e como quero ter colocação, então quero que nos deem mais horas de Inglês.

Todas as áreas são importantes, mas acho que estamos a deixar de parte, uma vez mais, a questão dos valores e das atitudes. Nesta correria, continua a não se valorizar o que é essencial para a relação em sociedade. Não é só o conhecimento. Saber muito e não poder transmiti-lo por não saber estar em relação com os outros. Sou ótimo executor, sei muito disto ou daquilo, mas chego ao meu local de trabalho e as minhas relações são de imposição com todos os outros, quer dizer, só sei levantar conflitos porque fui habituado e formado apenas para a detenção, para a arrecadação do conhecimento e para a transmissão e para executar isto e aquilo daquela maneira e depois na relação com os outros falho.

e) Podemos considerar que uma forma, não diria de contornar, mas talvez de suplantar esse problema passa por permitir alguma liberdade aos docentes na gestão do programa, ou não?

P1: É fundamental, sim. Acho que sim. Mas vejo aí um problema. Há um perigo subjacente, se não houver um limite, é uma situação complicada. É importante, mas corremos o risco da decisão dos conteúdos a dar estar muito sujeita aos interesses, às preferências, aos valores, do professor. Se faço uma opção está-lhe inerente a minha forma de pensar, os valores que tenho, os valores em que fui embalado pela família, pela sociedade em que cresci, sei lá. Isto pode ser prejudicial para a criança ou adolescente, se particularizarmos demais. Temos de preparar a criança ou adolescente para o mundo lá fora. Sinto isto na troca de estabelecimentos. Quando recebo um aluno. Às vezes recebem-se alunos de outras escolas e embora esteja estipulado aquilo que é o programa para um determinado ano de

escolaridade, sentimos que o aluno vem e deveria de vir preparado em determinados conteúdos, em determinadas áreas, inteirado de determinados conteúdos em determinadas dimensões, e não. Está completamente vazio, vá lá, de conhecimento ou de competências a certos níveis. Isto para dizer que é fundamental, é importante, mas há um perigo subjacente.

f) A questão que coloquei não foi no sentido de suprimir todos os conteúdos dos programas, mas, por exemplo, propor um tronco comum, uma gestão do tempo ajustada àquilo que são as reais necessidades dos alunos que o professor tem à sua frente. É neste sentido e não no de dar ao professor a possibilidade de escolher e de prever quais os conteúdos integrais que deve de lecionar.

P1: Há certas opções que temos e que conseguimos. O problema é, sendo que há um tronco comum e que há outra parte variável ou opcional, digamos assim, a tendência é sempre a valorização do que é comum e o outro fica sempre para segundo plano. Às vezes, correndo o risco de não nos identificarmos, ou dos outros não nos identificarem como corretos com o sistema, acabamos por ir no mesmo que todos os outros fazem. Andamos como "carneirinhos", uns atrás dos outros. Mas estávamos a falar do modelo de ensino.

g) Sobre quais eram as suas sugestões.

P1: Como falei anteriormente, nos ciclos mais avançados, é fundamental. Não só nos ciclos mais avançados, mas também no primeiro ciclo. Há crianças que dificilmente conseguem atingir as competências mínimas ao nível do Português e da Matemática. As competências mínimas! No entanto são fabulosas noutras competências que não estão a ser valorizadas pelos programas, diga-se assim. É nesse sentido que há uma necessidade. Desde o primeiro ciclo. Há crianças que estão dentro da sala, desculpe a expressão, a serem "massacradas". Porque não dão nada para aquilo. Por muito trabalho. Poderão dar o mínimo. Aquilo não é o seu mundo, não são as suas competências, nunca atingirão o nível mínimo. Ali, num contexto onde a maioria deverá de atingir o nível médio, não o mínimo, a criança dificilmente se sentirá incluída naquele grupo. É nesse sentido que falta, falta essa vertente da escola.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. Na sua opinião o que é a supervisão?

P1: No sentido lato, para mim, supervisão será uma visão superior, não discriminatória. Superior. Quando se fala, quando se diz que "aquele é supervisor", já é alguma coisa. Olhamos sempre para a supervisão como o olhar por alguém superior. Superior em quê? Superior por mérito, para mim. Não pedimos para ser. Se formos nós a pedir para sermos supervisionados, se queremos uma supervisão para nos levar "mais além". É alguém que tem de ter o conhecimento do que é o "mais além", do que é o valor superior e não alguém que esteja ao mesmo nível que eu ou inferior. Não me identifico muito com supervisão. Não é não me identifico. Muitas vezes vemos a supervisão como colaboração. Não reduziria a palavra supervisão a colaboração, pois há pessoas que podem colaborar connosco, mas que não nos levam "mais além". Colaboram. Colaboram para manter a atividade que estamos a fazer. Manter linearmente. Às vezes podem colaborar até para nos afundar.

Para mim a supervisão é orientação, orientação! Um olhar. É uma mão que se estende. É um olhar avaliativo. Implica, para mim, a avaliação. Para supervisionar, seja em que contexto for, não estou a falar ao nível do ensino, há que olhar, há que observar, há que avaliar. Se quero fazer chegar "mais além" tenho de saber onde está, tenho de fazer uma avaliação, tenho de saber como está e conhecer bem a realidade em que se está. Para onde é que a levo? Para onde é que conduzo? O que implica que tenha a noção de um valor, de um ideal, da meta onde quero chegar. Nesse sentido, para mim, a supervisão é este olhar superior feito por alguém credível, aparentemente, alguém com mérito, com qualidades. A supervisão não pode ser executada por qualquer pessoa, diga-se assim. Não sei se respondi.

a) Portanto, se bem entendi, a supervisão respeita a uma observação de alguém que tem mais conhecimentos científicos, mais qualificações ou competências profissionais e que colabora não a par do seu supervisionado, por ter mais conhecimentos e competências, mas colabora com o seu supervisionado no sentido de o ajudar a emancipar-se, a tornar-se melhor profissional, mais competente.

P1: Exato!

b) Portanto, a colaboração não é de par para par, entre indivíduos no mesmo patamar, é de alguém que está acima de, que tem mais conhecimentos, que tem mérito, que lhe é reconhecida essa competência e orienta outro que…

P1: A colaboração, peço desculpa por interromper, é, isso sim, de par para par. A supervisão deve…

c) A supervisão é orientação, não é colaboração, é isso?

P1: Para mim é mais orientação. Isto não significa que o supervisor tenha de ser empossado e de ter uma atitude superior. Não! Mas que deve de ser alguém reconhecidamente com valores, com qualidades, com apetência e competência superior, sim! De contrário redundamos na colaboração. Colaboração! Posso ter a colaboração de um colega. Tenho diariamente a colaboração de colegas. Agora, supervisão, para mim, é mais. Supervisão é para levar "mais além".

d) A supervisão não é visão, é isso?

P1: Vem. Não queria ir para onde vem. Não vem de cima para baixo. Vir de cima para baixo parece que é uma diretriz. É alguém que trabalha lado a lado, sim. É alguém para quem na supervisão há diálogo, há compreensão da realidade. É alguém que me puxa para ir "mais além", para chegar mais alto. E para chegar é preciso alguém que, efetivamente, saiba qual é o caminho para chegar mais alto, que tenha essa visão superior, essa visão para "mais além", para o valor superior, para o ideal, para a meta. Tem de ser alguém que tenha noção de, senão redundamos na colaboração. Pode ser uma pessoa a colaborar comigo, mas colabora para atingir o meu objetivo. Não me leva "mais além". Colabora para eu atingir os objetivos que eu tenho definidos. Quando a supervisão deve ter alguém que olha, observa, compreende aquilo que faço e porque faço. Depois de compreender o que faço, porque o faço desta forma e, ainda assim, me propõe estratégias, faz-me uma observação, faz-me uma avaliação. É capaz de me dizer "considero isto ou aquilo". Não impõe, mas de uma forma, com conhecimento, com mérito, com competência me diz, "se calhar ainda podes ir mais além se fores por aqui, se desenvolveres esta competência". Para mim a supervisão tem um intuito de supervisão quando é uma orientação. Uma orientação, uma assistência que se dá para se chegar "mais além", a um patamar superior.

e) Portanto, não visa a submissão do supervisionado para atingir o ideal do supervisor, mas um ideal geral daquilo que é ser competente, profissional, conhecedor ou cientificamente correto.

P1: Quando digo que tem de ter uma visão do "mais além", não é que esse "mais além" seja a intenção do supervisor. É um "mais além" que tem de ser reconhecido na relação supervisor-supervisionado. É o que acho que implica a avaliação. Tem de haver diálogo, um diálogo de compreensão. Antes de convidar alguém a ir "mais além", tenho de ver porque tenho de ir "mais além"? Porque é que não fico onde estou? Não estou a fazer bem? Na colaboração simples, não! A pessoa colabora para continuar a fazer bem aquilo que está a fazer. Para mim supervisão é levar "mais além". Não significa que tenho de desclassificar aquilo que está a ser feito até agora. Não! Mas que tem uma visão supervisor, que vê que ainda conseguimos mais.

f) Uma visão mais abrangente?

P1: Mais abrangente. Que me leva, que conduz ou consegue conduzir o meu desenvolvimento, o aperfeiçoamento da minha prática, seja a que nível for.

g) Tenho outra questão, mas de certo modo já focou alguns dos aspetos que poderia referenciar na sua resposta. No entanto, vou arriscar colocá-la, até para ter a oportunidade de reforçar o que disse e para ficar ainda mais clara a sua perceção. Não que não tenha sido claro, mas para que não restem dúvidas, pois perspetiva a supervisão de um modo muito particular.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Também não foi ao acaso que o reforçou na sua ideia. O conceito de "supervisão foi evoluindo ao longo do tempo e gostaria que me indicasse com qual das duas conceções que vou referir se identifica mais. Claro

que são conceções alargadas daquilo que é, ou poderá ser, a supervisão e não tem de se identificar totalmente com nenhuma delas:
Supervisão enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.
Já focou alguns aspetos, mas pretendia que me esclarecesse.

P1: Peço que repita as duas conceções.

a) A conceção de supervisão enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.
Ou outra, se não se identifica, de todo, com qualquer uma delas.

P1: Identifico-me mais com a segunda opção. Espero não estar a ser incoerente com o que disse atrás. Identifico-me mais, naturalmente, com a segunda opção. A vertente mais colaborativa, porém, gostaria de dizer que a superioridade do supervisor tem de estar presente, mas não uma superioridade correspondente ao autoritarismo. Uma superioridade reconhecida pelo supervisionado. O supervisionado teria de reconhecer essa superioridade, essa legitimidade, o mérito. Mérito profissional! Daí que, se tem mérito, se tem alguma superioridade há partilha de experiências. Pode partilhar e pode dizer "já experimentei isso, vamos experimentar a ver. Pode ser que resulte". Não quer dizer que seja um chefe que diz "vais fazer isto!", que faz uma supervisão no sentido de dirigir, de forma rígida, mas no sentido de propor. É uma proposta. É uma estratégia diferente. É um caminho que depois tem de ser avaliado em conjunto, entre supervisor e supervisionado, para ver se, efetivamente, obteve os resultados que o supervisor antevia. Poderá não ter, poderá ter resultado pior. Mas aí o supervisor também tem de ter outras estratégias. Se resultou, porque é que resultou assim? O supervisor não tem de ser infalível. Não gosto de reduzir supervisão à colaboração. Não gosto! É redutor. A arranjar um sinónimo, a aplicar um sinónimo, prefiro a orientação. A orientação. Se orienta, implica que oriente alguma coisa, para chegar a algum lugar, a algum lugar de preferência. Também posso orientar para o pior. Orientar para algum ideal, com algum ideal.

b) O critério é orientar, não é levar alguém a submeter-se? É sugerir?

P1: Orientar. Orientar, resultado do diálogo, da compreensão da realidade que vive, como executa e do contexto em que está e para onde quer ir.

3.2. Gostaria de saber o que é, na sua opinião, a Supervisão Pedagógica? A supervisão entendida na dimensão do ensino, da educação. Qual é, também, o papel da Supervisão Pedagógica?

P1: A Supervisão Pedagógica será, talvez citando alguém, pois somos tendenciosos e há palavras com as quais nos identificamos, guardamos e posso estar a citar, a orientação e a assistência dadas por alguém com mérito, com qualificação, com mérito em educação. É orientação e assistência dadas para que aquele que é supervisionado possa melhorar a sua prática pedagógica total. As situações de ensino-aprendizagem. É também, a Supervisão Pedagógica, ou deverá ser aquele acompanhamento. É orientação, é assistência, é acompanhamento para que se consiga um desenvolvimento qualitativo e não apenas de organização da escola.

a) Pode indicar-me, até por ser professor, um exemplo de supervisão que, na sua experiência, lhe permitiu melhorar como profissional, se tem algum.

P1: No sistema atualmente instituído, só consigo ver supervisão em dois momentos. Supervisão a ser feita, Supervisão Pedagógica, posso estar errado, mas o único momento em que fui supervisionado, em que tive Supervisão Pedagógica foi no momento do estágio.

b) Na sua aceção?

P1: Na verdadeira aceção da palavra. Com um acompanhamento de alguém que esteve ao meu lado, com uma experiência que lhe deu legitimidade para me falar e para me orientar, para me ouvir, para me compreender, para me orientar e que reconheci. Havia negociação, havia propostas. Falávamos, eu propunha e havia a supervisão. Neste caso vou utilizar uma palavra perigosa, não quero estar a compará-las, havia uma "superavaliação". Havia alguém que olhava para aquilo que propunha e que avaliava, dizendo-me. Avaliava-me e dizia "este aspeto parece-me positivo, aquele parece-me negativo. Se calhar é melhor corrigir isto ou aquilo, por esta ou por aquela razão", ou por condicionamento de tempo, ou de

reação, que já se antevia pela experiência que a pessoa que me supervisionava tinha. Aqui, o que se… Perdi-me.

c) Está a dar um exemplo de Supervisão Pedagógica.

P1: Foi efetivamente o meu momento de estágio, onde tive uma… (e agora faltam-me os termos), uma orientadora pedagógica, professora da universidade que nos dava um conjunto de conhecimentos, de estratégias, de instrumentos, de mecanismos que poderíamos, ou não operacionalizar para levar a cabo aquilo que pretendíamos, conforme a planificação que tínhamos. Dava-nos toda essa parte. Dava-nos conhecimentos, dava-nos acesso a determinadas coisas para fazermos as nossas opções. Feitas as nossas opções, voltávamo-nos a encontrar. Optamos por isto, poderíamos fazer isto. Era visto pela orientadora, que para mim funcionou como supervisora pedagógica. Observou a planificação, deu o seu parecer, conversou, "mas porque é que vocês optaram por isto? Porque não o outro?" Nunca se impôs. Orientou! A última palavra era sempre nossa. Orientava-nos com o intuito de chegarmos "mais além". Com o intuito de termos a melhor prestação. Aí sim teve essa parte que funcionou como supervisora. Não só à distância! Depois vinha à sala observar a nossa prática. Se aquilo que planificamos, se cumprimos. A nossa prestação, a nossa prática efetiva. Depois da prática, conversava connosco. Perguntava sobre a situação, antes de emitir qualquer juízo que já tinha, mas não transmitia, "esta situação que presenciei, porquê esta opção, porquê esta reação, porquê isto?" Ouvia-nos e se nos compreendia, por ali ficava. Compreender, compreendia. Agora, se se identificava, ou não, com aquela reação, dizia. Dizia-nos claramente "eu, se calhar, faria assim. Pedagogicamente não é correto. Vocês fizeram bem, mas sabem que pedagogicamente até nem é correto". Havia esta vertente humana. Não é só o que está no papel. Na teoria está assim e assim tem de ser assim. Não! Há a compreensão. Para mim é o papel do supervisor. Ouvir. Compreender. Mas ter sempre o ideal. A referência não tem de ser o supervisor, mas aponta outras possibilidades, que mais não seja.

Por outro lado, tínhamos a nossa professora cooperante. Nós não tínhamos uma turma. Estagiamos numa sala, numa turma da professora, que está sempre presente. Há o diálogo. O diálogo que há com a supervisora, com a orientadora, há com a professora, que chamamos professora cooperante. Que é a professora que tem a turma na qual estagiamos, por um curto espaço de tempo. Há também a negociação. Nós falamos e ela orienta. Conhece a turma e diz "se calhar essa estratégia não funciona, mas se quiserem tentar, pode ser que resulte e tentam". Aí sim, considero que há. Por um lado, há pessoas com experiência profissional. A professora cooperante com experiência profissional. Com prática, com conhecimento do contexto em que íamos entrar, onde iriamos executar, onde iriamos trabalhar. Por outro lado, a professora com todo o conhecimento teórico, mas não só, com o conhecimento que tinha da prática que, aliás, legitimou ser professora e ser orientadora, ser a nossa orientadora enquanto estagiários. Nesse sentido achei que sim, que houve Supervisão Pedagógica.

Atualmente, lamentavelmente, o que acontece (e não só atualmente) é a avaliação docente, que acha-se que é supervisão. Há uns quatro anos atrás debati-me com uma pessoa da [redacted] que estava a dar formação, que fui obrigado a frequentar, que não me interessa relatar…

d) Por imperativos profissionais?

P1: É por imperativos. O senhor da [redacted] trazia os seus ideais. Os seus! Mesmo seus! O senhor sabia tudo como devia de ser e tudo devia de ser daquela forma. Isto na elaboração de Projetos Educativos retransmitia através dos "PowerPoint". O que ainda é mais grave é que ainda aceitamos uns lapsos quando estamos a falar, como é aqui o meu caso, que devem de ser uns lapsos atrás de outros, mas o senhor trazia uns "PowerPoint" preparados, cujos objetivos e metas que referenciava, pois ele referia objetivos e metas e muito bem.

Muito bem que haja a distinção, mas ele distinguiu-os muito mal e com exemplos mesmo terríveis, que realmente não eram reais. Mas o senhor acha que tudo o que ele transmitiu era muito bom. Quando o abordei e pus em questão o que estava a fazer, o senhor respondeu. Eu perguntei! A dada altura pus em questão a forma como estava definido o que eram metas e o que eram objetivos. O senhor não tendo resposta para mim, percebeu que estava a ser incisivo. Já estava a ser indelicado. Ele assumiu uma atitude de "eu sei e vocês vão fazer assim". A dada altura a resposta que me dá, e isto sim é autoritarismo, é "eu fiz um Mestrado em [redacted] e um Doutoramento em [redacted]". Para ele isto é o que legitima a sua atitude prepotente. Curiosamente, isto para dizer que quando perguntei "que orientação é dada pela Secretaria em relação aos Projetos Educativos? Elaboramos um projeto, enviamos lá para baixo. Isto está a ser corrigido? Está a ser visto, apreciado devidamente?", o senhor respondeu com todas as letras, bem redondinho, "Nós fazemos supervisão!". Eu disse "Supervisão? Isso é supervisão? Recebem os projetos, avaliam, dizem que avaliam e não emitem qualquer "feedback", ou se emitem é sem compreender, sem se sentar com as pessoas para compreender o que ali está. Isso é supervisão?". Para o senhor, ele estava inteirado de todo o seu conhecimento, de todo o conhecimento!

e) Houve falhas na comunicação?

P1: Arrasou-me completamente e disse "Isso é supervisão! Nós fazemos supervisão!". Uma supervisão fraudulenta. Se formos a ver os Projetos Educativos que são aprovados e se os formos a apreciar devidamente, vemos que não é supervisão. Não é só por isso. Efetivamente recebem os Projetos Educativos, podem dar diretrizes, até acredito que cortem isto ou aquilo, mas depois não ouvem a outra parte. Não ouvem.

Curiosamente a minha atitude em relação a esse senhor também foi um pedacinho agressiva, porque fui um dos colaboradores na investigação desse senhor quando fez o [redacted]. Estive fechado numa sala com esse senhor e para questões que colocou, as respostas que dei não foram as que ele anotou, pois tive oportunidade de o ver. Portanto, dá para ver claramente que as pessoas protegem-se com formação académica que é completamente enviesada à partida. Completamente distorcida! E depois serve-lhes como argumento para se sobreporem aos outros e dizerem que "isto é a verdade absoluta e tem de ser praticada por vós".

f) Além desta dimensão formativa, colaborativa, dialógica, também fez referência à dimensão da avaliação docente.

P1: A avaliação docente. Atualmente dizemos que estamos a… e acho muito bonito isto… O documento que regulamenta a avaliação docente na região indica isto, algures, que o avaliador externo deverá ou poderá, deixe-me lá ver se encontro as palavras certas, não quero cometer erros.

g) "Preferencialmente"?

P1: "Preferencialmente". É uma palavrinha viciada à partida. "Preferencialmente" o avaliador, quer interno, quer externo, deve de ter formação em supervisão. Ora, isto faz com que as pessoas achem, que considerem que a avaliação que estão a fazer, é supervisão.

Alguns que foram empossados da função de supervisão, de avaliação, perdão, acham que são supervisores agora. Para mim não é supervisão. Está a ser avaliação. Uma avaliação classificativa. Há vários erros. É avaliação! Não é supervisão! Há uma visão superior, há! Há um olhar superior. Sentimos muitas vezes um olhar que não é legitimado pelo supervisionado. Temos uma posição que não é legitimada. O que é que dá a legitimidade a uma pessoa para ser supervisora? É o mérito profissional. Infelizmente estamos a basear os critérios da seleção, da escolha, seleção ou nomeação, não se sabe bem como isto é feito. Não se sabe porque efetivamente o papel é uma "folha". O que está a acontecer… e perdi-me outra vez…

h) O que está a acontecer na avaliação é "autoritarismo"? O que me está a dar a entender é que há uma atitude castradora, impositiva, que não há legitimação do papel do supervisor.

P1: A escolha, nomeação ou eleição do supervisor está a ser feita com base, fundamentalmente, em tempo de serviço. Ora, temos pessoas… Perdão, mas isto custa porque as pessoas não querem falar sobre isto por acharem que ao falarem sobre isto que estão a dar um tiro no pé. Não é dar um tiro no pé. Se estamos a fazer avaliação com o intuito de melhorar o ensino, não se pode reduzir isto a nada.

Há pessoas a serem empossadas da tarefa de avaliador externo baseando-se apenas no tempo de serviço que têm. Para lavar a cara e dar uma imagem bonita e lhes conferir alguma legitimidade resolveu-se trazer umas pessoas, uns convidados para lhes dar formação a nível da supervisão. Para dizer que têm formação. Não só têm tempo de serviço, como também têm formação em supervisão. Não, não têm! Aqui o contributo a mais é a vertente humana das pessoas. Há pessoas que estão a ser empossadas destas tarefas e não têm qualquer qualificação para isto. Não têm qualificações humanas, não têm atributos. Mas então estão em ensino? Pois estão. Estão com práticas que se arrastam há anos. Há pessoas que trabalham muito bem, verdade seja dita. Sem qualquer dúvida! E que também não precisam de um curso para terem legitimidade para fazerem supervisão. Há uns que têm cursos e que não têm as competências adequadas, mas têm o curso. O que digo e o que sinto é que não se está a olhar para o todo, para a personalidade, para as qualidades das pessoas. Estamos, fundamentalmente, e venha quem quiser contrariar, a ver tempo de serviço. O parâmetro fundamental é o tempo de serviço. Sabemos, claramente, que há pessoas com muito tempo de serviço cujas práticas e consideração pelo trabalho dos outros é nula. Ainda mais quando está regulamentado, mas não está a ser respeitado, pessoas que estão a ser avaliadas por pessoas que estão a avaliar professores, sem nunca terem tido a experiência de trabalhar naquela área, naquelas circunstâncias. Isto é terrível.

Um professor, não é por ser professor do primeiro ciclo, que sempre trabalhou no curricular e nunca teve outra experiência, que vai agora avaliar outro professor do primeiro ciclo a dar Expressão Plástica. Depois acha que aquelas aulas são o "fungagá da bicharada". Ora, trabalhar com uma turma do curricular não é

o mesmo que trabalhar a Expressão Plástica. A dinâmica, as estratégias são outras. Tem de haver uma certa tolerância. As crianças precisam de se levantar e de se deslocar para ir buscar material. Há diálogo, há trabalho de grupo. O ambiente é de muito burburinho, de muita movimentação na sala de aula. E, por incrível que pareça, nem toda a gente está preparada para compreender isto. Porque nunca viveram aquela realidade. A Expressão Plástica é um caso particular, para mim. Eu vivi na primeira pessoa, mas acontece noutras áreas. Isto está a acontecer e o que mais me preocupa é que não se olha aos atributos da pessoa para ser avaliador externo e avaliador interno também. Isto de ser votado em Conselhos Escolares ou em reuniões tem as suas grandes desvantagens, porque vamos atrás do amiguinho, do que é a ovelha mansa que não levanta problemas.

i) Em relação à questão da avaliação, há medida que foi falando, recordei-me das primeiras respostas que deu no início da entrevista, relacionadas com o tempo de serviço, o horário do professor e a sobrecarga de tarefas. Portanto, considerando a supervisão nessa perspetiva da avaliação docente, não a vertente do acompanhamento na formação profissional do docente, questiono se é possível avaliar efetivamente o trabalho docente no tempo e com as fórmulas, com os impressos e procedimentos que estão previstos?

P1: Não, não é! Não é porque essa avaliação é prevista e comunicada ao professor. Dá tempo para preparar uma aula muito bonita. Devo dizer que até dá tempo para trocar de turma, de escolher uma turma ideal para dar a aula. Esta é a realidade que se vive na escola. Não estou a contar histórias. Pode parecer ilegal, mas sei desta realidade. Há pessoas que, ainda este ano, como uma [redacted] que conheço, que no dia, ou dias, que em que esteve a avaliadora externa na escola, deu aulas a uma turma que não é a sua. Como é que foi escolhida, qual foi o critério escolhido? Foi pela turma ser a mais malcomportada? Foi por ser a melhor? A melhor em comportamento e a melhor em aproveitamento? Os mais fáceis de trabalhar? Portanto, não é num curto espaço de tempo, comunicando previamente que se vê a realidade. Isso dá para construir uma realidade. Se dou tempo à pessoa para se preparar, dá tempo à pessoa para construir uma realidade. Pode ser a prática.

Por outro lado, temos os relatórios fantásticos que nos são pedidos anualmente. O relatório da avaliação docente. O que digo é a "avaliação da prática alegada". Não é da prática real. É daquilo que se alega. O que escrevi está escrito. O supervisor vai contestar, vai buscar informações para cruzar. Pode consultar informações e atas para ver se bate certo, mas é muito fácil pintar as coisas de uma cor que de fato elas não têm. É muito fácil. É o que digo, é uma avaliação da "prática alegada", não da prática real. E há os honestos que dizem as coisas tal e qual as fazem, as limitações que têm, os problemas que encontraram ao longo do ano, as dificuldades, como as encararam, que referem nos relatórios tal e qual. Há outros que não! Há outros que referem que encontraram um problema, mas que conseguiram uma coisa milagrosa, pela sua habilidade e competência, que conseguiram um resultado fantástico. Mas na realidade, se formos a ver, aquele que refere tal e qual a realidade, teve uma prestação em que foi um ótimo profissional. O outro que faz um relatório milagroso é uma tristeza, uma trapalhada no dia-a-dia, mas no relatório é tudo bonito e positivo, os resultados são sempre positivos. Portanto, não é com este modelo de avaliação que se irá conseguir uma melhoria das práticas. Nunca! Jamais! Não é assim que se melhoram as práticas, nem que se vai conhecer a realidade.

3.2.1. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho?

P1: A Supervisão Pedagógica pode contribuir e contribui perfeitamente para a melhoria do desenvolvimento e do desempenho profissional do professor. Contribui. A supervisão contribui. Se entendermos a supervisão como deve de ser entendida, se estiver a ser operacionalizada por quem de direito, isto é, por alguém com competência. E sublinho esta palavra "competência".

a) Real e não legal, é isso?

P1: Real e não legal! Real, legitimada pela sua prática, pela sua experiência legitimada por quem está a ser avaliado. Legitimada por quem está a ser avaliado. Há quem legitime uma pessoa que lhe convém, mas tem de haver reconhecimento. Tem de haver reconhecimento efetivo do trabalho da pessoa. A supervisão acredito que sim. Consigo inteiramente conceber. Nessa supervisão em que o conceito é bem entendido. Não nesta "coisa" que está a ser feita.

b) Não na supervisão, enquanto reduzida à dimensão da avaliação docente?

P1: Não. A avaliação docente só está a servir para classificar os professores, para os arrumar, organizar em patamares, ou desorganizar. Para os pôr em patamares, muitas vezes mal-organizados. Pois põe-se um bom em baixo, que devia de estar lá em cima. E um lá em cima, que nada faz e devia de estar em

baixo. Justamente por essa "prática alegada" e pelo ciclo vicioso. Desde a eleição, nomeação, o seja o que for, pois diz-se que são eleitos e em muitos casos são nomeados. A lei diz uma coisa, mas a prática é outra. É uma realidade bem camuflada, que está a ser bem camuflada pelas escolas. Em algumas, oxalá em algumas esteja a funcionar de forma correta, integra. Mas há muita coisa que não funciona. Supervisão sim! Supervisão Pedagógica precisa-se. Avaliação dispensa-se.

c) Na sua opinião a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos jovens alunos?

P1: Sem dúvida! Pode! Pode contribuir. Se for a supervisão de alguém que esteja presente, que veja as práticas docentes, que veja a reação dos alunos. Há coisas muito boas, mas que não se adequam ao contexto em que trabalhamos. Há práticas que resultam muito bem numa turma, pode ser na mesma escola, e que noutra não resulta nada. Absolutamente nada! Pode ter funcionado há uma hora atrás, mas na turma seguinte já não funciona. É uma razia total, a pior coisa que podia ter feito. A supervisão contribui para o desenvolvimento dos alunos. Supervisão Pedagógica contribui, sim senhor. Sem dúvida nenhuma! Sendo a supervisão devida.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

P1: Sim! Sim! Sim! Contribui para a melhor prestação dos professores, contribui para o desenvolvimento dos alunos, contribui naturalmente para as melhorias nos resultados, para melhorias no sistema. Sem dúvida!

3.2.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos ou metas da escola?

P1: Contribui! Se contribui para a melhoria na prestação dos alunos, se contribui para a melhoria da prestação do professor, para o desenvolvimento do professor, para as suas práticas, claro que vai ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Isso é o que pretendemos. O sucesso dos alunos é o objetivo final, aglutinador, global. O quadro do Projeto Educativo é sempre o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido irá contribuir. Resultará nisso. A Supervisão Pedagógica, no sentido de melhorar.

a) De promover a concretização dos objetivos da escola?

P1: Sim!

b) Dos objetivos efetivos e não figurados? Sem "ficcionar" a realidade? Sem que, por exemplo, em casos de indisciplina se camuflem os factos com relatórios e descrições muito bem-feitas das circunstâncias que não correspondem à realidade. Portanto, atendendo à realidade e não necessariamente àquilo que é relatado, escrito ou documentado, à realidade a que assiste diariamente e com a qual contacta, considera que a Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa real concretização dos objetivos?

P1: Sim! Pode contribuir, na medida em que a supervisão, sendo bem-feita, deverá, justamente, profundar o conhecimento da realidade e procurar pôr fim a esta situação de camuflagem da realidade que se vive nas escolas.

O supervisor não deve de se deixar ir pela onda. É alguém que tem de estar em colaboração, que tem de descer e dialogar, mas que também tem de ver lá de cima, tem de ter uma visão alargada do que é que está a funcionar, do que se passa para além daquilo que querem que o supervisor veja. Há aquilo que a gente quer que o supervisor veja, há aquilo que a gente vê num primeiro olhar e há aquilo que devemos de ver para além dos nossos olhos. Isso é a função do supervisor. Ver para além daquilo que se apresenta, tem de ver para além das evidências.

c) Tenho outra questão que vem na sequência destas últimas que coloquei.

P1: Mas na anterior creio que…

d) Sobre o contributo da supervisão para a concretização dos objetivos…

P1: Da escola. Para isso, para mim, é importante a outra vertente da supervisão. É que há aqui uma supervisão de chefia. O Diretor também deve de ter algumas qualidades de supervisor. Deve de ser supervisor, mas não um supervisor autoritário. Há que ter qualidades de supervisor, no sentido de fazer convergir todos os objetivos e de fazer com que todos caminhem para o mesmo. Isso é fundamental. Há aí um papel, nessa vertente de supervisão, de como a supervisão pode ser entendida. Aí o Diretor da escola é uma figura, um elemento, um órgão fundamental para fazer convergir, para uniformizar as coisas, para fazer cumprir as coisas.

e) Tem de estar presente?

P1: Tem de estar presente. Tem de saber para onde é que quer ir e não deixar cada um ir para o seu lado. Cada um deve de trabalhar da sua forma, mas temos de convergir para o mesmo objetivo final. Temos de convergir e de ser unânimes naquilo que queremos alcançar. Estamos dentro da mesma organização.

f) A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a retificação dos erros que se identificam e verificam na educação?

P1: Contribui! Se não contribuir estamos ao mero nível da avaliação e classificação. A supervisão tem de contribuir. Se não contribuir, que é o que está a acontecer com a avaliação que se está a fazer, com a avaliação docente, aí estamos na mera avaliação e classificação dos professores, que é emitir juízos e nada mais. A supervisão não. A supervisão tem de emitir um juízo, de contrário, se não emitir juízos, não valeria a pena existir. Tem de emitir um juízo. Não necessariamente discriminatório. Tem de fazer uma avaliação. Caracterizar. Avaliação no sentido de caracterizar a realidade e de propor alternativas, caminhos. Nesse sentido vai realmente.

g) Contribuir para a retificação de erros?

P1: Contribuir. Tem de ser. Tem de propor alternativas, tem de detetar o erro, tem de fazer essa avaliação. Por quê a avaliação? Se as coisas têm um erro, se há algo que não está bem, já estou a fazer uma avaliação. Posso não estar a classificar, mas estou a avaliar.

h) Sem necessidade de se preencherem minutas com parâmetros que já estão estipulados para fazer a supervisão? A supervisão no sentido formativo e não no sentido avaliativo?

P1: Exatamente! No sentido formativo. Exatamente.

3.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

P1: É! Indiscutivelmente, é! Por duas razões. Mesmo fazendo a supervisão na melhor interpretação e na melhor execução prática daquilo que deve de ser a supervisão, está sempre subjacente uma avaliação. Avaliação não significa discriminar. Não tem de ser discriminatória. Não é isso. Não tem de ser castradora. Não tem de ser negativa. Não tem de ser desprestigiante. A avaliação não tem de ser desprestigiante. As pessoas, às vezes, entendem que a avaliação é negativa. Sentem-se desprestigiadas, desacreditadas enquanto profissionais, "incompetentes", diria, na pior das palavras. Nesse sentido, é sempre temida. Mesmo quando entendida da melhor forma. Está presente o supervisor. O supervisor vai emitir um juízo, ainda que seja o melhor supervisor, que seja uma pessoa amena, compreensiva, dialogante, que propõe e não impõe, mas que está a propor. É porque está a reconhecer que algo pode ser melhorado. Se algo pode ser melhorado. É porque há algo que não está tão bom quanto isso. Está sempre subjacente a avaliação. Depois há o outro lado. Porque é que se tem a supervisão? Aí é mais grave. Temos a supervisão, porque as pessoas sabem que têm a supervisão, mas atualmente não se faz supervisão no ensino, faz-se avaliação. Não se faz supervisão no ensino, faz-se avaliação! Penso que a única situação de supervisão legítima é no contexto de estágio, porque de resto, não vejo que esteja a haver supervisão. Há classificação, há avaliação das pessoas, daí as pessoas temerem.

Depois não há o profissionalismo das pessoas e é preciso haver. Ainda que se entenda a supervisão legitimada por um diretor, para as pessoas entenderem bem essa supervisão, é preciso que o diretor seja uma pessoa com profissionalismo, com respeito. Não é "eu vi isto" e chegar ao café ou à sala dos professores e dizer "É prática daquela colega isto…", não! Tem de ser alguém que saiba guardar para si, que saiba procurar os meios para ajudar, sim! Mas a resposta àquela situação, a avaliação daquela situação, só diz respeito ao professor avaliado, supervisionado. É um diálogo de supervisor para supervisionado. Quem faz supervisão nem sempre é profissional ou correto.

a) Em virtude daquilo que referiu há pouco? As competências não têm de ser necessariamente legais, ou o reconhecimento não têm de ser legal, tem de ser real?

P1: Certo!

3.4. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa?

3.4.1. Se sim, considera que a Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mudança?

P1: Se a supervisão pode contribuir?

a) Sim, se a supervisão pode, ou não contribuir, para essa mudança que referiu?

P1: A supervisão contribui, senão não seria supervisão. O que acontece é que não está a ser feita a supervisão.

b) Não se está a fazer supervisão?

P1: Para mim não está a ser feita a Supervisão Pedagógica, no sentido de colaborar com os professores, de olhar para os professores, de estar com os professores e de conhecer as suas práticas, no sentido de os fazer chegar "mais além", não creio que se esteja a fazer. No sentido de aperfeiçoar as suas práticas, não está a ser feito nada. Em última instância o que poderá estar a ser feito e acredito é que o façam alguns diretores, nomeadamente em contexto de escolas particulares, há professores que procuram o diretor como referência, como ideal para se aconselharem e, sendo um bom profissional e com experiência, tenta dar a sua melhor orientação e fazer a sua melhor supervisão. Agora que esteja a haver supervisão, não acredito.

No máximo, dos máximos, esta supervisão no sentido de fazer o outro chegar "mais além", de melhorar o seu desempenho, não creio. Insisto numa outra vertente e olhando para o papel do diretor como supervisor, também deverá ser. O diretor como supervisor, se realmente for um profissional operante, que acompanha e que tenta compreender, aí sim, esse sim poderá estar. Todo o diretor tem interesse nisso, em supervisionar, ainda que não seja uma Supervisão Pedagógica, porque é exterior à sala de aula, embora alguns também possam entrar e dar esse contributo, embora não tenham essa obrigação, pelo menos penso que não. Pelo menos fazem uma supervisão no sentido de detetar, no sentido do reconhecimento e a supervisão tem de ser feita também para reconhecer os problemas nas escolas e para contribuir, para colaborar dando a sua visão de como poderá o colega ou de como poderão os colegas superar aquele problema. Aí sim, acredito que a supervisão esteja a acontecer, nas escolas onde isto acontece, mas há escolas onde a direção serve apenas para resolver situações administrativas, burocracia e não há esta preocupação de uniformização, de criar um bom ambiente na escola, de criar um ambiente facilitador do trabalho do professor. Se houver essa predisposição do diretor, de estar inteirado do que os colegas estão a fazer, como estão a fazer, se estão a fazer em harmonia com aquilo que prevemos no projeto, com aquilo que prevemos que é o ideal de escola para os alunos, se se investir dessa responsabilidade e assumir na prática isso, aí sim temos uma boa supervisão, o que também é fundamental.

Não é só observação de aulas, da prática com os alunos, da atividade letiva, mas também do funcionamento, da harmonização do funcionamento da escola. Isto é fundamental, sobretudo quando falamos da questão da disciplina na escola. Disciplina, organização, cuidado, respeito. Respeito! Respeito na elaboração de horários. Respeito! A palavra é mesmo esta! Penso que muitas vezes não há respeito. Não há respeito pelos professores, não há respeito pelos alunos. Respeitam-se uns em prejuízo dos outros.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. A Filosofia é, ou não é, uma disciplina académica de relevo?

P1: Nunca lecionei a disciplina de Filosofia. Fui, efetivamente, aluno de Filosofia durante dois anos. Para mim, pela minha experiência pessoal, é algo fundamental. Ajudou-me muito ao nível do posicionamento, do pensamento crítico face à realidade, face ao que nos é apresentado, dito como determinado, acabado. A Filosofia permitiu-me explorar as situações, dar a opinião sobre o mundo, sobre a realidade, quando nas outras disciplinas não tínhamos essa oportunidade. A oportunidade de discutir determinados temas, de debater, de aprofundar e de conhecer o pensamento de alguns filósofos, que também nos ajudam a compreender o mundo a nos posicionar em relação ao mundo e aos outros, no sentido de os compreender.

4.1.1. O ensino da Filosofia é compatível, ou não, com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, o Estudo do Meio, entre outras?

P1: Não percebi.

a) Se o ensino da Filosofia é compatível, ou não, com o modelo de ensino das restantes disciplinas? Se a Filosofia deve, ou não, ser ensinada da mesma forma que são ensinadas as restantes disciplinas que integram o currículo?

P1: Se o modelo de ensino da Filosofia é compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, é isso?

b) Sim! Mas se não tem opinião formada, não se sinta obrigado a responder.

P1: Mas as outras disciplinas são muitas e cada uma, talvez, com o modelo de ensino diferente. Se considerarmos as outras disciplinas um pouco teóricas, no sentido da transmissão do conhecimento, podemos dizer que o modelo de ensino da Filosofia não seria compatível. Não seria na medida daquilo que entendo que deveria de ser o ideal.

O modelo de ensino da Filosofia deve de ser um modelo de ensino baseado na discussão, no debate, na problematização do real. A problematização do real, dos valores, da sociedade, da cultura instituída, não é propriamente uma coisa que as outras disciplinas façam na prática, digamos assim. O conhecimento transmitido é assim.

A Matemática é uma disciplina exata. Se formos à História é aquilo, não há que criticar, há que compreender, há que interiorizar, há que reter a informação. Se formos às Ciências Naturais é aquilo, isto, mais isto e aquilo; aquele tem estas características, o outro tem outras. Portanto, não é compatível. Penso. Não vejo grande compatibilidade. Não se pode ver da mesma forma, não. Tem de ser encarado de forma diferente. O modelo de ensino tem de ser diferente.

A Filosofia, a não ser que se esteja a fazer da Filosofia transmissão de conhecimento. Se for para ver a Filosofia como aquisição de conhecimento dos grandes filósofos, do pensamento deles, para repetir o pensamento deles, se é para fazer da Filosofia isto, para conhecer os filósofos, o seu pensamento e reproduzir, aí estamos no mesmo modelo das outras. Estaremos a assumir o mesmo modelo que a grande maioria das disciplinas, não querendo desprestigiar nenhuma delas. Se pensarmos na Filosofia como algo que, e já parece que estou a falar na supervisão, que nos faz ver “mais além”, que nos faz problematizar e compreender o real, que nos incita a olhar a realidade, os valores, a cultura, a sociedade, os sentimentos, de vários pontos de vista diferentes. É como olhar o cubo da janela, ou olhar a partir da porta, ele está no mesmo lugar e vou vê-lo em dimensões diferentes. De maneira que o modelo não pode ser equivalente. Pensando a Filosofia como disciplina que propicia e dá condições ao aluno de olhar a realidade e de a questionar, de problematizar, criticar, fundamentar, observar, acho que não é compatível com o modelo instituído ou generalizado.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

P1: Penso que nunca poderão ser a mesma coisa, porque a Filosofia é muito mais do que se pode ensinar. Nunca poderíamos abarcar toda a Filosofia, ela não é abarcável. É uma forma de pensar, de estar, não é abarcável, não se pode captar. Podemos dar ferramentas para construir uma atitude filosófica. Posso dar ferramentas aos alunos, posso dar-lhes conhecimento, transmitir, pôr à disposição, disponibilizar o que foram os pensamentos dos grandes pensadores. Não tem de estar em conformidade com pensadores, com filósofos que até veem a mesma coisa de pontos de vista divergentes. Posso passar toda essa informação, agora achar que a Filosofia se reduz a isso, a uma disciplina que se pode transmitir, não!

4.3. De acordo com Desidério Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

P1: Eu tive Introdução à Filosofia no décimo ano e no décimo primeiro ano. Efetivamente foi transmitido o pensamento de alguns filósofos e o contexto histórico. Mas para mim, o que mais me agradava, apesar dos professores não puderem fazer das aulas um palco do debate, o conhecimento histórico que me foi transmitido ao nível da Filosofia era entendido como ferramenta, não para olhar a realidade, para ver a realidade como eles, mas para perceber como a realidade podia ser vista de formas divergentes.

Havia um conhecimento, uma base, a História da Filosofia que nos era transmitida, mas havia toda a outra parte que dominava, sobretudo na avaliação que nos era proposta e imposta pelas fichas de avaliação. Nunca tive o problema, ai de mim se o tivesse, se calhar ter-me-ia sido prejudicial, as questões eram abertas e levavam-nos a posicionar perante um pensamento, perante a ideia de alguém, perante uma realidade. Eramos nós que nos posicionávamos, após termos conhecimento. Nunca, na minha experiência, me foi pedido que transmitisse ou reproduzir-se o pensamento deste ou daquele. Poderiam pedir-me para relacionar. O convite era sempre este nas fichas de avaliação, para me posicionar criticamente. Não dominava a posição histórica.

a) Tem uma ideia da sua idade quando isso se verificou, há quanto tempo?

P1: Talvez aos dezassete anos. Dezassete, dezoito anos.

b) Portanto, estamos a uma distância de quase duas décadas e isso também é importante registar.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

a) Sei que, de acordo com a sua experiência, era permitido aos alunos assumirem um posicionamento crítico, mas será que foi um modo de lecionar a disciplina específico do seu professor, ou será que essa prática era extensível aos restantes docentes de Filosofia?

P1: Espero que seja uma prática extensível aos outros.

Cheguei a ter dois professores, um no décimo, outro no décimo primeiro. Tive professores diferentes, em anos diferentes. São professores diferentes e beneficiei, basicamente, do mesmo tipo de prática. Havia, realmente, esta possibilidade. Não sei se atualmente estão mais inclinados para a reprodução do conhecimento e do pensamento filosófico, mas eu tive, realmente, essa mais-valia.

4.4.1. Considera que a Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

P1: É justamente por valorizar a forma como tive a Filosofia, senão seria História. Se fosse para reproduzir seria História. Por muito que fosse a História da Filosofia, continuaria a ser História.

A Filosofia deve de permitir criar condições para que se estimule, de alguma forma, a capacidade crítica, a capacidade de observação, de análise, de tudo aquilo que nos é apresentado, muitas vezes, como certo, acabado, real, sem mais, sem a possibilidade de qualquer outro ponto de vista, sem a possibilidade de qualquer objeção, de qualquer crítica.

A Filosofia não deve de ser apenas História da Filosofia. Acredito que seja fundamental, é uma dimensão, mas há outra dimensão que é mais importante. De que me adianta reproduzir pensamento filosófico? Para que é que me serve? Só para reproduzir? Acho que importa, realmente, desenvolver a competência de observação, de análise crítica e fundamentada, de apreciação das coisas nas suas múltiplas vertentes.

4.5. Considera que a Filosofia é, ou não, uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

P1: É relevante do ponto de vista de que temos um sistema educativo que está a criar cidadãos críticos, autónomos. Se queremos ser críticos temos de desenvolver essa capacidade. É uma disciplina que tem como objetivo fulcral, primordial e em primeira mão, esse desenvolvimento do sentido crítico, crítico e fundamentado. É fundamental? É, sem dúvida! Acho importante que se deva manter.

Para mim foi a disciplina que me obrigou a escrever mais. Foi a disciplina em que mais escrevi, nas fichas de avaliação e nos trabalhos que realizei.

Desenvolve o nosso sentido crítico, o nosso posicionamento. Obriga-nos a posicionarmo-nos perante o mundo, pois, de contrário, se fossem apenas as outras… Bem, eu no curso que fiz, realmente tive outras disciplinas que nos permitiam ter conhecimento da realidade, tive a Sociologia, tive Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, mas esta posição crítica, não só receber e conhecer, como também dar a sua opinião, poder dá-la, emiti-la… se calhar se tivéssemos Filosofia, em níveis, desde o segundo ciclo, bem encaminhada, talvez viesse permitir que os alunos exteriorizassem certos dilemas que vivem, e que não veem, atualmente e por força da evolução social, e nas condições em que se encontram, não veem a realidade daquela forma, como é apresentada pelas disciplinas e, se calhar, se tivessem a Filosofia mais cedo teriam uma área, um tempo, uma orientação de alguém que lhes permitisse exteriorizar aquilo que pensam e de se posicionar perante aquilo, assumir "não concordo com isto" e "não concorda porquê?", "não concordo por isto e por aquilo".

Se calhar falta aos jovens este espaço, aos jovens adolescentes. Se calhar pela falta disto, de quem os oiça em casa, de quem os compreenda, a falta de quem os oriente nisso que exteriorizam, não é só ouvir, também é orientar, criticar com a tal visão fundamentada, talvez exteriorizassem menos ao nível de disciplina, talvez até perturbassem menos as outras aulas, por sentirem que afinal alguém os ouve, que também têm uma maneira de pensar, que também existem, que há uma disciplina que os reconhece e onde são ouvidos, que se preocupa com o que dizem. Não estão ali só para encher. Também conseguem dar a sua opinião. Se calhar não é permitido nas outras disciplinas, esse posicionamento crítico dos alunos.

A Filosofia talvez servisse também como escape e fizesse com que os alunos se sentissem mais acolhidos, mais compreendidos, se fosse devidamente orientada neste sentido, para o posicionamento crítico face a todas as transformações sociais de que as crianças, os adolescentes são vítimas. Às vezes nem em casa, nem na escola têm a possibilidade de exteriorizar.

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

P1: A Filosofia vem transformar. Poderá também transformar os professores.

a) Os professores também necessitam de desenvolver este espírito crítico?

P1: Os professores necessitam desse espírito crítico, na medida em que, todos nós, independentemente da área lecionada, da disciplina lecionada, do ciclo em que nos encontramos, somos convidados a desenvolver os alunos nesta vertente crítica. O que às vezes acontece é que, por força dos conteúdos que temos, da carga horária que temos, as coisas são mais transmitidas, do que propriamente questionadas. Questionar, implica ouvir, implica compreender, implica justificar, implica esclarecer. E isto é tempo que nos falta.

A Filosofia pode desenvolver e fazer aperfeiçoar a prática docente, o sentido crítico, a apreciação crítica e fundamentada. Deve de estar sempre presente na prática docente, até por força do progresso da sociedade. Há certos conteúdos que seríamos retrógrados se não os abordássemos de um ponto de vista crítico. Não podemos transmiti-los e dizer "isto é a verdade, isto é a certeza, isto é assim, estanque, não há forma de questionar".

b) Isso impede o progresso?

P1: É não reconhecer o progresso. Temos de nos posicionar criticamente.

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

P1: Não quero contradizer-me no que disse antes, pois penso que até já compartimentamos em demasia o currículo e as disciplinas, a carga horária está muito compartimentada, com pequenos tempos que não nos permitem fazer aquilo que queremos. Seria vantajoso neste ponto de vista, no questionamento do real e também do não real. Agora, acho que sim, a partir do segundo ciclo, porque traz estas vantagens ao desenvolvimento.

a) Portanto, a partir do segundo ciclo?

P1: A Filosofia direcionada, orientada, com as devidas estratégias vem desenvolver outras competências, como a comunicação, sobretudo a comunicação que depois acaba por ajudar noutras áreas. Ao nível da escrita também desenvolve, pois para exteriorizar o meu pensamento preciso de um veículo, preciso de algo que me permita exteriorizar. Vou ter de desenvolver essas competências, orais ou outras.

b) A estruturar o pensamento?

P1: Exatamente, a estruturar o pensamento. A estruturação do pensamento será uma mais-valia automaticamente inerente à existência ou à proposta da Filosofia. Se falarmos do primeiro ciclo, aí sou mais relutante à disciplina, porque entendendo a Filosofia como atitude crítica e fundamentada. Acho que deve de ser transversal.

c) Não fiz referência à constituição da Filosofia como disciplina nos moldes que conhecemos, mas sim como proposta curricular e não necessariamente nos mesmos moldes das outras disciplinas, como o Português, a Matemática, a Expressão Plástica, a Educação Física, o Inglês. Portanto, se calhar uma "oficina de", um espaço onde, de forma descomprometida, os alunos tivessem a oportunidade de explorar determinados problemas, determinados temas, determinadas situações, contextos. Não necessariamente uma disciplina com avaliação, com um programa rígido e encerrado. Quando falo em proposta curricular não me refiro, necessariamente, a mais uma disciplina, mas sim de uma possibilidade, de um espaço, de uma oportunidade para que os alunos possam desenvolver essas competências. De qualquer modo percebi que, enquanto disciplina, mais um elemento do currículo a sobrecarregar o horário dos alunos, não é recomendável, é isso?

P1: Pelo menos no primeiro ciclo não vejo. A disciplina entendendo-a não como transmissão de conhecimentos, mas como posicionamento, como atitude a assumir. Acho que isso deve de ser a obrigação de qualquer professor e falo do primeiro ciclo.

Devemos de convidar os alunos a posicionarem-se criticamente, a assumirem uma atitude crítica, mas é transversal a qualquer área e a qualquer momento. Não creio que haja a necessidade de a instituir como disciplina no primeiro ciclo, pois até poderia ser prejudicial compartimentar ainda mais. Mas que é fundamental, é! Até para a criança também aprender a posicionar-se e a exteriorizar. No primeiro ciclo têm muito esta apetência, porque ainda não estão comprometidos com determinados preconceitos e mais depressa emitem aquilo que é a sua verdadeira opinião sobre determinados assuntos.

4.6.2. Considera que a Filosofia deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

P1: Penso que sim, que deve de se revestir de um caráter mais aberto, embora também possa ter um programa rígido, com conteúdos para os quais se prevejam estratégias que permitam desenvolver as competências que se pretendem no âmbito da Filosofia. Inclino-me mais para essa vertente, com um caráter mais flexível desse programa.

a) Portanto, não exclui a possibilidade de ter alguns temas na base, para orientação, como sugestão, com caráter totalmente livre?

P1: Totalmente livre acho que não. É preciso uma linha orientadora. O problema não está nos conteúdos, mas nas estratégias que podem ser utilizadas em função dos conteúdos e do tempo que está disponível para trabalhá-los. O problema na Filosofia está na forma como quem possa lecionar essa disciplina, na forma como a encara e como a aborda. Para mim é um problema estratégico e não de conteúdo. Mesmo deixando em aberto poderá fazer com que alguns façam uma abordagem mais tradicional à disciplina.

b) Não sei se compreendi bem. O ideal é desenvolver as competências, não tanto os conteúdos, embora os conteúdos sejam um pretexto para desenvolver competências, mas sem que se verifique uma imposição rígida.

P1: Certo! Os conteúdos serão dados. Devem de lá estar.

c) Portanto, não defende a História da Filosofia, mas antes a vertente problematizadora do real, à qual fez referência?

P1: Temas da atualidade e outros que não sendo considerados atuais também devem de ser discutidos e refletidos, mas que são pertinentes, por fazerem parte da cultura, da sociedade. Não são atuais, não são recentes, mas também não têm de o ser. Há o atual que se arrasta há décadas.

4.7. Na sua opinião a Filosofia deve, ou não, de ser uma das componentes da formação dos docentes?

P1: A Filosofia poderia ser uma das componentes e a ser seria uma componente relevante, na medida em que permite que as pessoas sejam mais reflexivas, mas críticas, nas opções que devem de tomar e aqui estamos a falar da formação de professores.

Como professores, tudo aquilo que nos é impingido, de alguma forma, como programa, como currículo, também deve de merecer a nossa crítica, a nossa apreciação, o nosso posicionamento crítico e fundamentado. Nesse sentido, a Filosofia na formação inicial de professores seria um despertar de consciências, para uma atitude mais reflexiva, para que realmente os professores também sejam mais racionais, mais críticos, face àquilo que lhes é apresentado.

4.7.1. Que vantagens poderá, ou não, ter a Filosofia no percurso formativo dos docentes?

P1: Traz vantagens, com certeza. Desvantagens não trará com certeza. Será mais uma disciplina, mais uma área na formação inicial. Se olharmos como os alunos olham, preferem não ter, pois é mais uma disciplina para se ser avaliado. É uma disciplina que exige uma mobilização interna, um posicionamento. Não é só reproduzir. Dá mais trabalho, é mais subjetiva. Nesse sentido, enquanto adultos, também podemos temer por isso, pela sua carga subjetiva, mas é sempre uma mais-valia para a formação pessoal e profissional de quem quer que seja, sejam professores, sejam outras pessoas.

a) Outra questão, ainda associada à Filosofia. Considera que uma transformação no modelo de ensino da Filosofia poderia, ou não, trazer transformações ao sistema educativo, ao que está instituído? Isto é, se adotarmos essa Filosofia como referiu, aquela que não se reduz à reprodução de teorias de filósofos, aquela que visa a problematização do real, incluída no currículo, a Filosofia real, não a disciplina do Secundário, pode efetivamente contribuir para uma mudança paradigmática da prática educativa?

P1: Sem dúvida nenhuma, na medida em que, e vou voltar ao que disse, este posicionamento crítico permite justamente isso, estarmos mais críticos, reflexivos, face ao que temos de gerir no dia-a-dia, no nosso trabalho. Uma transformação. Quando se pergunta sobre a transformação supõe-se que há a necessidade de mudar.

b) No início da entrevista questionei-o sobre a necessidade de mudar o modelo educativo instituído. Creio que referiu que sim. Partindo desse pressuposto coloquei esta questão.

P1: Se é uma transformação nesse sentido, acho que sim e é louvável. Vai contribuir para o desenvolvimento da prática educativa.

Apêndice XII - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P2

Data da entrevista: abril de 2015

Duração aproximada: 1h 05m 42s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

P2: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

P2: Trinta e oito anos.

1.3. Em que concelho reside?

P2: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

P2: Licenciatura em [redacted].

a) Qual é a sua área de formação?

P2: Ensino.

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?
1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

P2: Habilitação profissional e própria.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Em que concelho trabalha?

P2: [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem?

P2: Onze.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral?

P2: Quadro de Vinculação à Região Autónoma da Madeira.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento?

P2: 300.

1.10. A que níveis de ensino/anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar?

P2: Oitavo e nono a lecionar e décimo primeiro ano a dar apoio educativo.

a) Não tem uma turma designada no décimo primeiro ano?

P2: Não! Apenas alguns alunos.

b) Dá apoio pedagógico a um grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

P2: Sim! Com Necessidades Educativas Especiais.

c) No caso do oitavo e nono, as turmas são do ensino regular?

P2: Não. São PCA.

d) Percursos Curriculares Alternativos?

P2: Percursos Curriculares Alternativos.

1.11. Quais são as disciplinas que se encontra a lecionar atualmente?

P2: Português.

1.12. Encontra-se a desempenhar algum cargo?

P2: Não.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar?

P2: Sim. Este ano, sim. Penso que é adequada ao trabalho que tenho que realizar.

1.14. Na sua opinião as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, quer em termos de recursos materiais, quer a outros níveis, ou não?

P2: Não! Não! Neste momento eu sinto que, pelo menos na escola onde leciono, há muita falta de material, o que me impede de realizar certas atividades com os alunos ou de trabalhar da forma que gostaria.

a) O que faz para ultrapassar essas barreiras? Utiliza os seus recursos pessoais?

P2: Alguns sim, mas tento dar a volta à situação com outras atividades, que não aquelas que gostaria de realizar.

b) Isso obriga-a a uma constante readaptação das estratégias, a fim de concretizar os objetivos que se propõe, mas com os recursos adequados?

P2: Exatamente! A forma como gosto de trabalhar. A verdade é que neste momento não estou a conseguir trabalhar tão bem quanto queria, pois não tenho os materiais que gostaria de ter.

1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?

P2: Neste momento há uma falha nesse sentido. Como disse anteriormente, sinto que não consigo executar as tarefas que gostaria e da forma que gostaria.

a) Portanto, o sistema não permite as condições ideais para que, como profissional, continue a superar-se?

P2: Exatamente!

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

P2: Neste momento há grandes falhas no sistema educativo que nos levam a sentir cada vez mais dificuldades, frustrações. Pessoalmente não me sinto realizada. Isto não está bem como queria. Não estou a responder como queria.

a) Não faz mal. Deixe fluir. Isto não é um teste. Não se preocupe.

P2: A minha opinião sobre o sistema educativo, sobre a escola, é isso?

b) No nosso quotidiano falamos dos problemas, das dificuldades do sistema educativo. No fundo pretendo saber qual é a perceção dos professores. As queixas e os aspetos positivos que são conversados na vossa *intimidade*, ou até no meio profissional. É isso, são essas perceções que pretendo recolher. Não pretendo respostas feitas, pretendo respostas genuínas. Portanto, se a perceção é positiva e está tudo bem, então é isso que quero saber; se há coisas que não estão bem, é isso que quero saber. O que é que está bem, ou não está bem? É possível mudar, não é possível mudar? É isso que pretendo saber.

P2: É melhor não deixar aí isso de que não me sinto realizada.

c) Mas não é a verdade?

P2: Sim, não me sinto realizada. É a verdade! Por muitos motivos. Pelo caos em que o ensino se encontra, em que o sistema educativo se encontra neste momento. Pelas exigências que nos são impostas e pelas dificuldades que temos em acompanhar todo o turbilhão de imposições que nos obrigam a cumprir.

d) Então, de certo forma isto contraria um pouco o que foi dito atrás. Daí as reticências, a resistência em avançar na entrevista, pois agora fala um pouco em frustração, num sistema muito exigente. Passa a ideia de que não está muito satisfeita com aquilo que o sistema disponibiliza para se concretizar como profissional e também para o seu serviço, para melhorar o serviço que disponibiliza à escola e também de que as condições não são as ideais. Atrás, em relação à carga horária, referiu que era adequada.

P2: Sim, na medida em que este ano não tenho cargos que me obrigariam a um trabalho reforçado, só nesse sentido.

e) Consegue realizar todo o trabalho dentro do horário definido? Consegue concretizar todo o trabalho que é suposto na carga horária definida?

P2: Não! É claro que durante a semana tenho momentos de trabalho em casa, de preparação de aulas.

f) Tem vinte e oito horas letivas e as restantes são não letivas. Nesse espaço de tempo das horas não letivas, é possível realizar todo o trabalho requerido?

P2: Este ano sim, consigo.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

P2: O sistema não corresponde às expetativas. Mas em relação a isso, penso que neste momento não há ninguém, nenhum docente, que sinta que o sistema corresponde às suas expetativas, dada a situação global, a crise, as dificuldades que temos no dia-a-dia na escola com os alunos, com as turmas, com a indisciplina.

a) Os alunos de hoje são mais difíceis que os de há 10 anos atrás? São assim tão diferentes?

P2: São mais difíceis. E cada vez mais.

b) Tem uma ideia da razão dessa diferença?

P2: Talvez pela sociedade em si, pelas próprias transformações da sociedade. Sabemos que um aluno é um ser singular, que está constantemente a receber todo o tipo de influências da sociedade. Como sabemos, a sociedade tem tendência a degradar-se. Há a degradação da sociedade. Os nossos alunos acabam por trazer isso para a escola.

2.1.2. O sistema educativo acompanha as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

P2: O sistema educativo tenta acompanhar essas transformações, essas metamorfoses, mas é muito difícil. É muito difícil acompanharmos essas mudanças. Nesse aspeto a escola até tem tentado, dentro das condições que tem. Tem tentado superar essas dificuldades.

a) A escola ou os professores?

P2: A escola, representada pelos professores. A escola faz um esforço para acompanhar as dificuldades sociais.

b) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo?

P2: Para começar, preocupa-me a violência. Uma escola sem violência.

c) Que violência?

P2: Violência física, psicológica. Aquela violência que sabemos que pode afetar os nossos filhos. Uma escola mais equilibrada, no sentido em que os professores se sintam menos sobrecarregados de trabalho e com mais vontade de trabalhar.

d) Sente que o mérito dos professores não é reconhecido?

P2: Claro que sim.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

P2: Não! De maneira nenhuma! Sinto que cada vez se exige mais. Exige-se muito às crianças. Até aquelas que começam o primeiro ano de escolaridade. Sou professora, mas também sou mãe. Como mãe, numa perspetiva materna, considero os programas muito exagerados.

a) Muito exagerados como?

P2: São muito extensos e rígidos.

b) O que é que isso significa? Que não permitem ao professor fazer uma gestão mais calma e ajustada às necessidades do público com que está a trabalhar?

P2: Calma, sim. Os professores têm de fazer um esforço muito grande para cumprir os programas. Isso faz com que as dificuldades dos alunos fiquem ameaçadas, fiquem para trás. Não são acompanhados como deviam, porque tem de se cumprir um programa, têm de ser dadas as matérias, porque eles já têm de saber algumas coisas, que se calhar só deveriam de saber mais adiante.

c) Aplica-se a mesma receita a todos os alunos, é isso? Independentemente das suas diferenças?

P2: Exatamente! Não se olha ao número extenso de alunos dentro de uma sala, não se olha às dificuldades de cada um. Quase que se tenta que os alunos tenham de aprender à força. Não se respeita o ritmo de cada um.

d) Os alunos aprendem efetivamente, ou simplesmente limitam-se a reproduzir os conteúdos que são obrigados a memorizar?

P2: Depende. Depende da criança e do apoio que têm em casa.

e) Referiu que lecionava PCA. Este tipo de percursos têm alguma vantagem em relação ao ensino regular, ou não?

P2: Tem vantagens. É-nos permitido trabalhar as matérias, nestas turmas, de uma forma diferente e adequada aos alunos.

f) A preocupação do professor não é tanto o cumprimento do programa, é a aquisição de competências por parte dos alunos?

P2: É assim, há o cumprimento de um programa, de uma planificação, mas as turmas são mais pequenas e é mais fácil para nós chegar aos alunos e dar-lhes um apoio mais individual, que é o que necessitam. Um apoio mais individualizado.

g) Então, podemos concluir que os programas e as respetivas matérias das diversas disciplinas, sobretudo do ensino regular, não são adequadas ao desenvolvimento das reais capacidades e competências dos alunos?

P2: Pela minha experiência, há turmas do ensino regular que deveriam de estar num Percurso Curricular Alternativo. Há alunos que estão no ensino regular que deveriam de estar num "percurso".

h) Necessitam dessa adequação?

P2: Necessitam dessa adequação. É essa a experiência que tenho.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

P2: Neste momento, não só como professora, mas também como mãe, penso que a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias. Isto até nas idades mais…, nos primeiros anos de escolaridade. Parece-me que a culpa não é do professor que trabalha arduamente para cumprir o tal programa e que se vê a mãos com turmas de quase trinta alunos e que faz um esforço, quase sobre-humano, para cumprir com o seu trabalho. Neste momento a culpa é realmente do sistema, dos

programas que são extensos, daquilo que exigem. Eu acredito que uma criança tenha pouco tempo para pensar naquilo que está a aprender.

a) Podemos concluir que, de certa forma, as escolas e o sistema educativo limitam a adoção de uma atitude crítica e reflexiva por parte da criança, em relação aos problemas reais e à realidade com a qual contacta?

P2: Penso que sim, que limita. É fundamental que haja uma ligação entre a escola e a família. A escola tem estes problemas, estas dificuldades. Então, aqui, entra o papel da família. É fundamental que os pais sejam ativos e que ajudem os seus filhos a irem para além daquilo que aprenderam na escola. É necessário que haja uma ligação muito boa entre escola e família.

b) Propõe que se inclua o núcleo familiar neste trabalho com a escola?

P2: Mas desde tenra idade. Sobretudo quando iniciam a escola.

c) O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

P2: É claro que é para produzir informação e conhecimento. Por isso é que era importante que os programas não fossem tão extensos e que deixassem o professor trabalhar ao ritmo de cada aluno e que dessem essa liberdade ao professor. Mas para dar essa liberdade ao professor é importante que as turmas sejam mais pequenas. Se as turmas são extensas.

d) Sente que os professores estão "estrangulados"?

P2: Sim! "Estrangulados" é o termo certo.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

P2: É claro que não! Se lecionar a matéria muito rápido, alguns alunos até podem ter a capacidade de absorver essa matéria, mas outros não terão, o que fará que uns aprendam bem e outros aprendam menos bem.

2.3.2. Sente-se pressionada a cumprir rigorosamente o(s) programa(s) definido(s) para a(s) disciplina(s) que leciona?

P2: Ao trabalhar com PCA não há tanto essa pressão. Lá está!

a) E em anos anteriores?

P2: Se remeter para anos anteriores, sim. Já tive a experiência de trabalhar com o sexto ano e de preparar alunos para o Exame Nacional, para a Prova de Final de Ciclo e sentimos uma grande pressão para cumprir o programa.

b) Considera que isso limita a sua prática educativa? De que forma?

P2: Sim. Acaba por me limitar. Mas também depende da escola em que estamos e daquilo que a escola nos disponibiliza para trabalhar. Há escolas que têm melhores recursos e há escolas que têm piores recursos.

c) A falta de recursos interfere no cumprimento do programa, no ritmo e nas aprendizagens?

P2: Sim.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

P2: Sim! Sem dúvida!

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

P2: Sugeria a renovação dos programas e mais humanidade nas escolas. Quando falo em mais humanidade é no sentido de o professor sentir que não está a fazer um trabalho sobre-humano e que lhe deem condições para trabalhar.

a) É tratado como se não fosse uma máquina?

P2: Exatamente!

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

P2: Supervisão é observação, não é? Ser observado por alguém, por um supervisor com o objetivo de saber se estamos realmente a fazer as coisas bem. A supervisão pode ter essa função, de supervisionar, não é?

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

P2: Uma "atitude de superioridade, de autoritarismo, não deveria de ser.

a) De acordo com a sua perceção, o que deveria de ser a supervisão?

P2: O que deveria de ser?

b) O que é já me disse. Disse que é vista mais num sentido de inspeção, de alguém que é superior que averigua o seu subalterno. Nesse sentido seria uma perspetiva dirigista ou autoritária. Agora, pretendo saber qual é a conceção com a qual se identifica mais. Se é esta relacionada com a inspeção ou se é a outra relacionada com uma atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências?

P2: A supervisão tem essas duas facetas. Claro que uma é positiva e outra é negativa. Claro que gostava de olhar para a Supervisão de uma forma positiva, de diálogo, de partilha de experiências, com uma atitude colaborativa, que ajuda a melhorar e não o contrário.

c) Ao invés de ser uma posição castradora, é isso?

P2: Exatamente.

3.2. Na sua opinião o que é a Supervisão Pedagógica?

P2: É a avaliação a Supervisão Pedagógica, penso que é.

a) Encara a Supervisão Pedagógica no sentido da avaliação docente?

P2: Sim.

b) Então, o papel que a Supervisão Pedagógica tem no ensino é o de avaliar os docentes, o seu desempenho, é isso?

P2: Sim! Sim! Acredito que a Supervisão Pedagógica seja o culminar de anos e anos de… A Supervisão Pedagógica prende-se com a avaliação do professor, a que todos nós estamos a ser sujeitos e é uma situação controversa do sistema educativo.

c) Controversa? Não reúne consensos?

P2: Todos sabemos que não reúne consensos. Poderá ter o seu lado positivo, mas também tem o seu lado negativo.

d) Se tivesse de apontar um aspeto negativo da Supervisão entendida enquanto avaliação docente, qual seria?

P2: O aspeto negativo é a Supervisão Pedagógica ser vista como a tal atitude de superioridade, de inspeção e de autoritarismo. Nenhum professor se sente bem com isso. A verdade é que sentimos que essa Supervisão não é pacífica, não nos faz sentir bem. Já nos sentimos cansados com o sistema em si e ainda nos obrigam a uma avaliação, a uma supervisão.

e) Os professores representam um papel no ato da avaliação, quando são observados na sala de aula por outros professores que os vão avaliar? Eles representam um papel, como no teatro, ou será que são genuínos e dão a aula como num dia normal?

P2: Não, de maneira nenhuma! Acredito que há professores que representam e que fazem daquele dia um dia diferente dos outros.

f) Se tivesse que apontar um aspeto positivo da avaliação, qual seria? Da supervisão entendida enquanto avaliação?

P2: Penso que faz mais sentido no início da carreira. No estágio passamos o ano inteiro a prestar provas da nossa competência. Estou a dizer isto, mas não deve de ser nada do que você quer, por que supervisão não deve de ser avaliação?! Já me baralhei!

g) Apenas se pretende que diga aquilo que entende, não é o que eu entendo. Portanto, já vimos alguns aspetos negativos e ia enunciar um aspeto positivo?

P2: Vou acrescentar que neste momento não há nenhum professor que se sinta à vontade com a Supervisão ou com a avaliação. Não acredito que haja alguém que se sinta à vontade e que não se sinta um bocadinho desagradado com a situação.

h) Portanto, causa desconforto no seio profissional?

P2: Sim! A supervisão, neste sentido, ainda é vista como algo menos positivo. Também não nos foi apresentada de outra forma. Não nos foi apresentada com aspetos mais positivos.

3.2.1. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho?

a) Enquanto processo, promove, ou não, o desenvolvimento integral do professor? Disse que a supervisão era avaliação e alguns dos objetivos da avaliação docente são o desenvolvimento do professor como profissional, a melhoria das suas competências. Considera que a Supervisão entendida nesse sentido promove efetivamente a concretização desses objetivos?

P2: Sim, se for feita numa atitude de colaboração, de partilha, de ajuda, de interajuda.

b) Na sua opinião a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos nossos estudantes? Portanto, disse que a Supervisão Pedagógica, enquanto avaliação, dirige-se aos professores, mas isso pode de alguma forma contribuir para melhorar o desempenho dos nossos estudantes?

P2: Sinceramente, um bom professor é um bom professor independentemente de ser avaliado ou não, de ser supervisionado ou não. Isso já está em cada um de nós.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

P2: A Supervisão Pedagógica pode contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas se for apresentada como algo positivo, que beneficie o professor e que não coloque entraves ao seu desempenho e que não ofereça o tal desconforto ou situação menos positiva.

3.2.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos da escola?

P2: A escola tem de cumprir esses objetivos ou deve de tentar cumprir ao máximo esses objetivos.

a) O cumprimento é burocrático, ou é efetivo? Quando se diz que se melhora o desempenho dos alunos, que se promovem certas competências nos alunos, será que isso é efetivamente promovido ou é antes um procedimento burocrático?

P2: As escolas tentam cumprir com esses objetivos e metas. Dão o seu melhor. É claro que podem haver falhas, mas há uma tentativa de cumprimento, isso posso garantir.

b) A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a retificação dos erros que se identificam e verificam na educação?

P2: Penso que sim, se for uma Supervisão bem-feita. Pode retificar erros, identificar situações que devem de ser trabalhadas.

3.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

P2: Neste momento a Supervisão Pedagógica, não sei se "receada" é a palavra mais indicada. Os professores ainda não a encaram de ânimo leve, dada a carga emotiva que traz.

a) Por quê? Será que as consequências da Supervisão se vão refletir não só no desempenho profissional, como também na progressão na carreira ou noutra coisa associada?

P2: Sim! Como disse anteriormente, a Supervisão pode causar desconforto, preocupação.

3.4. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa?

P2: É, tudo. Se o nosso sistema está como está, se nós estamos neste momento a viver um caos em termos de educação. Há muito poucas saídas para os problemas que temos nas escolas. Pode haver uma certa expetativa de remediação ou de resolução de problemas, mas até agora, aquilo que nos foi apresentado, não tem trazido grandes soluções.

a) Temos de mudar a "espinha dorsal" da educação?

P2: Começa por aí.

3.4.1. A Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mudança?

P2: Pode contribuir desde que tenha uma carga positiva.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. Considera a Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

P2: Enquanto aluna gostava de Filosofia. Era uma das disciplinas em que conseguia tirar melhores notas e que me despertava interesse pela disciplina em si.

4.1.1. No seu tempo de estudante, o modelo de ensino da Filosofia era, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, o Português, entre outras? O modelo de ensino era o mesmo ou era diferente do das restantes disciplinas?

P2: Era um modelo muito próprio à disciplina em si. Na altura lembro-me que estudávamos os filósofos. Era mais nesse sentido. Portanto, aproximávamo-nos a Filosofia àquilo que se ensinava.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

P2: A minha experiência… eu tive Filosofia há muitos anos atrás e nessa altura lecionava-se a Filosofia de uma forma diferente. Não tenho, neste momento, conhecimento de como é que será lecionada hoje em dia a Filosofia, de como está a ser aplicada nas escolas. Se há diferenças em relação ao que me foi ensinado. Provavelmente haverá, não é verdade? Há evolução em tudo, em todas as disciplinas, também haverá na Filosofia, na forma como é aplicada, como é lecionada.

4.3. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

P2: Sim.

a) O que se ensina nas escolas é a história da Filosofia?

P2: Não faço ideia do que será neste momento.

b) E na época em que foi estudante?

P2: Na minha época sim. Lembro-me que estudávamos as teorias, mas também me lembro que dissertávamos sobre esses temas. Eu lembro-me que o meu professor nos convidava a pensar e participávamos oralmente. Escrevíamos sobre certos temas. Tenho uma boa lembrança da Filosofia na altura.

c) Os aspetos mais positivos eram os momentos que vos eram proporcionados para problematizar, para dar a vossa opinião sobre os temas e problemas em desenvolvimento?

P2: Sim, para problematizar. Além disso, pelo que me lembro, também passávamos esses temas para a vida real, para o dia-a-dia.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica, tal como as restantes disciplinas, tem um programa definido. Tem um "timing" para ser cumprido, pois também é alvo de Exame Nacional. Será que a Filosofia com um programa assim definido permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

P2: Isto depende do professor que a leciona. Eu penso que a Filosofia deve de ser uma disciplina que estimule, que reflita, que ajude o aluno a refletir de forma crítica. Eu acredito que sim, que a Filosofia é

uma disciplina que o ajuda a aprender a criticar, a aprender a refletir sobre a realidade. É claro que tudo vai depender da capacidade que o professor tem, ou não, de ajudar e de estimular os alunos.

4.4.1. Podemos, então, considerar a Filosofia como a disciplina que instiga nos jovens a necessidade de terem as suas próprias ideias?

P2: Sim! Eu concordo plenamente. A Filosofia é uma disciplina que se for bem direcionada e bem lecionada é superinteressante.

a) Será que é possível que os professores de Filosofia trabalhem essa dimensão crítica e reflexiva com os seus alunos quando, tal como os restantes, estão submetidos a um programa definido, com ritmos definidos, que os obriga a cumprir exatamente os mesmos passos?

P2: Vai depender do professor, vai depender de toda uma envolvência, dos recursos que tem para trabalhar, da carga horária que possivelmente tem, de todas aquelas problemáticas que falamos anteriormente e que podem ou não barrar o trabalho do professor.

b) Podemos entender que a Filosofia tem um papel importante na vida do aluno para a compreensão da sociedade?

P2: Sim, sem dúvida!

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

P2: Sim. É uma disciplina académica tão relevante quanto as outras.

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

P2: A idade ideal é a da infância. A idade ideal para esta problematização da realidade, do pensar crítico é a infância. A verdade é que as crianças são… A idade ideal é a da infância, sem dúvida. As crianças já são de si criativas e o que temos ouvido falar é o "matar" a criatividade das crianças. Lá está, com a obrigação de reprodução de conteúdos, de conhecimentos, da Matemática, do Português, não é? São disciplinas importantes, do Estudo do Meio. Começam com o Inglês, com TIC também, com a Expressão Plástica, tudo bem! Mas a verdade é que a infância é a idade ideal para as crianças começarem a problematizar a realidade.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior? Isto é, disponibilizar a Filosofia, não a História da Filosofia, a problematização, o exercício efetivo do pensar crítico, da criatividade, ao estimular essa dimensão das crianças. Que pensa desta possibilidade?

P2: Penso que seria uma mais-valia para os currículos dos alunos. Mas atenção, uma Filosofia adaptada à idade. Por que não, não é?! Desde que fosse para a criatividade, a reflexão, a crítica, que os ajudasse serem críticos, a ver a realidade.

4.6.2. Uma vez que é a favor de uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior, essa proposta deve, ou não, desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido?

P2: Seria importante, mas num programa menos rígido.

4.7. No que respeita aos professores, será que também é importante para o percurso formativo dos professores ter a disciplina de Filosofia para os preparar para a

reflexão, para estarem disponíveis, nas mais diversas áreas de lecionação, para abordarem a realidade nas suas disciplinas, enquadrá-la nos seus programas e não se limitarem ao que está no manual, por exemplo?

P2: Pode ser uma alternativa. Pode ser até uma solução. Penso que também pode ser uma mais-valia.

4.7.1. Que vantagens poderá, ou não, ter a Filosofia no percurso formativo dos docentes.

P2: Se for uma Filosofia aberta à crítica e à reflexão penso que é mais um ponto a favor no desenvolvimento e formação pessoal dos professores.

a) E ao nível profissional?

P2: Pessoal e profissional.

Apêndice XIII - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P3

Data da entrevista: março de 2015

Duração aproximada: 1h 36m 33s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

P3: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

P3: Quarenta anos.

1.3. Em que concelho reside?

P3: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

P3: Sou licenciada no Curso de [redacted]. Tenho a possibilidade de lecionar o 3º ciclo em Ciências Naturais e depois o secundário, na área da Bilogia/Geologia, ensino de e também cursos ligados à formação em educação profissional e Cursos de Educação e Formação (CEF).

a) Qual é a sua área de formação?

P3: Curso de [redacted].

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?

P3: Tenho a possibilidade de lecionar o terceiro ciclo em Ciências Naturais e depois o secundário, na área da Bilogia-Geologia e também cursos ligados à formação em educação profissional e Cursos de Educação e Formação (CEF).

1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

P3: Sim, tenho habilitação profissional e própria.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Em que concelho trabalha?

P3: [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem?

P3: Já concluídos tenho catorze anos de serviço, portanto, estou no décimo quinto.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral?

P3: Sou Quadro de Zona Pedagógica, desde [redacted], na Região Autónoma da Madeira. Vinculei em [redacted], portanto, estive [redacted] anos como contratada e naquele ano ao abrir concurso vinculei numa zona da Região Autónoma da Madeira. Estou vinculada até ao corrente ano.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento?

P3: 520.

1.10. A que níveis de ensino/anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar?

P3: Secundário e estou mais nos Cursos de Educação e Formação. Portanto, nos CEF e ensino profissional ligado à parte da [redacted], o Curso [redacted].

O CEF é Tipo [redacted] e os alunos que o frequentam deixaram uma disciplina em atraso nos cursos normais ou do ensino regular. Estes alunos candidataram-se a fazer o último ano para concluírem e se candidatarem à Universidade. São alunos que estão no décimo segundo ano. Estes quando concluírem este ano estão habilitados a concorrerem e ficam com o décimo segundo ano.

Estou a lecionar uma disciplina ligada aos [redacted], que está relacionada com a reciclagem e a sua produção, num curso de [redacted]. Os alunos serão futuros técnicos. Nos outros cursos que estou a lecionar, também são disciplinas na área do Curso [redacted], também do mesmo curso, mas agora numa vertente da via profissional. O Técnico de [redacted] está ligado à parte de [redacted], as disciplinas de décimo. No décimo primeiro e no décimo em [redacted].

1.11. Recapitulando, quais são as disciplinas que se encontra a lecionar atualmente?

P3: De [redacted].

a) No CEF de Técnico [redacted]. E no Curso [redacted]?

P3: De Técnico [redacted]. No décimo ano a disciplina de [redacted] e a de [redacted]. No décimo primeiro ano estou com outra turma à qual apenas leciono [redacted]

b) Os Cursos Profissionais são de três anos, certo?

P3: Sim.

c) O décimo, décimo primeiro e décimo segundo correspondem aos primeiro, segundo e terceiro anos do curso, certo?

P3: Sim.

1.12. Quais são os cargos que desempenha?

P3: Nenhum.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião, a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho de tem de realizar?

P3: Acho que é excessiva, pois não há qualquer tipo de manual e, apesar das sugestões em termos de conteúdos programáticos, em todas as disciplinas que dou. Para nenhuma destas há manual ou oferta de

manual pelas editoras. Daí que tenha que recorrer a todos os programas de todos os módulos. O Curso Profissional e o CEF são feitos por módulos e tenho que pegar nesses conteúdos de cada módulo e tirar informação de livros, revistas, internet, consultar sites. Só depois é que consigo ter uma ideia geral daqueles conteúdos a lecionar. Sou eu que produzo os meus recursos e procuro a forma mais adequada para fazer o meu trabalho como professora e como formadora, nestes cursos. Como tenho estas quatro disciplinas, que no fundo são todas diferentes e todas adequadas a estes alunos, que por sua vez são diferentes, acabo por ter muita carga em termos do conteúdo de trabalho. Acho que muitas vezes gostaria mais de fazer melhor trabalho, mas o período em que obrigam a fazer tudo e a dar resposta, acaba por ser muito pouco, uma vez que os módulos são muito curtos. São módulos de noventa minutos, numa carga em que cada módulo é de doze ou treze blocos de noventa minutos, nos quais tenho de fazer um teste, um trabalho e uma avaliação de conteúdos e de atitudes desenvolvidas na sala de aula. Acho que é muito difícil. Eu realmente nem sempre consegui corresponder da forma como gostaria de o fazer, mas tento sempre, de alguma forma, fazê-lo, dando uma resposta mais adequada.

1.14. Na sua opinião, as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não?

P3: Não! Duas das disciplinas que leciono, já lecionei no ano passado, pelo que tenho uma ideia e apenas tenho de reformular e limar determinadas arestas, adequando aos alunos deste ano. As outras duas exigem uma preparação de muitas horas de trabalho. Mais que aquelas que são disponibilizadas. Nós temos uma carga de trinta e cinco horas laborais e é muito pouco para dar resposta a todas estas exigências.

E não só! Tive de comprar um projetor adequado para projetar imagens, vídeos e para dar uma ideia mais cativante, mais motivadora, aos alunos. As dificuldades que este tipo de alunos tem, para mim, são maiores que as dos alunos do ensino regular. Também pelo facto de ter estas novas disciplinas, que me exigem muito mais tempo. Tenho de ter essa disponibilidade para ter um projetor a meu cargo. A escola não tem condições de dar estes cursos e de ter disponíveis estes equipamentos para os professores que lecionam estes cursos. Não há recursos, o que me obrigou a adquirir este projetor. Além disso também tenho o meu computador pessoal, ligado à internet. Tenho uma *pen* que dá acesso à internet. Esta está a meu cargo, em virtude de a internet não ser disponibilizada pela escola. Muitas vezes nas salas de aula não há internet. Isto obriga-me a ter uma *pen* para quando tenho necessidade de projetar vídeos ou de consultar na aula algum *site* que gostaria de mostrar aos alunos. Acabo por ter de ter este recurso a meu cargo. Isto permite-me fazer um trabalho que me satisfaça e me permita um sentido de dever cumprido. Satisfazer não só o que me é exigido, apesar de, e friso, não me serem dadas as condições que deveria de ter.

1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?

P3: Acho que não. Acho que cada vez nos exigem mais sem que nos sejam dados os recursos adequados a essas exigências. Da minha experiência, e porque estou nesta profissão por gosto, porque foi algo que sempre quis, desde pequenina, não me revejo, por enquanto. Mas, como gostaria de acabar os meus dias nesta profissão e como sempre gostei, para dar resposta mais eficiente, tranquila e que satisfaça a minha consciência como docente, consciente de dever cumprido, tenho que fazer este investimento. O sistema de ensino, as escolas, não estão a dar resposta às exigências. É uma lacuna, não só na parte dos recursos. A escola deveria, pelo menos nestes cursos profissionais e CEF, dar um complemento em termos de horário para que o professor, o formador tenha tempo para preparar eficazmente os recursos. Eu faço este investimento, mas sei que estou muitas vezes a prejudicar a minha parte pessoal e a fazer sacrifícios. Tenho consciência disso. Cada vez mais me é exigido este investimento pelo sistema de ensino. Eu acho que a escola deveria de ter e de dar isto para me seja permitido, e aos meus colegas, melhor desempenho profissional.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

P3: Acho que o sistema em termos de abrangência, na sua globalidade, está um pouco aquém do que deveria de ser.

Os alunos muitas vezes vão para a escola sem objetivos, com determinadas atitudes que trazem do meio ambiente familiar em que vivem. Têm muitas lacunas. Isto, para o professor, da forma que lhe é pedido

em termos de objetivos para cumprir e de exigências aos docentes, parte-se do princípio de que essas lacunas não existem nos alunos. O que na prática não corresponde à realidade. Quem trabalha consegue, mas na conjuntura que estamos a viver vemos que os alunos, estes em particular, têm muitas lacunas, na objetividade, nas perspetivas de futuro, em termos de carreira, da conclusão do curso. Vêm de casa, do seu ambiente familiar, com muitas dificuldades na afetividade, ao nível económico e social. Em termos de laços familiares, vêm de famílias destruturadas. Há uma conjuntura de fatores que está instalada nos alunos, antes de chegarem à escola. Quando chegam à escola trazem estas lacunas e nós, temos alguma dificuldade em fazer cumprir na íntegra todos os objetivos que deveríamos de cumprir. Por isso acho que, no fundo, a adequação nos objetivos que nos são dados a cumprir são demasiado para aquilo que estamos a viver e, também, em termos de extensão de programas.

a) **Estou com alguma dificuldade em compreender a ideia. No fundo, se tivesse de resumir o que está a dizer, não sei se estarei correta, mas se não estiver, corrija-me.**
No fundo o sistema prevê a mesma medida e o mesmo peso para contextos diferentes, alunos diferentes e tem a expectativa de que os professores correspondam aos objetivos definidos independentemente das circunstâncias que afetam os alunos com os quais contactam.

P3: Exato! Além disso, os objetivos que estão definidos apenas se destinam a alunos que estão num patamar elevado. Ou seja, os objetivos estão programados num patamar de elevado grau. Os alunos, chamados de "bons alunos", que não tenham muitas dificuldades, só vão para a escola para, digamos, assimilar novas matérias e têm facilidade na assimilação e no acompanhamento posterior à escola, em termos de recursos, de investigação, de tirar dúvidas do que é dito na escola. Os alunos que estão neste patamar são poucos. Acho que é só para uma pequena percentagem que isto está definido.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

P3: Não.

2.1.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

P3: Em termos de acompanhamento, acho que tem essa intenção, mas efetivamente fica muito aquém, porque muitas vezes, daquilo que estamos a viver ao nível da conjuntura económica, está no papel que são necessários determinados investimentos, determinados espaços. Temos consciência de que poderíamos melhorar muito na escola, fazer de outra forma, mas efetivamente não temos verba e até espaço no interior da escola para concretizar o que está no papel. Isso é mais uma lacuna instalada.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

P3: Não! De forma alguma! São demasiado extensos. É bom haver uma componente teórica, da qual sou muito a favor, para qualquer aluno saber executar, para saber aplicar em determinados afazeres, não só na vida estudantil, como numa preparação para a vida pessoal e familiar, posterior à vida académica. Os conteúdos, os programas são demasiado extensos e exigentes para aquilo que é necessário em termos práticos, numa vertente de complemento. Daí que, muitas vezes, como no caso dos cursos profissionais, conseguimos ajustar e selecionar, porque não dão esta possibilidade de gerir de acordo com as necessidades dos alunos que temos. Na vertente do ensino regular esta ideia é completamente afastada. Temos que seguir determinados parâmetros, aos quais temos de obedecer. Não há a possibilidade de gerir e também o facto de muitas vezes aquilo que é dado aos alunos, em termos de correção na parte dos exames aos quais são sujeitos para a entrada no ensino universitário, são demasiado, não digo duvidosos, por que não são duvidosos, mas um pouco subjetivos, daquilo que é esperado dos alunos. Obedecem a determinadas correções, muito discutíveis na forma como são feitas. Se formos a avaliar um aluno, estaremos a avaliá-lo por alguns minutos, em que foi sujeito a uma prova de duas ou três horas, dependendo da prova que está a executar e para, mim, não avalia aquilo que um aluno sabe. De forma alguma.

a) **Para resumir o que está a dizer é que, e para confirmar se estou correta na interpretação, os programas são demasiado extensos. Devido à sua extensão não se abordam as questões mais práticas e essenciais ao quotidiano dos alunos.**

P3: Exatamente!

b) Não desenvolvem essas capacidades, é isso?

P3: É isso!

c) E, no fundo, uma vez que abordou essa questão dos exames, estão a formatar-se alunos para executarem todos a mesma coisa e da mesma maneira.

P3: Exatamente! Da mesma maneira! E a avaliá-los num certo modelo. As correções dos exames são formatadas com tipos de respostas. O aluno tem que obedecer àquela linguagem, àquela proposta de correção e não pode de algum modo desviar-se desse sentido. Para mim não avalia de forma fidedigna aquilo que o aluno sabe.

d) Também abordou uma questão que me pareceu interessante em relação aos cursos profissionais e CEF. A possibilidade de se ajustarem os conteúdos, que de certa forma já estão previstos num programa geral. Mas ajustar a quê? Ajustar ao contexto?

P3: Ao contexto da sala de aula, dos alunos e do curso.

e) Mas considera que essa possibilidade deveria de ser alargada ao ensino regular?

P3: Sim, sim! Mas não da forma como está implementada, uma vez que os exames avaliam ou pretendem avaliar, ao nível das provas específicas para o acesso à universidade, vão contra tudo isto que estou a dizer e a defender.

f) O facto de existir um exame não permite essa maleabilidade dos programas?

P3: Exatamente!

g) Esses programas e as matérias previstas nos programas das disciplinas em geral são adequados? E remeto para o ensino regular. Será que são adequadas ao desenvolvimento das capacidades e das competências necessárias aos alunos fora do contexto da escola? Isto é, se as matérias e os programas são adequados ao desenvolvimento das capacidades e ou das competências dos alunos fora do contexto escolar, àquilo que vão necessitar fora do contexto escolar. De certo modo já fez referência a isso em relação aos CEF, mas gostaria que esclarecesse.

P3: Não! Penso que existem determinados conteúdos que têm algum desenvolvimento na parte quotidiana, mas existem outros conteúdos que os alunos debitam no exame essas matérias e que não encontram qualquer interesse na vida quotidiana. Não há uma continuidade.

h) Como se fosse uma coisa desconexa, a escola e o contexto fora da escola?

P3: Exatamente! É por isso que às vezes muitos deles têm muita dificuldade. Cada vez mais eles gostam que haja uma forma de os motivar. Fazer o "feedback" daquilo que está a ser aprendido com o quotidiano. Quando eles não acham, no ensino regular temos alunos muito perspicazes nesta perceção de ver se existe alguma continuidade, alguma relação da teoria para a sua prática quotidiana, entre aquilo que fazem e vêm.

Se não existe este complemento há mais desmotivação e também o interesse a concentração, os resultados são demonstrativos deste desinteresse.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

P3: Penso que está um pouco aquém. Daquilo que acho e vejo, da perceção que resulta da minha experiência profissional, prepara o aluno para memorizar e reproduzir da forma que o sistema quer que ele reproduza.

a) O sistema ou o professor?

P3: O sistema, em si. O Sistema. Muitas vezes nós, professores, em determinados conteúdos justificamos as matérias de uma forma e aquilo que vem nos Exames Nacionais, o tipo de correção exige uma formatação de resposta. Se o aluno não obedecer àquele formato de resposta estabelecido pelo Ministério da Educação e pela equipa que redige e elabora os exames, o aluno é automaticamente penalizado, se fugir. Ou seja, não é fugir, se ele atribuir de forma crítica e justificada a resposta que acha, não fugindo à resposta. Mas se não utilizou a linguagem exata como está proposta na correção do exame é automaticamente penalizado, muitas vezes com zero na cotação da resposta. Para mim, na minha perceção, a escola neste momento para o ensino regular está a impor ao aluno que memorize e que debite aquela resposta. Se não o fizer é penalizado. Acho que não deveria de ser assim. O aluno deveria de aprender a ser crítico, objetivo na sua resposta, mas livre em expor e em se exprimir, mesmo no conteúdo científico.

b) A cultura educativa instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

P3: Não! Já respondi! Não, principalmente no ensino regular. No ensino regular o aluno faz o exame e se responde conforme estabelecido pela equipa que elabora pelos exames, muito bem. O aluno exprimiu-se com a palavra prevista. Se o aluno utiliza outra palavra, a cotação já pode ser zero. Limita muito na sabedoria.

c) Reforçou a ideia de que o ensino regular que é diferente dos Cursos Profissionais e dos CEF. Nestes últimos, considera que se promove mais uma atitude crítica e reflexiva face ao real, ou pelo contrário, também formata conforme o que está previsto nos programas dos cursos?

P3: Penso que se promove muito mais a abertura crítica, de defesa de determinados pontos de vista. A linguagem é mais livre e permite expor as próprias ideias. Desta forma os alunos sentem mais motivação, porque é aceite a sua visão daquilo que está à sua volta. No ensino regular é tudo muito mais limitado e muitas vezes existe muita frustração nos alunos que traçam determinados objetivos e que sofrem alguma limitação ou dificuldade em utilizar determinados termos na resposta. No exame são penalizados quando até têm conhecimento dos conteúdos.

d) O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

P3: Penso que será para produzir informação e conhecimento. Só assim se tornam livres, nas ideias, na forma de estar, na sua autenticidade e na sua forma crítica. Também de forma a serem pró-ativos no mundo laboral.

e) Só no mundo laboral?

P3: Não! Não só no mundo laboral. Falei no laboral por me estar a restringir à parte profissional. Mas é em todos os aspetos. Em termos pessoais, também. Não podemos separar da parte pessoal. Somos criadores de determinadas ideias, livres de as expor e de as praticar e não de reproduzir o que está instituído por um grupo de pessoas. Se formos reprodutores não estamos a ser livres! Estamos a ser limitados no tipo de pessoa, em primeiro lugar, e depois em termos profissionais e como alunos e como professores ou formadores. Acho que o ensino deve de ser um ensino autêntico, mais livre, menos formatado.

f) Menos formatado e menos formatador?

P3: Sim! Menos formatado, menos formatador e menos limitado. Deve de haver uma flexibilidade. E friso isto, a flexibilidade, na gestão dos conteúdos, das estratégias adequadas aos alunos que temos à nossa frente, mesmo que sejam do mesmo nível, mas de turmas diferentes.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

P3: Não! De forma alguma! Os programas, em todos os níveis de ensino regular são demasiado extensos. Mesmo que o professor seja assíduo, que não falte, o nível e a exigência dos conteúdos é demasiada. Mesmo que o aluno não falte, mesmo que o professor não falte, o programa está limitado a que o professor debite os conteúdos lá previstos, sem que expanda opiniões.

a) Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem a criação das condições para que os alunos questionem livremente a realidade e lhes seja permitido o debate das suas ideias sobre os problemas da realidade social, cultural, política, religiosa, etc.?

P3: Na minha disciplina, falo por aquilo que faço na minha disciplina, é impossível fazer esse tipo de trabalho. Obviamente que era um dos objetivos, não só como professora, mas também como pessoa. Acho que a escola não se resume apenas a uns conteúdos, a matéria, mas também à preparação do aluno para a vida ativa. Está muito aquém! Deveria de haver uma revisão. Quem lidera este tipo de assuntos deve de rever de forma cuidadosa e ouvir os professores, com vista à flexibilidade e colmatação das lacunas.

2.3.2. Sente-se pressionada a cumprir rigorosamente os programas definidos para as disciplinas que leciona, ou não?

P3: Em termos de cursos profissionais, não me sinto pressionada, uma vez que estes cursos já permitem esta facilidade. Que o formador tenha esta atenção na gestão do programa, de forma adequada aos alunos que tem à sua frente, das turmas que tem e das suas dificuldades. Já no ensino regular há uma pressão instalada para que se cumpram prazos e conteúdos, mas não só. Também em relação aos resultados que têm que ser obtidos, como nos "rankings" das escolas.

a) Considera que isso limita a sua ação/prática educativa? Se sim, de que forma?

P3: Claro! Sim, limita! Nós apenas estamos como professores que entram numa sala de aula para debitar determinados conteúdos. Obviamente que também para esclarecer sobre dúvidas em relação a esses conteúdos debitados, mas não há tempo para outras questões associadas esses assuntos. Obviamente que não é só comigo, enquanto docente, mas também com os colegas, que também frisam este assunto.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

P3: Sim! Sim! Completamente! Acho que até já frisei esta questão. Deveria de haver uma flexibilidade para rever e para aceitar as sugestões não só minhas, mas também de outros professores que deveriam de ser ouvidos. A aceitação de ideias para rever e facilitar todo o processo de forma a estimular um melhor ensino/aprendizagem.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

P3: Em primeiro lugar não se avalia um aluno para uma entrada no ensino académico superior, numa universidade, apenas com duas ou três provas, ou quatro provas, dependendo do curso que escolha, limitada a umas horas em que é realizada essa prova, para decidir o futuro do aluno. No secundário o aluno está três anos com componentes de várias disciplinas e, por isso, deveria de ser dada maior cotação.

a) Não propõe a extinção dos exames, mas a revisão da percentagem que é atribuída aos exames e da que é atribuída à nota interna correspondente aos três anos para a candidatura ao ensino superior?

P3: Sim! Exato!

b) Sugere outras alterações?

P3: Também se deveria de valorizar o voluntariado. Deveria de existir uma disciplina que integrasse, no processo ensino/aprendizagem, desde o primeiro ciclo, passando pelo segundo e terceiro ciclos e secundário, em que se valorize a dimensão do voluntariado, da ajuda a outras pessoas, valorizando-se a sociedade e a solidariedade com ajuda ao outro. Poderia incluir primeiros socorros, para, por exemplo, socorrer uma pessoa na rua. Possibilitar uma experiência de contacto com instituições de solidariedade e permitir ou possibilitar o acompanhamento de pessoas em ambiente hospitalar, em infantários. Uma disciplina que permita complementar fora da escola esta dimensão.

c) A primeira sugestão não é no sentido da extinção dos exames, mas da regulação das percentagens. A segunda é a instituição de uma disciplina mais alargada, mais voltada para o âmbito da cidadania e do voluntariado?

P3: Sim! Cidadania e Sociedade! Com teoria e uma componente prática.

d) Uma vertente mais prática?

P3: Sim! Mais prática e social.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

P3: A ideia que tenho de supervisão é o facto de haver alguém com um cargo instituído, provavelmente na escola, ou até fora, que acompanhe o trabalho que "estou" a desempenhar.

Existe já na escola. Eu considero, como formadora, um diretor de turma o meu supervisor. Este gere um trabalho de equipa. O meu trabalho e dos meus colegas. Também o coordenador de ano nos CEF e nos Cursos Profissionais está a supervisionar. Também existe na escola um Conselho Executivo, um Diretor, que também é um supervisor.

a) Entende a "supervisão" como um cargo de gestão de equipas?

P3: Sim! Sim! Sim!

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

P3: Identifico-me mais com a parte que defendo e que já falei. Atitude colaborativa, de troca de ideias, troca de informação, troca de conteúdos, de recursos, para um único objetivo, o melhoramento do processo ensino/aprendizagem. A partir do momento em que foi instalado o processo de avaliação dos docentes, esta ideia esbateu-se, caiu por terra. Instalou-se o autoritarismo, o inspecionismo e a verificação de lapsos, ainda que mínimos, a fim de os transformar em grandes problemas. Isto tem vindo a agravar-se e a instalar-se, a partir da instituição do processo de avaliação dos docentes. Penso que não contribui para nada. Não contribui para melhorar o desempenho dos docentes.

3.2. Na sua opinião o que é a Supervisão Pedagógica?

P3: Já referi. Acho que é uma atitude colaborativa, umas sugestões por parte de alguém com mais experiência, que contribua para a evolução das minhas ideias, para a troca de experiências, para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem. A partir do momento que foi instituído nas escolas o processo de avaliação, esta ideia caiu por terra e passou a haver tensão.

a) Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

P3: Entendo a “supervisão” como um processo colaborativo, de troca de ideias de experiências com vista à melhoria do processo ensino/aprendizagem. O que acontece neste momento, o facto de os professores serem avaliados, de se ter instalado o processo de avaliação dos professores, acabou por deitar por terra esta ideia. O que efetivamente se está a instituir nas escolas é um autoritarismo por parte de quem avalia, na exigência que é feita na avaliação pelos avaliadores. Muitos até nem concordam com a forma como têm de avaliar o colega e em relação a determinados objetivos que estão instituídos na avaliação e que conduzem a que haja este tipo de autoridade por parte de quem avalia, em relação ao avaliado.

b) Está a dizer que o que se entende por Supervisão Pedagógica se reduz à avaliação dos docentes?

P3: É! O que está neste momento é essa ideia.

3.2.1. Retomando a sua perceção de “supervisão”, considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar qualitativamente o seu trabalho?

P3: Como já referi, a minha perspetiva vai no sentido colaborativo. Neste sentido, melhora, muito, a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Facilita o processo de aprendizagem dos alunos, na realidade em que vivem. De outra forma, quando é feito um outro tipo de avaliação, muitas vezes os alunos sentem-se intimidados.

a) Os alunos?

P3: Os alunos e também o próprio avaliado, por não se sentirem à vontade, por saberem que algo pode interferir no à-vontade.

b) O ambiente de avaliação deixa de ser o natural? É isso que está a querer dizer-me?

P3: Exatamente!

c) Constrói-se um ambiente artificial e as pessoas comportam-se perspetivando a avaliação e não como normalmente deveriam de atuar? É isso?

P3: Exatamente! Sim! Sim!

d) Na sua opinião a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos jovens alunos?

P3: Com maior autenticidade!

e) Perguntei também se contribui para o desenvolvimento integral do professor, tanto profissional, como pessoal?

P3: Sim! Sim, sim! Completamente! E de uma forma mais autêntica. Completamente! De uma forma autêntica, sem esta artificialidade implementada na avaliação.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

3.2.3. Em relação aos objetivos da escola, a Supervisão Pedagógica, de acordo com aquilo que entende que deve de ser, pode ou não contribuir para a concretização dos objetivos e/ou das metas estabelecidos pela escola?

P3: A escola também está sujeita à avaliação externa. Logicamente, o que é feito e programado faz-se tendo em vista determinados objetivos. Se está programada para determinados objetivos, também vai exigir aos professores e formadores dessa escola essa formatação. Por vezes deixa de ser autêntica, por não haver a liberdade de gerir.

a) O que me está a dizer é que, de acordo com a perspetiva de Supervisão Pedagógica com a qual não se identifica, é possível concretizar os objetivos ou as metas estabelecidas na escola, não de uma forma genuína, mas antes artificial. É isso?

P3: Exatamente!

b) Atendendo à sua perspetiva, a colaborativa, considera que também pode contribuir para atingir esses objetivos e essas metas, ou não?

P3: Sim! Sim! Sim! Com mais eficácia, com mais autenticidade e genuinidade naquilo que está a realizar-se.

c) Efetivamente e não no papel, é isso?

P3: Exatamente! Exato!

3.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

P3: Em determinados aspetos os professores têm receio da forma como estão a ser avaliados. Sabem que não é em dois momentos de avaliação, em dois tempos, que é avaliado o seu trabalho, mas sim num conjunto de aspetos e de horas de aulas, para fazer uma avaliação mais fidedigna daquilo que é. Como sabemos que é apenas em dois momentos e que, há alguns fatos alheios à nossa vontade profissional e pessoal e se não tivermos disponibilidade pessoal, muitas vezes pode afetar estes dois momentos. Temos consciência que pode ser afetado o percurso, da longa jornada. Não é feita da melhor forma. Penso que é esse o receio. Não receio ser avaliada, por ter consciência do que faço, do que dou, como formadora e professora, à escola, mas receio que poderá ocorrer alguma fragilidade pessoal que poderá afetar apenas estes dois momentos que resumem a avaliação. Discordo da avaliação. Não é em dois momentos que se avaliam as capacidades cognitivas, científicas, como professora, educadora, na escola. Também a subjetividade do avaliador pode levar à parcialidade.

a) O percurso pessoal do avaliador, aqui entendido como supervisor, pode interferir no processo de avaliação?

P3: Sim! Muitas vezes algumas estratégias, com as quais não concorda, pode levar à parcialidade na avaliação feita. O sistema de avaliação deve de ser imparcial. Muitas vezes é conduzido de forma parcial, com a restrição às ideias dos avaliadores, contrárias às dos avaliados e ao que implementam nos momentos de avaliação.

3.4. Posto isto que tem vindo a referir e atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa? É necessária uma mudança no modelo da prática educativa, ou não?

P3: Sim! Já referi isso ao longo da entrevista. Deveria de haver flexibilidade, uma reviravolta no sentido de melhorar muitos dos aspetos, que apenas estão no papel e que não são reais e também as lacunas na elaboração dos objetivos do processo ensino/aprendizagem.

3.4.1. A questão coloca-se, também, no sentido de perceber se a Supervisão Pedagógica, como entende que deve de ser, pode, ou não, contribuir para uma mudança paradigmática do modelo educativo?

P3: Sim. No fundo, ao termos a capacidade para gerir o tipo de alunos que temos e de haver uma certa facilidade na gestão, na colaboração, acaba por ir ao encontro aos objetivos demonstrativos na prática da supervisão que defendo.

a) Se considerarmos que a Supervisão Pedagógica é feita de acordo com o modelo do dirigismo, do controlo, do autoritarismo, pode, ou não, contribuir para uma mudança nos modelos educativos?

P3: Não! Só está a agravar o processo. Mais, o clima de partilha deixa de existir. É o que tenho verificado a partir do momento em que foi instalado o processo de supervisão, com o qual não concordo. Não partilho da ideia de inspeção, de pegar em determinados pontos menos corretos. Isso levou os professores a uma certa rivalidade e desconfiança, também na partilha. Estamos a regredir no processo ensino/aprendizagem.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. Considera a Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

P3: Sim! Acho que sim, porque leva a questionar. A ideia que tenho e que tive enquanto aluna quando tive a disciplina de Filosofia foi o facto de questionar o porquê de determinados aspetos pessoais e da sociedade em que estamos inseridos. Deste modo a Filosofia torna-se importante, uma vez que questiona determinados assuntos pessoais, comportamentais do ser humano no meio ambiente social em que se insere. É muito importante incluir esta disciplina no currículo do ensino.

4.1.1. O ensino da Filosofia é, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras? A Filosofia deve ou não ser ensinada da mesma forma e obedecer ao mesmo modelo?

P3: A Filosofia é importante por ser uma disciplina que complementa as outras. Não deveria de obedecer a programas instituídos, como a minha disciplina. Devia de dar a liberdade de, dentro de determinados temas e conteúdos, expressão ao aluno, nas suas ideias, na sua criatividade, levando-o a ser empreendedor e pró-ativo na resolução de diversos problemas sociais, políticos, na inovação. A disciplina de Filosofia seria uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem, ou não, diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

P3: A ideia que eu tenho é a de uma professora que não é de Filosofia. Não sei muito bem quais são os objetivos exigidos desta para o processo ensino/aprendizagem. Enquanto fui aluna, experienciei o debitar de conteúdos. Obviamente que, de acordo com estes que tínhamos de debitar, podíamos dar a nossa opinião na discussão dessas ideias. Neste momento, como docente e formadora, penso que a disciplina da Filosofia deve de ser algo mais. Que vá ao encontro de aspetos básicos. As noções de Filosofia devem integrar o aluno no que é a Filosofia, no que foi, na sua história, de modo a levarem-no para além do seu sentido histórico, com vista a dar-lhe liberdade para abordar determinados assuntos, de se exprimir, de sugerir resoluções para os problemas abordados, de desenvolver a sua criatividade, de desenvolver os seus aspetos humanos, os seus comportamentos, de desenvolver a análise do que está à sua volta, da sociedade e de outros assuntos. A Filosofia deve de ser abordada neste sentido. Para quê? Para tonar o aluno mais crítico, pois nas outras disciplinas isto não pode ser feito, pelo menos na minha disciplina. Como os conteúdos são demasiado extensos, não existe tempo letivo para que haja esta experiência de dar liberdade ao aluno para se exprimir, para o deixar criar e analisar determinados assuntos, por exemplo, no meu caso, ligados ao ambiente. A disciplina de Filosofia se fosse dada com esta abrangência de temas que o aluno experiencia na sociedade que vive, acaba por ser um complemento para as outras disciplinas.

a) Na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

P3: Penso que não está preparado. Restringe-se a muitos conteúdos para a formatação de determinados objetivos que são pedidos. Pelo menos é essa a ideia que tenho. Volto a referir que deveria de ser dado o enquadramento histórico para ter algum conhecimento da história da Filosofia, mas a partir do momento em que o aluno já tenha isso arrumado nas suas ideias, deve de haver conteúdos, temas, em que a abordagem deve ser na forma do debate para definir as suas ideias de forma crítica, para analisar, para respeitar a opinião do outro com quem debate e de ouvir outras opiniões que o próprio desconhece. Haveria mais algum enriquecimento do processo da aprendizagem da Filosofia que, depois, servirá de complemento para a análise crítica noutras disciplinas. Nas outras disciplinas não há tempo, volto a dizer.

4.3. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação

de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

P3: Exato!

a) De certo modo podemos considerar que se você tivesse que sugerir alterações no modelo de ensino de Filosofia, diria a contextualização histórica pontual?

P3: Sim! Sim.

b) E o reforço na vertente mais livre e crítica ou do pensar crítico, por parte do aluno?

P3: Em cada tema.

c) Do debate, da discussão, da reflexão, da problematização e da argumentação, é isso?

P3: Sim. Sim. E do saber ouvir a opinião do outro, o respeitar.

d) Trabalhar os valores, as dimensões cívica e pessoal?

P3: Sim. Sim. Sim.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

P3: Eu penso que é isso o que está a acontecer na Filosofia, que está a acontecer na Biologia e que está a acontecer noutras disciplinas, é a reprodução de determinados conteúdos. Não deveria de ser assim. A ideia que tenho é que a Filosofia deveria de ser, ou de permitir complementar as outras disciplinas, uma vez que deveria desenvolver mais uma atitude de problematização dos temas transversais às outras disciplinas e que desse resposta ao que não é feito nas restantes disciplinas. Só dessa forma se valorizaria e estimularia o interesse pela Filosofia por parte dos alunos e assim se contribuiria, também, para melhorias noutras disciplinas. Se for no sentido de problematizar, de discutir, de uma forma livre, sem obedecer a conteúdos rígidos, debitados, como acontece noutras disciplinas, valorizavam-se esta e as outras disciplinas.

4.4.1. Considera que a Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

4.5. Está a dizer que considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

P3: Sim! Sim!

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

P3: Sim! O facto de ter sido dada a liberdade ao aluno, ou de, na aula, em determinado tema haver discussão, debates, dá-se a oportunidade a uma série de alunos de expressarem as suas opiniões. Ao se dar a liberdade e o espaço a vários alunos para darem a sua opinião, partilham-se opiniões que, muitas vezes, nós professores, formadores, nem sequer lhes associamos. Se houver esta partilha há um enriquecimento dos próprios alunos, por ouvirem outras opiniões, como dos docentes, em relação aos temas em debate, pelo facto de ouvirmos e assim enriquecermos as nossas ideias, como professores/docentes. Friso que eu não só aprendo com os alunos, como eles estão a aprender comigo. Somos professores, mas não somos sabedores de tudo.

4.6. Há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

P3: Não sei. Penso que desde pequenino, desde tenra idade. Penso que já no pré-escolar. Desde que o aluno, na sua tenra idade, vá para o ensino, para a escola, no pré-escolar. Até na própria casa, antes dos três anos. Devemos incentivar os alunos e quem tem filhos, no seio familiar, estimular ao "porquê" de determinadas questões do dia-a-dia, para que se tenha a liberdade e expansão do pensamento crítico.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

P3: Acabei de dizer que deveria de ser alargada. Não só ao secundário, como ao pré-escolar. E se não for ao pré-escolar, pelo menos a partir do primeiro ciclo. Isto porquê? Porque é nesta tenra idade que os alunos conseguem absorver o máximo de informação. Permitir-lhes este tipo de ensino em que em cada tema é problematizado o tema, são discutidas ideias, aceites ideias de outros, definidas estratégias, promovida a liberdade de pensamento e enriquecidos os outros colegas com quem se debate. Se isto for feito vamos ter alunos que, quando chegarem ao secundário, à Filosofia, já têm liberdade de expressão de ideias, mais evoluída e facilitada e enriquecida. Desta forma teríamos outro tipo de sociedade, que não temos.

4.6.2. Uma vez que considera que esta proposta deve de ser alargada a todos os ciclos de ensino não superior, deve, ou não, desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido?

P3: Não! Com um programa rígido seria mais do mesmo. Não iria levar a lado nenhum, pois apenas seria mais uma disciplina. O trabalho, dessa forma, não seria o pretendido. Daí que considere que deve de haver determinados temas comuns, mas que a partir desses temas seja dada a possibilidade ao professor, ao docente, de gerir da sua forma.

a) O professor seria um moderador?

P3: Sim! Moderador dos seus alunos, com facilidade para gerir os temas ou para fazer o trabalho nesse sentido. Se for feito de uma forma rígida, os objetivos não seriam os melhores.

4.7. Na sua opinião a Filosofia deve de ser, ou não, uma das componentes da formação dos docentes?

P3: Acho que sim, no sentido da partilha e dessa discussão. Eu muitas vezes faço isso ao nível pessoal e profissional. Vou buscar essas ferramentas para implementar na minha sala de aula, porque existe essa lacuna. Seria importante implementar na formação docente, para haver esta abertura para a discussão de ideias, para ouvir a opinião dos outros, outras sugestões. E verificar, assim, se há melhoria nos resultados pretendidos. Neste aspeto, acho que sim. Agora, se for num sentido rígido, de determinados objetivos e de debitar conteúdos mais históricos, não! Dessa forma não!

4.7.1. A Filosofia pode, ou não, constituir uma vantagem no percurso formativo dos docentes?

P3: Sim! No sentido de levar a pensar sobre determinadas questões, de problematizar certos assuntos, com os quais nos deparamos na sala de aula. Mesmo ao nível do comportamento dos alunos, da sua vida familiar e até da gestão da escola. Nesse sentido da problematização e da diversificação de estratégias para a resolução de determinadas questões. Portanto, neste sentido, acho que deveria de ser instituída. Se for num sentido de reprodução de conteúdos históricos, penso que não! Isso poderia conduzir à revolta dos docentes, por poderem achar que poderia ser dada enfase a uma disciplina. Até é importante, pois, muitas vezes, eu própria, enquanto docente, vou procurar o que não me foi dado.

a) Está a dizer que Filosofia e Ensino da Filosofia são coisas diferentes?

P3: Sim! Da forma como está instituída sim.

b) Agradeço a sua colaboração nesta entrevista e o seu contributo para este estudo.

P3: Eu também agradeço por ter podido ajudar e contribuir com a minha opinião, para possibilitar o repensar do que está instituído na disciplina de Filosofia, não só como pessoa, pois é importante para que haja uma transformação, para colocar a pensar não só os alunos, como também nós; também para que haja o interesse de dar um passo no sentido do acordar e do pegar em algo que tem de ser melhorado. Agradeço, por isso, pela oportunidade de contribuir.

Apêndice XIV - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: P4

Data da entrevista: março de 2016

Duração aproximada: 1h 29m 22s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

P4: Feminino.

1.2. Qual é a sua idade?

P4: Trinta e nove.

1.3. Em que concelho reside?

P4: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

P4: Ora bem, Licenciatura em Filosofia via de ensino e Mestrado em [redacted].

a) Qual é a sua área de formação?

P4: Filosofia.

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?
1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

P4: Profissional.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Em que concelho trabalha?

P4: [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem?

P4: Tenho quinze anos de serviço.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral?

P4: Quadro de Zona Pedagógica.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento?

P4: Quatrocentos e dez.

1.10. A que níveis de ensino/anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar?

P4: Estou a lecionar Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, equivalentes ao décimo primeiro e ao décimo segundo ano. Ou seja, são cursos em que, por exemplo o Curso Profissional equivale ao terceiro ano do curso, mas que lhes dará equivalência a um décimo segundo ano e os do Curso de Educação e Formação estão a frequentar o primeiro ano do curso, mas que a equivalência com o ensino secundário seria o décimo primeiro.

a) Portanto, é um CEF tipo [redacted]?

P4: Sim.

1.11. Quais são as disciplinas que se encontra a lecionar atualmente?

P4: Anteriormente esqueci-me que estou a lecionar EFA, o curso de [redacted].

a) EFA significa Educação e Formação de Adultos.

P4: Educação e Formação de Adultos, sim.

Depois, a próxima pergunta?

b) Quais são as disciplinas e/ou áreas de competência que se encontra atualmente a lecionar?

P4: Ok. No Curso [redacted] estou a lecionar [redacted]. No Curso de [redacted] estou a lecionar [redacted] e também [redacted].

c) A [redacted] é…

P4: É o próximo módulo.

d) É um módulo de alguma disciplina?

P4: Não. Aquilo é [redacted] e não sou a única a lecionar. Estou a lecionar dois módulos de [redacted], sendo que são esses os módulos.

O curso EFA é um bocadinho mais difícil de…

e) De clarificar?

P4: De clarificar. Aliás, eu preciso de cábula porque o nome dos [redacted] é absolutamente impossível. Portanto, este ano eu estou a lecionar [redacted]. Este é um dos módulos. O outro "[redacted]. Neste momento estou a lecionar [redacted]. E o último módulo que vou lecionar chama-se "[redacted].

f) Portanto, isso são Unidades de Formação de Curta Duração?

P4: Sim.

g) E integram a parte da [redacted], é isso?

P4: Da [redacted] do Curso, sim.

1.12. Desempenha algum cargo na instituição em que trabalha?

P4: Não.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho de tem de realizar?

P4: Não, no sentido em que todas estas áreas exigem uma preparação acrescida, porque ainda por cima não são na minha área de formação. Manifestamente, muitas vezes tem-se a ideia de que o professor tem um horário reduzido, mas não porque a maior parte do trabalho é feito previamente, nomeadamente no planeamento, nas planificações e, obviamente, também no trabalho posterior que tem que ver com a avaliação do trabalho em sala de aula. Portanto, tudo isso é feito fora do dito horário da componente letiva e a verdade é que a componente letiva ocupa demasiado tempo para aquilo que requer, ou seja, um trabalho prévio e o trabalho posterior a essa componente. Neste momento estou um bocadinho mais aliviada, mas por razões pessoais, que são transitórias e que terminarão.

a) Referiu que a dimensão da carga letiva é elevada, mas o horário contempla uma parcela de horas que visa a preparação do trabalho letivo…

P4: Mas a parcela de horas não é manifestamente suficiente. Se fizermos a contabilização daquilo que se trabalha fora da componente letiva percebe-se, perfeitamente, que… e, aliás, empiricamente isto não acontece só comigo. Obviamente que conversamos entre nós e percebemos que isto é um sentimento, torno a dizer, não é fruto de uma investigação, é uma impressão empírica, mas toda a gente manifesta o mesmo problema: pouco tempo para o volume de trabalho que é necessário.

1.14. Na sua opinião, as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não?

P4: Não. Nós temos vários problemas e tenho a certeza que isto não tem que ver só com a escola onde estou neste momento a trabalhar, até porque já passei por várias. Ao longo destes quinze anos é uma situação que se tem vindo a agravar, ou seja, as escolas têm cada vez menos recursos. Na minha área a renovação, por exemplo, ao nível de material didático e não só, também material científico, a renovação é nula. Pura e simplesmente não existe atualização. Se quisermos vamos buscar a outros sítios, mas na escola propriamente não.

a) Isso significa que, por exemplo, para fazer a preparação dessas unidades que tem de lecionar, dessas áreas de competência ou disciplinas que tem de lecionar, não pode consultar a informação que necessita na escola?

P4: Se me limitar a consultar manuais consigo, mas na minha prática não consulto manuais. Eu prefiro ir à fonte e a maior parte das fontes, principalmente as mais atuais, não existem nas bibliotecas das escolas. Já para não falar noutro tipo de material. Por exemplo, acesso a um computador, acesso a projetores, acesso a fotocópias em número suficiente. Nada disso, neste momento, é disponibilizado como deveria de ser para que eu não tivesse de assegurar pessoalmente esse tipo de material.

b) Referiu que durante este período de quinze anos, enquanto professora, já passou por várias escolas. Questiono se o problema é idêntico em todas as escolas por onde passou?

P4: O problema é idêntico, por exemplo, em termos dos materiais científicos e didáticos quando estamos a falar da consulta de livros. Aí o problema é idêntico, não há uma atualização, mas tem vindo a agravar-se no que diz respeito ao restante material. Por exemplo, a capacidade de disponibilizar fotocópias aos alunos, a existência de projetores para auxiliar nas aulas, a existência de computador para puder trabalhar sem ter que ser eu a pensar e a fornecer esse tipo de material, tem vindo a agravar-se. Não é à toa que há cinco anos atrás optei por comprar um projetor para não ter que depender dos recursos inexistentes.

1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?

P4: Claramente, não. Claramente, não. E só estamos a falar nos recursos. Depois também tem a questão da atualização da formação e a forma como isso tem que ser feito. Obviamente que, também a esse nível, temos grandes problemas. Também por causa da carga horária. Depois, muitas vezes, as formações que são disponibilizadas não são compatíveis com os horários que temos e, por outro lado, também não pudemos deixar de cumprir o horário por força da formação que temos de fazer. Portanto, tudo isso, essa articulação não existe, ou existe muito pouco. Não é tida em consideração.

a) Existe formalmente, mas na prática não se concretiza?

P4: Sim, mas na prática, é difícil de pôr em prática. Obviamente que essa, em última análise, é a minha decisão. A decisão é minha. Se falto para fazer formação, quer dizer deveria de partir da entidade que promove a formação articular a formação com aquilo que é a realidade, a realidade das pessoas que, à partida, poderão ou deverão fazer essa formação. Obviamente que a atualização é absolutamente necessária não só para a aquisição de novas competências, mas também para reciclagem de competências que já foram adquiridas, mas que tendem a cristalizar.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo? É uma questão ampla, mas o que lhe ocorre quando lhe coloco esta questão?

P4: É uma questão muito ampla. Primeiro não há um rumo. Em primeiro lugar há demasiadas derivas em demasiado pouco tempo, portanto, nada é consolidado. Não se consegue perceber quais são os resultados efetivos ao longo prazo. Depois, penso que formalmente atualiza-se, oficiosamente não, as práticas de ensino. Ou seja, falamos muito em novas pedagogias, em aplicação de novas formas de organização de, por exemplo, do currículo, de novas formas de implementação de práticas pedagógicas, mas na verdade essas implementações são sempre deficientes, ou o tempo em que são aplicadas é demasiado curto para se perceber quais são os seus resultados. A verdade é que nós continuamos a ter um modelo de educação, de sistema de ensino que já não se adequa à realidade do público alvo que temos hoje em dia. Julgo que isso se reflete, depois, também no tipo de interesse que mantém, que se vai perdendo ao longo dos anos. Com isto não quero, de modo algum, que se pense que estou a falar em facilitar as coisas. Mas julgo que nós temos uma série de chavões que são aplicados há vinte anos e que na verdade não o são. Quando falamos num sistema que é orientado para o aluno, na prática não o é. Continuamos a apontar para a média.

a) Andamos a camuflar a realidade?

P4: Sim. Nós continuamos a aplicar as nossas práticas pedagógicas, não em função do aluno enquanto sujeito que é diferente do colega que está ao lado e, portanto, a dirigir a prática pedagógica para aquele aluno em concreto, mas sim para um perfil que tenta apanhar o maior número, mas que dessa forma também não apanha a maior parte.

b) Preocupamo-nos com resultados quantitativos?

P4: Nem é só isso. Nem é só isso. Nós falamos muito em prática pedagógica individualizada e essa prática individualizada não existe, ou a que existe é muito pouca. Nós continuamos a planificar e aplicar para um grupo e não propriamente tendo em conta a especificidade do sujeito que temos em frente. Do João que é diferente do Manuel, que é diferente da Maria e que, eventualmente, lá está, poderíamos diferenciar o nosso método em função daquelas que são as necessidades deles. Continuamos a não fazer isso.

c) É a mesma forma para todos os bolos?

P4: Sim, sim. Maioritariamente. Maioritariamente. Acho que são poucos os casos em que isso efetivamente acontece. Nem sequer nos casos de Necessidades Educativas Especiais. Pegamos numa forma e tentamos encaixar aquele indivíduo naquela forma.

d) Partindo da sua prática, da sua experiência, dos contactos que estabelece, sente que os colegas manifestam a mesma preocupação ou estão alheios àquilo que se passa?

P4: Tem dias e tem colegas.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

P4: Se corresponde às minhas expetativas? Eu tenho expetativas a dois níveis. Enquanto docente e enquanto alguém que tem uma criança que está prestes a integrar o sistema educativo, não é? Enquanto docente não responde às minhas expetativas, ou seja, eu não acho que tenha as condições necessárias para exercer bem a minha profissão. Em contrapartida também preocupa-me muito aquilo que o meu filho irá encontrar e que eu sei que, à partida, não terá em conta aquilo que ele é enquanto indivíduo, aquilo que ele pode vir a ser enquanto indivíduo. Portanto, eu tenho preocupações dois níveis.

2.1.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

P4: Minimamente.

a) Vemos que há uma preocupação, ou pelo menos fala-se em aproximar as matérias, os planos curriculares à realidade, vemos que nesses cursos que leciona há uma aproximação às empresas…

P4: Não, eu acho que nós somos excelentes, o nosso sistema de ensino é excelente a formar, a formar funcionários, a formar operários num sentido pejorativo do termo. Ou seja, o tipo de profissional que simplesmente limita-se a repetir aquilo que lhe dizem que é necessário ser feito. Nós não formamos, nós formamos, lá está, indivíduos para se adaptarem àquilo que uma sociedade espera deles de uma forma amorfa e não propriamente seres questionantes. Acho que nós estamos a orientar, cada vez mais, para esse tipo.

b) Preparamos exímios executores?

P4: Eu nem sei se são exímios, porque perante um problema, perante um problema que não esteja previsto, eu acho que não têm capacidade para se reformularem e para resolverem o problema. Mas, em contrapartida, conseguem-se respostas mais consentâneas com aquilo que se pretende.

c) Qual é o papel do professor nessa situação? É responsável, é uma vítima do sistema?

P4: Acho que o professor tem aqui um duplo papel. É ao mesmo tempo vítima e, ao mesmo tempo, cúmplice. Para todos os efeitos acaba por alinhar no jogo. É claro que pode ser subversivo e, eventualmente, a subversão tem mais efeitos do que o confronto direto, não é? Mas não deixa de ser cúmplice.

d) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo? Há um ideal, ou não faz sentido considerar isso?

P4: Eu tenho feito as minhas próprias leituras e acho que, essencialmente, deve de ser significativo para o aluno, o que não significa que seja imediatamente significativo. Mas, deve de ser um sistema que o ajude a questionar e que o ajude a arranjar ferramentas para o imprevisível, para os problemas que ainda não existem, mas que poderão surgir, ou seja um sistema que incite ao pensamento, à reformulação, lá está, à reciclagem, à capacidade de se reciclar, à capacidade de se adaptar a novas situações. Para mim o sistema de ensino deveria de ser orientado desta forma.

e) Para promover a autonomia racional do indivíduo?

P4: Obviamente. Obviamente. Mas neste momento nós não fazemos, nós procuramos repetidores. Nós estamos a formar repetidores, mais nada. Pessoas que são capazes de reproduzir “ipsis verbis” aquilo que lhes é dado. Aquilo que é mastigado e aquilo que não tem qualquer significado e que por isso não tem capacidade para reformular, não é? Agora, na minha perspetiva, o sistema de ensino deveria de ser um sistema que promovesse, lá está, a capacidade para responder perante novas situações. Para isso

era preciso cultivar a autonomia do indivíduo desde logo, mas faz-se exatamente o inverso. A autonomia é muito perigosa, também.

f) Por que é que a autonomia é perigosa?

P4: Porque não uniformiza.

g) É um perigo para quem, ou para o quê?

P4: Para quem estabelece o que é o sistema de ensino.

h) Para o poder…

P4: Para o poder político, para o poder económico, para o poder financeiro, para todos esses poderes.

i) Este sistema castra intelectualmente, e não só intelectualmente, os nossos jovens alunos?

P4: Lobotomiza.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

P4: Lá está, tenho ando um bocadinho arredada da Filosofia. Eu posso falar por aquilo que tenho lecionado ultimamente. Por exemplo, no que diz respeito ao curso de Educação e Formação de Adultos, e nem sequer vou entrar nas questões da avaliação, os programas são terríveis, a começar pela nomenclatura de cada um dos módulos. Isto é, quem se lembrou de fazer isto deve de ter passado muito tempo a fazer, porque é difícil conseguir arranjar uma nomenclatura tão, nem digo elaborada, é que uma pessoa fica a olhar para isto durante muito tempo para perceber o que é que eles querem. Mas pronto, isto deve de ter dado muito trabalho.

Para além disso, é absolutamente ridículo o tipo de objetivos que cada um destes módulos exige e o tipo de tempo que se atribui a cada um dos módulos. Temos horas a mais para conteúdos a menos e, ainda por cima, módulos que se repetem. Muda a nomenclatura, mas depois vamos aos objetivos e aos conteúdos e é exatamente a mesma coisa. Portanto, é desesperante ter que lecionar no módulo a seguir aquilo que se lecionou no módulo anterior, só que com mais cinquenta horas. Portanto, isto nos Cursos de Educação e Formação.

No Curso Profissional que estou a lecionar, quando olho para o programa na totalidade, também há demasiadas repetições. Eu sei que o currículo deve de ser em espiral, mas não é bem em espiral que se encontra, é mais circular, mesmo. O programa, a partir desse currículo, tem demasiadas repetições que não se justificam. Mas, ainda assim, tenho melhor perspetiva relativamente a esse programa do que propriamente ao dos EFA.

Curso de Educação e Formação, ah, pois, à partida para quem vai exercer aquilo até faz sentido, mas, lá está, é demasiado redutor.

a) Além dessa experiência nesse tipo de formações, também tem experiência noutras áreas…

P4: Em termos de Filosofia, o programa de Filosofia precisa, na minha perspetiva, de uma reformulação urgente. Já precisa disto há muitos anos. Sim. Na minha perspetiva precisa de ser reformulado. Principalmente precisa de ser reorganizado, principalmente. A articulação daquilo que é o programa de décimo e o de décimo primeiro precisa de ser reorganizado. Eventualmente há conteúdos que estão no décimo primeiro que acho que deveriam de estar no décimo ano e logo à cabeça da disciplina e conteúdos de décimo ano que deveriam de transitar para uma altura em que os alunos já estão mais maduros em termos daquilo que é a sua capacidade de pensar em abstrato. Acho que se exige demasiado logo ao início, o que pode criar alguns anticorpos à disciplina.

b) Os programas e as respetivas matérias são, ou não, adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou das competências que os alunos necessitam fora do contexto escolar?

P4: Não, lá está. No programa de décimo ano, o programa de décimo ano começa, na minha perspetiva, a exigir uma abstração que eles ainda não têm e depois temos um interregno para lhes dar as ferramentas filosóficas a meio. É como se tivéssemos começado uma palestra e depois a meio dizemos "ah, uns parênteses que eu esqueci-me aqui de dizer qualquer coisa" e depois, então, "olhem, vocês para conseguirem fazer aquilo que andaram a fazer até agora precisam de fazer isto". Isso acontece no programa de Filosofia.

Isto poderia ser menos grave se, por acaso, já se tivesse dado mais importância àquilo que se chama Filosofia para Crianças, mas a verdade é que há projetos piloto, há aqui e ali algumas abordagens, mas nada de…, não faz parte do currículo, portanto. Neste momento nem podemos ter isso em conta.

O primeiro impacto com a Filosofia é um impacto, na minha perspetiva, demasiado violento, que depois se ameniza, mas também sabemos que o primeiro impacto é determinante nestas coisas. Portanto, sim, precisaria de ser reformulado e precisaria de ser adaptado àquilo que é o público-alvo.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

P4: Memorizar e reproduzir matérias, mas, é que poderia haver memorização que implicasse compreensão, mas nem isso. É mesmo um adestramento. A escola adestra para fazer umas graças num tempo específico e numa situação específica, sem consequências depois disso. Daí a importância que se dá aos exames e ao peso dos exames. Adestramos para os exames. Depois do exame não importa.

a) O que importa é que o aluno seja capaz de reproduzir fielmente aquilo que lhe é transmitido e não importa se o aluno, para além daqueles momentos formais de avaliação…

P4: Claro. Não importa se o aluno compreendeu. Não importa se o aluno compreendeu, se o aluno acomodou e se é capaz de aplicar aqueles conhecimentos numa outra situação que seja semelhante, mas que não é exatamente aquela. Não pensamos em qual é a implicação que isto tem? Isto é mais ou menos como tirar o curso de Medicina, não é? Aprender a fazer talas na perna, mas se for no braço já não consegue. Basicamente é isto que andamos a fazer. Adestrá-los para uma situação específica, em concreto e, pura e simplesmente, aquilo não consegue ser replicado, ou seja, aquela solução, aquele modelo não é replicado numa situação semelhante porque como não compreenderam à partida, não conseguem identificar as semelhanças e não conseguem reformular o suficiente para adaptar à nova situação. Por isso é que uma grande parte dos alunos é capaz de dar uma resposta tipo, mas se a pergunta for formulada de forma diferente não identificam o que é que lhes está a ser pedido.

b) A cultura educativa instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

P4: Limita, limita.

c) O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem, ou não, de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

P4: Dever não. Fazem isso, mas não devem.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

P4: Não! Minimamente.

a) Quais são os constrangimentos com que se depara, a este nível?

P4: Estou a lembrar-me das vezes que lecionei Filosofia. O programa de décimo ano é demasiado extenso para aquilo que seria necessário, tendo em conta que os alunos estão a iniciar o percurso. Mais, lembro-me da altura em que foi, já não me lembro se isto foi em dois mil e onze, em que foi reintegrado, começou a haver novamente exame de Filosofia no décimo primeiro ano e no décimo ano, pela primeira vez, nesse ano, ao fim de alguns anos, tínhamos ah… agora não me recordo do nome, não é exame, é... Teste Intermédio. Aquilo que tinha que se dar no Teste Intermédio, aquilo que tinha de ser dado, lembro-me e nunca mais me esqueço disto, tínhamos que ter, em janeiro, dado toda a introdução à Filosofia e o

Kant, aquilo que diz respeito aos valores éticos e ter o Kant todo dado. Ora, para alunos que começaram…

b) A "Fundamentação Metafísica da Moral"?

P4: A "Fundamentação Metafísica da Moral". Portanto, alunos que começaram o percurso em setembro, na segunda semana de setembro, se não me engano, e que já tinham que, em janeiro, ter o Kant na ponta da língua é…, lembro-me que aquilo foi absolutamente aflitivo. Mas, à parte desse constrangimento, mesmo em termos daquilo, lá está, porque eu acho que o programa de décimo ano é um programa exigente em termos de capacidade de abstração, tudo aquilo que deverá de ser dado nesse ano é demasiado e exige uma rapidez que é inimiga da própria disciplina.

No décimo primeiro nem tanto. No décimo primeiro o programa parece-me mais exequível, mas o mal já lá está no décimo ano. Aliás, a perceção que a maior parte dos alunos, se nós falarmos com alunos que já tiveram Filosofia, se perguntarmos o que é que gostaram mais, se gostaram mais do décimo ano ou do décimo primeiro, a maior parte responde que é o décimo primeiro. E não é que os conteúdos do décimo ano não sejam interessantes. Aliás, os conteúdos de décimo ano muitas vezes vão mais ao encontro daquilo que são os problemas com os quais eles se deparam no dia-a-dia. Mas, o programa é tão extenso nessa altura e aquilo é tão novo para eles que, efetivamente, aquilo que lhes fica e aquilo que lhes parece mais fácil, porque, entretanto, já adquiriram as ferramentas, é o programa de décimo primeiro, mas, na verdade, o programa de décimo primeiro é-lhes mais distante, à partida.

c) Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem a criação das condições para que os alunos questionem livremente a realidade e lhes seja permitido o debate das suas ideias sobre os problemas da realidade social, cultural, política, religiosa ou outras?

P4: Não. Não por tudo aquilo que eu já expus anteriormente. A Filosofia é, por excelência, o espaço para esse questionamento. O problema é que não criamos espaço para isso por força dos constrangimentos, nomeadamente em termos dos prazos e em termos daquilo que deve de estar lecionado.

d) Ao ter-se reintroduzido o Exame Nacional de Filosofia criaram-se mais constrangimentos ao aprofundamento dos conteúdos, à problematização dos temas que são propostos no programa junto dos alunos?

P4: Não sou avessa a exames, não sou. Mas também não sou propriamente pró. Ainda não… Primeiro, acho que é um péssimo argumento achar-se que os exames servem para regular o trabalho docente. Se quer avaliar o trabalho docente que se arranje forma de avaliar o trabalho docente sem passar por esse tipo de mecanismo. Não sou completamente avessa aos exames, mas os exames, ou melhor, lá está, o problema está no programa, naquilo que é exigido no programa. A verdade é que os exames vieram tornar o ensino demasiado estanque.

e) Mecanizado?

P4: Muito mecanizado e sem dar espaço. Porque, eventualmente, vamos imaginar, eu tenho quatro aulas programadas para "O sentido da existência". Mas, se ao fim daquelas quatro aulas eu sinto que a turma, que os alunos ganharão mais se tiverem mais duas aulas, muitas vezes não consigo fazer isso quando tenho o exame que me exige que todos os conteúdos estejam lecionados e, portanto, eu sei que se perder mais duas aulas, lá está, depois a terminologia também aponta para isso, "perder duas aulas", não é propriamente perder, mas será se ficarem conteúdos de fora, conteúdos que, à partida, serão alvo de serem focados no exame. Isso nota-se muito no décimo ano de Filosofia. Por exemplo, a última unidade do programa, que é das unidades mais interessantes, geralmente é pouco ou mal lecionada. Porquê? Isto tem que ver com a extensão do programa que não tem em conta as capacidades efetivas de um adolescente de quinze anos e que precisa de mais tempo para interiorizar as coisas, que eventualmente precisa de trabalhar o problema em vários prismas.

Eu nunca mais me esqueço que fui aluna na universidade de um fazedor de manuais e lembro-me perfeitamente de ele no quarto ano nos aplicar as coisas que seriam postas nos manuais. Obviamente que um aluno de quarto ano de Filosofia tem uma capacidade de resposta que um aluno de décimo ano não tem. Às vezes penso que, se quem faz os programas também os experimenta desta forma, é óbvio que os tempos têm de ser muito diferentes.

2.3.2. Sente-se pressionada a cumprir rigorosamente os programas definidos para as disciplinas que leciona?

P4: Sim. Sim.

a) Considera que isso limita a sua ação/prática educativa? Se sim, de que forma?

P4: Claro, claro. Porque eventualmente há determinados conteúdos que podem não estar diretamente relacionados com aquilo que leciono, mas que são também eles fundamentais para o crescimento daqueles adolescentes, ou daqueles indivíduos, quando estamos a falar de adultos, e que eventualmente poderão não ser aplicados, ou não são. Acabo por não optar por aqueles conteúdos porque não fazem parte da panóplia de conteúdos que tenho de obrigatoriamente abordar.

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

P4: Há. E quando falo em modelo, falo em tudo, inclusivamente a organização da sala de aula. Por exemplo, não percebo como é que continuamos a ter as salas de aulas organizadas em filas. Não percebo! Não acho que seja minimamente interessante. Acho que cria alunos de primeira e de segunda, em primeiro lugar, e não é à toa que geralmente os alunos mais problemáticos vão posicionar-se lá atrás, não é? A própria organização da sala se fosse feita de uma forma diferente e mais harmoniosa, em termos do foco nos alunos. A começar por aí, acho que se poderiam ter resultados bastante diferentes.

a) Deveria de ser reformulado a partir da base?

P4: Sim. Completamente. Completamente.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

P4: Monitorização, eventualmente. Nunca percebi muito bem o que se entende por Supervisão Pedagógica, até porque acho que se confundem um bocadinho as coisas.

a) Antes disso, pergunto apenas o que entende por "supervisão"? Adiante colocarei algumas questões sobre a Supervisão Pedagógica.

P4: Supervisão é, à partida, uma perspetiva global de um determinado sistema e, obviamente, uma monitorização de como tudo funciona. À partida, supervisão, para mim e posso obviamente estar enganada, nunca pensei muito sobre isto, à partida terá esse cariz. A maior parte das pessoas quando ouve "supervisão" pensa em avaliação.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

P4: Com a segunda.

a) Por alguma razão em especial? Há pouco referiu a questão da monitorização.

P4: De uma perspetiva que consegue ver o enquadramento geral e não propriamente parcelar.

b) Um chefe, um inspetor tem essa perceção?

P4: Um chefe, à partida, deverá ter essa perceção geral.

c) A forma como intervém junto dos seus supervisionados, de acordo com sua perspetiva, deve de ser no sentindo da colaboração, da partilha, da corresponsabilização?

P4: Claro, claro.

3.2. Na sua opinião o que é a Supervisão Pedagógica?

P4: Lá está, não difere muito disto. A Supervisão Pedagógica deverá ser uma forma de avaliar o processo de ensino/aprendizagem, por forma a vir melhorá-lo no seu todo, em articulação com todos os seus intervenientes, todas as suas variantes. À partida deverá ser isso.

a) Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

P4: Para cumprir…

b) Diretrizes?

P4: Acho que se resume a isso. Ou seja, o objetivo não é efetivamente mudar alguma coisa, ou melhorar, mas cumprir uma lista de tarefas que tem de ser feita.

c) A Supervisão Pedagógica visa a verificação do cumprimento de tarefas?

P4: Sim. Mesmo que essas tarefas tenham sido feitas, senão estão comprovadamente, ou seja, se a documentação não comprova que aquilo existiu, não existiu. Lá está, é o cumprimento de uma lista de tarefas.

d) No concreto não é a verificação, nem o acompanhamento da tarefa propriamente dita, mas apenas dos relatórios, formulários, das minutas?

P4: Não. Não. Não. Exatamente. Se está no formulário aconteceu, mesmo que não tenha acontecido.

e) Há uma artificialização do papel da Supervisão Pedagógica no sistema?

P4: Sim. Sim. Sim.

3.2.1. Considera que a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho?

P4: Depende de que supervisão estamos a falar. Idealmente deveria de contribuir. Na prática resume-se, na minha perspetiva, ao cumprimento de um requisito burocrático e pouco mais. Mais nada.

a) Idealmente deveria de ser o quê, de modo a promover melhorias qualitativas no seu desempenho?

P4: A Supervisão Pedagógica deveria ser uma forma de melhorar, e estou a falar a partir de mim, aquilo que é a minha prática educativa. Portanto, por isso não concebo que a Supervisão Pedagógica passe única e exclusivamente por uma autoavaliação que eu faça, ou por análise de relatórios, ou sequer pelo trabalho que faço em aula, previamente combinado.

b) Sente que se reduz a Supervisão Pedagógica à avaliação do docente?

P4: Sim. Sim. Completamente.

c) A Supervisão Pedagógica é mais do que a avaliação do docente?

P4: Lá está, nunca me debrucei sobre aquilo que é a Supervisão Pedagógica. Parto do pressuposto que a Supervisão Pedagógica não deve incidir única e exclusivamente sobre o trabalho docente, mas sim sobre o funcionamento do sistema. Não é? À partida, pelo menos a partir daquilo que eu, do alto do meu não conhecimento sobre isto, porque nunca me debrucei sobre estas questões, não tenho qualquer conhecimento teórico sobre isto, mas parto do pressuposto que seria esse o objetivo.

d) Coloco estas questões aos docentes para perceber se, no concreto, sentem e sabem aquilo que é a Supervisão Pedagógica. Fala-se em Supervisão Pedagógica, mas o que é no concreto, qual é a perceção que, efetivamente, os docentes têm? Considerando que não tem uma ideia concreta do que é a Supervisão Pedagógica, mas que mencionou a dimensão da avaliação docente, atendendo a esse aspeto…

P4: Essa é a face visível. Eu não sei se há, não faço ideia se haverá algo mais. A face visível é a avaliação.

e) Considerando essa dimensão que referiu, a Supervisão Pedagógica enquanto processo promove, ou não, o desenvolvimento integral do professor?

P4: Não. Porque é inconsequente. É inconsequente. Por exemplo, a avaliação que é feita, não se percebe quais são os aspetos que têm de ser melhorados, ou sequer se há aspetos a serem melhorados. É perfeitamente inconsequente.

f) Mas os professores têm de fazer um relatório no final do ano letivo onde reportam aquilo que fizeram e o cumprimento, ou não, de certas metas definidas pela escola.

P4: E é perfeitamente inconsequente. O "feedback" é inconsequente. É perfeitamente inconsequente. O relatório foi aceite, o relatório está em conformidade com aquilo que… E pistas para melhoria?

g) E há alguma coisa a melhorar? Não sei qual é a sua experiência, mas os professores relatam de facto as suas dificuldades nesses relatórios, os constrangimentos com que se deparam?

P4: Não sei. Eu conheço os meus relatórios, não conheço os de mais ninguém.

h) E a perceção que tem do contacto com os colegas?

P4: Acho que não. Acho que não. Lá está, mas se está no formulário, se está lá, as coisas são assim.

i) Já se deparou alguma vez com uma situação em que tivesse de reformular algo no seu relatório, ou sabe de algum colega que tivesse de o fazer por não estar em conformidade com as metas definidas pela escola?

P4: Já me aconteceu escolher as metas em função daquilo que é a minha prática. Isso acontece, obviamente. E escolho as metas que sei que vão favorecer aquilo que é a minha prática. Depois também há aqueles casos em que não se percebem as metas.

j) Andamos a embelezar aquilo que se passa efetivamente na escola?

P4: Claro. Claro que sim. A começar pelos resultados dos alunos.

k) Que são bons ou maus?

P4: Eu acho que os resultados já são maus, mas ainda são piores se comparados com aquilo que é a realidade.

l) Ouvimos todos os dias que em termos de metas estatísticas, os nossos alunos acabam por ter melhores resultados, sobem médias, são mais alunos

a completar o ensino obrigatório que atualmente é o décimo segundo ano. Portanto, isso é positivo, ou não?

P4: Depende da forma como analisamos isto. É óbvio que é positivo num ensino que é tendencialmente universal. Isso também traz problemas que não existiam quando isso não acontecia. Há inúmeras variáveis e aponta-se para que o meio socioeconómico de onde os alunos provêm é fundamental, é uma das… é fundamental naquilo que é o percurso do aluno. Não é a única, mas é bastante importante.

É óbvio que quando temos toda a gente na escola os resultados não podem ser uniformes, embora se queira que sejam.

m) Toda a gente quer cumprir metas?

P4: Toda a gente quer cumprir metas. Acho é que não se assume que, efetivamente, para termos toda a gente nas escolas, os resultados não podem ser todos uniformes, nem podem ser todos iguais. Mas parte-se do pressuposto que se toda a gente entra, toda a gente tem de sair da mesma forma.

n) A escola "fabrica" bons alunos?

P4: Então não fabrica? Serão excelentes operários. Há uma escritora portuguesa que faz analogia da escola como sendo uma fábrica que fabrica parafusos e porcas, perfeitamente elaborados para encaixar daquela forma. É claro que só podem encaixar daquela forma, mas sim.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

P4: Quer dizer, poder pode. A forma como é feita hoje em dia, não acho que acrescente grande coisa.

a) Refere-se à avaliação docente e à maneira como está instituída? A avaliação, aqui entendida no sentido da Supervisão Pedagógica, contribui, ou não, para melhorar as práticas?

P4: Claro que não.

b) Há metas que são propostas, que têm de se cumprir, os professores relatam o seu cumprimento, ou não, e, apesar de afirmar que não há "feedback", o facto de o professor se debruçar sobre o seu percurso, nem que seja na elaboração do seu relatório, pode, ou não, contribuir para que melhore alguma coisa nas suas práticas?

P4: Não acho que tenha assim grande…, acho que a reciclagem, quando penso no meu percurso, repenso mais as minhas práticas quando faço formação, mesmo que repita a formação. Estou, por exemplo, a lembrar-me de fazer uma formação, mesmo que seja pequena, em pedagogia diferenciada. Isso aconteceu-me no ano passado. Havia determinadas práticas que eu tinha que se foram perdendo e que quando fui fazer essa formação…

c) Despertou novamente para elas?

P4: Exatamente. Exatamente. Ganho mais com isso do que propriamente com os relatórios e as metas.

d) O sistema de ensino, a forma como está organizado, e a Supervisão Pedagógica, a forma como está instituída, corrompem o professor?

P4: Sim. Acho que sim.

3.2.3. A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos da escola?

P4: Eu acho que contribui para melhorar os objetivos da escola. Claramente.

a) Quantitativamente, ou qualitativamente?

P4: Quantitativamente.

b) E qualitativamente?

P4: Qualitativamente acho que, na maior parte, não. Não. A não ser que isso implique mais verbas. Se implicar mais verbas…

c) Dinheiro?

P4: Sim. Mas não faço ideia se depois na avaliação da escola isso é tido em conta. Há uns anos atrás falava-se nesse tipo de…, mas, sinceramente, não sei se isso foi aplicado, que o número de…, o sucesso escolar implicaria maiores ou menores verbas. Obviamente que se isso é tido em conta, qualitativamente também. Mas não é dessa qualidade que estamos a falar.

d) A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a retificação dos erros que se identificam e verificam na educação?

P4: Não acho que, tal como está implementada.

e) "Como está implementada" é no sentido da avaliação docente?

P4: Sim. Sim. Não acho que contribua.

3.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

P4: Eu julgo que não.

a) Os professores não temem a avaliação?

P4: Tal como está implementada é uma performance, portanto.

b) Se não receiam, então não deveriam de ter uma atitude mais proactiva e não tanto no sentido de se submeterem a todas as diretrizes que o sistema institui?

P4: Eu quando digo que não receiam é no sentido em que é fácil, ou que é perfeitamente exequível corresponder àquilo que é esperado, porque quando estamos só ao nível da performance, e aqui não é numa performance verdadeiramente interiorizada…, quando estamos ao nível da performance, não.

c) Quando se fala na avaliação, na seleção dos melhores, dos piores, dos intermédios, não acha que os professores manifestam alguma preocupação com a avaliação docente?

P4: Sim, mas a avaliação…, eu acho que a avaliação é tão artificial que é cumprida, pelos bons, pelos menos bons. Basta estar atento.

3.4. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa, ou não?

P4: Sim.

3.4.1. Como é que a Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mudança?

P4: Da forma como é feita não contribui.

a) E um ideal de Supervisão Pedagógica? Se conseguisse conceber um ideal de Supervisão Pedagógica.

P4: Sim. Sim. Eventualmente.

b) Se pudesse sugerir um ideal de Supervisão Pedagógica, seria o quê?

P4: Seria acompanhamento permanente com possibilidade de crescimento. Acho que aquilo que acontece é o inverso. O objetivo é um fim, é a supervisão entendida como um fim e não como um meio. Na minha perspetiva a supervisão teria de ser um meio. Nesse sentido, sendo um meio, permitiria a melhoria, permitiria o crescimento. Da forma como é feita é exatamente o inverso. Portanto, é um fim em si mesma.

c) E quem seria o supervisor que deveria de supervisionar, nesse sentido que agora atribui à Supervisão Pedagógica? Qual seria o supervisor ou que supervisor podemos conceber dado esse tipo de supervisão?

P4: Na minha perspetiva não seria quem disputa o mesmo espaço. Na minha perspetiva teria que ser completamente, teria que ser um universo à parte, ou seja, que não tivesse nada a ganhar e a perder com aquela supervisão. Carreiras paralelas, digamos.

Não concebo como é que o supervisor pode ter mais fragilidades que o supervisionado?

d) Seria, por isso, necessário que o supervisionado lhe reconhecesse legitimidade efetiva e não só oficial, ou de acordo com aquilo que a formalidade institui?

P4: Claro. Sim. E também seria necessário que o supervisor não encontrasse no supervisionado um elemento que poderá ser problemático para ele, mais à frente.

e) Como se fosse um adversário?

P4: Sim, sim. Não pode ser. Não poderia ser. Isso subverte, completamente, as relações. Para o bem e para o mal.

f) As ideias que ficam: deve de ser reconhecida a legitimidade do supervisor por parte do supervisionado e, quer um quer outro, não devem de ser adversários nesta relação. Portanto, o supervisor deve de ser alguém com as competências e com os conhecimentos e que não compita diretamente com o supervisionado ou com o supervisor. É isto?

P4: Exatamente. Exatamente.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

P4: Na minha perspetiva sim.

4.1.1. O ensino da Filosofia é, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras?

P4: Eu acho que neste momento o ensino da Filosofia não é compatível com o seu modelo de ensino.

a) O ensino da Filosofia não é compatível com o seu próprio modelo de ensino?

P4: Com o seu próprio modelo, não.

b) E esse modelo é diferente do das restantes disciplinas?

P4: Não. Não, não é. A partir do momento em que nós instituímos, em que nós consideramos que os nossos alunos têm de repetir "ipsis verbis" aquilo que aprendem. Não é? Por isso é que eu digo que a Filosofia não compatível com o seu modelo de ensino atualmente. A Filosofia não é isto. A Filosofia é questionamento. É, antes de mais, perguntas. Não são respostas.

c) Quanto ao modelo de ensino já referiu que não é adequado. E quanto ao modelo de avaliação?

P4: O modelo de avaliação também não. O bom aluno de Filosofia é o que dá a resposta tipo. E a resposta tipo não pode ser. A Filosofia não pode ter respostas tipo.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem, ou não, diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário?

P4: Sim. Sim.

a) Há algumas diferenças que possa enunciar?

P4: A começar logo por esta. A Filosofia é, por excelência, questionamento.

b) É o pensamento humano em ação?

P4: É. E não é estático, não é estanque.

c) Não é reprodução?

P4: Não é orientado para uma reprodução única e exclusiva de respostas tipo, que é aquilo que acontece.

d) Na disciplina?

P4: Na disciplina.

e) Sugere alguma alteração no modelo de ensino da Filosofia?

P4: Claro. A começar logo pela implementação da Filosofia para Crianças. Não começamos a pensar aos quinze anos. Ou, pelo menos, não devemos começar a pensar aos quinze anos. Se só começamos aí estamos mal. "Ah, mas as crianças, a abstração e tal". Mas a Filosofia não precisa de ser, imediatamente, "chamar os bois pelos nomes", ou seja, vamos agora começar com Platão e vamos começar com Kant e Descartes e o que é que ele disse, o que é que não disse, o que é que está por detrás daquilo que ele disse. Não precisamos de começar por aí.

Se entendemos a Filosofia como uma forma de estar perante o real, perante a realidade, que é uma forma questionante, é uma forma de quem não aceita o visível simplesmente, mas que procura perceber o que está para além disso. Obviamente que a Filosofia pode existir para crianças. Todas as crianças perguntam. Todas. Portanto, começaria logo por aí.

d) E naquilo que está instituído?

P4: Naquilo que está instituído começar pelas ferramentas. Não consigo cozinhar se não conhecer a panela e a faça e etecetera. É isso que começamos a fazer.

e) Reformular o currículo?

P3: Reformular. Sim. Nitidamente.

f) Ao reformular o currículo, deve de reformular-se, também, a forma de lecionar, está implícita a reformulação do modelo de ensino?

P4: Sim. Sim. Sim.

g) Na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

P4: O sistema está a preparar-se, cada vez mais, para existir sem a Filosofia.

h) Há alguma intenção por detrás…

P4: Sim. Sim. Sim. E isso nota-se, por exemplo, na organização dos cursos que não são os cursos do ensino regular. A Filosofia está perfeitamente arredada de qualquer um desses sistemas de aprendizagem.

i) Era fundamental que fosse alargada essa possibilidade?

P4: Claro. Podem não chamar-lhe Filosofia. A Filosofia mete medo. Mas se a palavra "filosofia" mete medo, então chamem-lhe outra coisa qualquer. Mas o objetivo é pôr as pessoas a pensar.

4.3. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

P4: Eu tenho pruridos com o Desidério Murcho. Portanto, não acho que a proposta do Desidério Murcho seja muito diferente dessa. Lá está, o Desidério Murcho é um adepto das "respostas tipo". A Filosofia deixou, ou pelo menos, a Filosofia no ensino secundário deixou de ser uma História da Filosofia. Não nos orientamos, neste momento, por essa linha de pensamento, mas o Desidério Murcho também convencionou que há uma parte da Filosofia que não é Filosofia e que não deve de ser considerada Filosofia. Portanto, tendo em conta que o Desidério Murcho também tem uma agenda.

a) Isso significa que não concorda com a afirmação, ou que concorda? Já percebi que, no que respeita à linha de pensamento não está totalmente de acordo com o que o autor defende.

P4: Em relação a essa afirmação, não acho que o diagnóstico esteja bem feito. Não acho que o diagnóstico esteja bem feito. Não acho que estejamos a fazer história da Filosofia. Não seria totalmente mau se o fizéssemos, ou pelo menos se o fizéssemos de uma forma bem-feita, não estamos a fazer, nem tão pouco considero que seja "ensaísmo literário ou especulação de caráter". Nós não fazemos isto. Era muito bom se puséssemos os nossos alunos a fazer ensaios literários. Não fazemos. Não fazemos isto. Nem pomos os nossos alunos a especular. Também seria interessante, se fosse especulação bem-feita. Não concordo com esta afirmação.

Acho que aquilo que nós fazemos é o que se faz nas outras disciplinas. Ponto. Que é, para a pergunta A existe a resposta B. Não é? E não é preciso pensar muito no assunto. O que é preciso é saber qual é a resposta que se deve de dar perante a pergunta A. Portanto, não estamos ao nível da especulação, nem estamos ao nível do ensaio.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

P4: Prepara para reproduzir conhecimento já feito.

4.4.1. Considera que a Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

P4: Não. Deve de ser a primeira opção, sendo que também é preciso separar bem as águas. Ou seja, também não podemos cair no "achismo". E isso acontece e não acontece só em Filosofia. Mesmo no campo, por exemplo, daquilo que se chamam, e isto já nem é uma nomenclatura atual, mas aquilo que se chamam as Ciências Exatas.

Nós hoje encontramos grandes especialistas em determinadas áreas e quando se contrapõe com conhecimento, dizem que "esta é a minha opinião". A Filosofia não tem lugar para opinião, ou melhor, a

Filosofia não é filodoxia. Tem que ser, tem que apresentar a perspetiva, mas de forma fundamentada e com conhecimento de causa. Tem que haver uma conciliação entre aquilo que já foi feito, ou seja, eu posso fundamentar a minha perspetiva, mas também tenho de ter consciência do que está para trás daquilo que é a minha a minha perspetiva. E se não concordar com aquilo que está para trás, conseguir refutar aquilo que está para trás, mas ter conhecimento relativamente.

a) Há necessidade dessa reflexão crítica e profunda sobre aquilo que foi e aquilo que pode ser?

P4: Sim. Sim.

b) A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade, ou não?

P4: Sim.

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?

P4: Sim, considero.

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

P4: Pode.

4.6. Há uma idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

P4: Não acho que haja uma idade ideal. Acho que é uma construção. O pensamento crítico constrói-se e constrói-se desde logo, desde o início. Não há uma idade ideal. A partir do momento em que começa a haver a capacidade de perguntar, nós podemos começar a trabalhar o pensamento crítico mais ou menos elaborado.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

P4: Penso que é perfeitamente exequível.

4.6.2. Considera que deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

P4: Não. Poderemos ter balizas, mas deve de ir ao encontro daquilo que são as preocupações e questões do e da aluna. Na criança.

a) Com algumas diretrizes?

P4: Com algumas diretrizes, mas principalmente nos anos mais precoces ser um programa mais aberto, mais livre. Também para poder seguir o tipo de raciocínio que poderá surgir e que pode ser diferente. Com este grupo de crianças pode ser diferente deste grupo de crianças. Ou seja, que vá ao encontro daqueles que são os interesses e as suas interrogações.

b) À especificidade do indivíduo e do contexto que integra?

P4: Exatamente.

c) Devia de haver um programa, mas que permita uma gestão mais autónoma e live por parte do professor ou orientador de aprendizagens?

P4: Claro, para ser significativa.

d) E em relação ao nome "Filosofia". Há pouco disse que é um nome receado. A integrar esta proposta no currículo, devia de ter essa designação, ou devia de se repensar o nome?

P4: Eu penso que uma criança não tem preconceito com a palavra. Um adolescente já tem. Já tem por tudo aquilo que já ouviu. Portanto, não me faz espécie nenhuma chamar "Filosofia para Crianças" ou "Filosofia com Crianças". Depois também há essa polémica, se a Filosofia é "para" ou se é "com". Sinceramente, acho que quando se está a falar desses níveis de aprendizagem ainda não há preconceito em relação à palavra.

Admito que, da forma como está integrada hoje no currículo dá azo a…, a maior parte dos alunos já detesta Filosofia mesmo antes de ter a disciplina e aí a "Filosofia" começa por ser uma palavra maldita. Esse é um primeiro embate que um professor ou uma professora encontra, que é desconstruir esse preconceito.

Com as crianças mais pequenas acho que não há, não se poria, não teria problemas nenhuns em ter o nome "Filosofia".

e) Ao permitir-se essa possibilidade no currículo, essa proposta devia de ser opcional ou obrigatória?

P4: Idealmente, opcional. Mas aí teríamos de contar com o preconceito dos adultos. E, nestas coisas, não sei. Não pensei muito sobre isso. Idealmente opcional, eventualmente, inicialmente teria de ser obrigatório para poder implementar-se.

f) A sociedade, a forma como se organiza a sociedade e as ferramentas que permitem à sociedade organizar-se, não estão vocacionadas para a levar a aceitar bem esta alternativa? É por essa razão que propõe que instituir de forma obrigatória seria o modo de transformar também a sociedade?

P4: Eu aplico aqui aquele princípio que a Teresa Pizarro Beleza aplicou às quotas relativamente ao funcionamento das listas a cargos políticos, que é como os aparelhos dos dentes: "são feios, mas endireitam". E é exatamente a mesma coisa. Uma "Filosofia para Crianças" ou a "Filosofia com Crianças", em regime extracurricular, julgo que teria as resistências todas dos adultos.

Para poder ter espaço para respirar, numa primeira fase, teria que ter um caráter obrigatório. Depois, eventualmente, evoluir.

g) Há pouco fez referência à questão do poder político, económico que está instituído e de se organizar no sentido de eliminar progressivamente a Filosofia do currículo. Esta proposta é ameaçadora para esse poder que está instituído, ou não?

P4: Claro. Claro que sim. Gente que pergunta, gente que pensa. Um dos grandes problemas, na minha perspetiva, é o facto de nós não termos, nós enquanto sociedade, não assumirmos a nossa cidadania, não assumirmos que somos parte ativa do processo. É nós não assumirmos a nossa maioridade em termos de cidadania, em termos de agentes políticos. Nós não assumimos isso, enquanto membros de um estado.

Julgo que a Filosofia pode contribuir para isso. Ou melhor, a Filosofia, por excelência, contribui também para isso. Obviamente que quando nós queremos cada vez menos intervenção por parte dos cidadãos, pelo menos uma intervenção que incomode, quando nós queremos que isso se aplaque, a primeira coisa que se corta é a educação. Da mesma forma que quando nós queremos que isso cresça a primeira coisa que implementa é a reeducação, não é? Ou pelo menos para ter um resultado mais duradouro. Quando nós preferimos uma sociedade amorfa que aceite as diretivas externas, que aceite as inevitabilidades do empobrecimento, que aceite todas essas prerrogativas, a capacidade para pensar e para questionar e a capacidade para se entender como um ser pleno de direitos, incomoda, atrapalha.

4.7. Na sua opinião a Filosofia deve de ser, ou não, uma das componentes da formação dos docentes?

P4: Eu acho que sim. Tal como a língua. Não acho admissível ter no ensino quem diz que fazer atas não é da sua área. É óbvio que estou a extrapolar a questão, mas na continuação do raciocínio "tal como a língua".

a) No fundo levanta a questão da formação, mais uma vez. As pessoas estão habilitadas para executar um determinado número de tarefas e tudo aquilo que extrapola esse grupo de tarefas não é para ser feito por si.

P4: A Filosofia pressupõe abertura. Pressupõe essa abertura. O ideal renascentista está a desaparecer cada vez mais, não é? O indivíduo com várias valências, a especialização é inimiga disso.

4.7.1. A Filosofia pode, ou não, constituir uma vantagem no percurso formativo dos docentes?

P4: Depende. Depende da perspetiva. Do tipo de docente que se quer, não é? Eu acredito que o docente que não questione também seja bastante interessante para determinadas…

Eu acho que a Filosofia, a Filosofia tem "prós" e "contras". Nós vemos isso ao longo da própria História da Filosofia. A Filosofia é uma ferramenta que pode ser, nas mãos certas pode ser fabulosa e nas mãos erradas pode ser terrível. Não é? A História da Filosofia dá-nos isso. Portanto, a Filosofia pode ter vantagens no percurso formativo de um docente, se for bem utilizada. Se servir para uma má utilização, quer dizer…

a) Corremos sempre riscos?

P4: Sim. Sim.

b) Se colocar na balança os possíveis benefícios e prejuízos…?

P4: Eu gosto de pensar que tem mais benefícios.

c) A Filosofia pode, ou não, contribuir para mudar o sistema de ensino?

P4: Lá está, depende da forma como é utilizada. O que está subjacente ao ensino que temos hoje em dia é uma filosofia. Isto é mais ou menos como aquela história, eu gosto muito daquela expressão "fulano tal não tem valores nenhuns". Claro que tem. Não são é os meus. Não são os meus. Portanto, assim é a Filosofia, pode ter um contributo. Contributo tem de certeza, se é positivo ou negativo, depende.

d) Depende de quem faz uso dela?

P4: Sim. E depende dos objetivos de quem faz uso dela.

e) E do posicionamento da sociedade, dos intervenientes no processo?

P4: Claro. Claro. Claro.

Apêndice XV - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: DE1

Data da entrevista: junho de 2015

Duração aproximada: 2h 13m 08s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

DE1: Masculino.

1.2. Qual é a sua idade?

DE1: Quarenta anos.

1.3. Em que concelho reside?

DE1: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

DE1: Licenciatura em [redacted].

a) Portanto, a sua área de formação é [redacted], certo?

DE1: [redacted], exatamente!

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?

1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

DE1: Tenho habilitação profissional, sim, que fiz na Universidade [redacted]. Foi feita a profissionalização em serviço.

a) Primeiro adquiriu a habilitação própria e a seguir fez a profissionalização em serviço.

DE1: Exatamente! Fiz a profissionalização em serviço.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Em que concelho trabalha?

DE1: Trabalho no concelho [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem?

DE1: Anos de serviço no total?

a) Sim.

DE1: Julgo que andará nos catorze anos e qualquer coisa.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral?

DE1: Quadro de Escola.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento?

DE1: É o 530, Educação Tecnológica.

1.10. Este ano não se encontra a lecionar?

DE1: Não me encontro a lecionar, exatamente.

1.11. Quais são as disciplinas que se encontra a lecionar atualmente?

1.12. Quais são os cargos que desempenha?

DE1: Desempenho o cargo de Vice-presidente do Conselho Executivo de uma escola, [redacted].

a) Quais são os aspetos ou as exigências que destaca das funções que desempenha atualmente?

DE1: Não percebi a pergunta, desculpe.

b) Portanto, quais são as principais exigências das funções que desempenha atualmente como Vice-presidente de uma escola?

DE1: O que destaco é a necessidade de dar resposta a um público muito heterogéneo. As solicitações são muito diversas e as respostas quando são dadas já o são em atraso. Portanto, as solicitações são diversas e o público para quem trabalhamos e em quem apostamos um serviço é um público exigente e bastante heterogéneo. Essa é a maior dificuldade.

c) Responder às solicitações dos diversos tipos de pessoas com quem contacta?

DE1: Exatamente! Desde alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação.

d) E de outras entidades?

DE1: E de outras entidades, como a polícia, a Câmara Municipal, a Secretaria Regional de Educação. São diversos os públicos a quem servimos.

e) Quer destacar outras dificuldades com que se depara na execução das suas funções, além das que referiu?

DE1: Principalmente é essa a dificuldade. Há uma outra dificuldade que lhe está associada, que se prende com os escassos recursos humanos que a escola atualmente dispõe para cumprir a sua missão, o seu trabalho. Refiro-me, concretamente, ao pessoal não-docente, que é essencial numa escola. Debatemo-nos com bastantes questões dessa natureza. Muitas vezes elementos do órgão da direção têm de executar e acompanhar algum tipo de trabalho para que possa chegar a bom porto, como por exemplo, o controlo de alunos numa cantina.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião, a sua carga horária é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar?

DE1: Ele não é. Formalmente é ajustado, informalmente não, porque o trabalho acompanha-me, mesmo quando saio da escola. Lá está, uma das dificuldades que sentimos é que, efetivamente, ao dar resposta a um conjunto de coisas frequentemente somos…, paramos aquilo que estamos a realizar para dar início ou dar continuidade a outra coisa. Sentimos, temos a sensação de chegar ao fim do dia cansados e sem saber exatamente tudo o que fizemos. Mas fizemos, com certeza! Nesse sentido, se tivesse mais horas, em termos formais, seria adequado, mas aí estaria a trabalhar para além das oito horas diárias.

a) Está a dizer que faz o trabalho de várias pessoas e não apenas o de uma pessoa?

DE1: Exatamente!

b) Para cumprir as solicitações que lhe são feitas tem de trabalhar para além do horário efetivo?

DE1: Tenho de abraçar diversos tipos de trabalho, da responsabilidade de outras pessoas. Faço trabalho de acompanhamento, de suporte, trabalho, muitas vezes, até de motivação. Também é preciso motivar. Trabalho de esclarecimento. Tudo isso é feito de forma continuada e sistematizada.

c) No fundo não chega a "despir" a farda profissional?

DE1: Exatamente! Não, não, não!

1.14. Na sua opinião, as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não?

a) Portanto, as exigências atuais do sistema, aquilo que o sistema lhe exige como docente e também como dirigente de uma escola, são ajustadas às condições que lhe disponibiliza para trabalhar, isto é, tem as condições humanas e materiais para realizar todo o trabalho que lhe é requerido, ou não?

DE1: Certo! Há alguns. Temos algum tipo de apoio e de acompanhamento, algumas ferramentas são adequadas. Em algumas matérias a escola dispõe de autonomia e tem meios para atingir os seus objetivos. O que acontece muitas vezes, e aqui destaco a questão dos recursos humanos que são essenciais, não só em número, como no tipo de recursos, é que lidamos e a escola é convocada muitas vezes a realizar um tipo de trabalho com os recursos que dispõe, que não são os seus recursos, são aqueles que foram disponibilizados pela tutela. Recursos esses que já habitam a escola há muitos anos e que também precisam de ser motivados e que se encontram num período, numa fase do seu percurso profissional em que já não dão o que davam e que também já não conseguem perceber a complexidade, cada vez mais crescente, do sistema. Vemo-nos muitas vezes confrontados a fazer um trabalho de motivar, por um lado, e por outro o de fazer cumprir, de exigir.

Quanto aos recursos materiais, isso aí, a escola tem recursos materiais, não vejo grandes problemas a esse nível, mas mais ao nível dos recursos humanos.

1.15. De acordo com a sua experiência profissional, o sistema de ensino reúne e/ou promove as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?

DE1: Acho que o sistema promove. Promover, promove. No aspeto da promoção, isso não falta promoção.

a) E disponibiliza essas condições?

DE1: Dispõe. Até acho que dispõe. Acho que promove e acho que dispõe essas condições. Simplesmente o que acontece é que o próprio sistema entra numa lógica em que está em contínuo

esforço e sujeita os elementos desse mesmo sistema a um esforço contínuo. Por um lado, dispõe, por um lado cria as condições para que o trabalho possa ser desenvolvido, efetivamente, mas há um conjunto tão variado de solicitações e aí chamo à atenção ao excesso de carga burocrática em relação a muitas matérias. É quase como se estivéssemos a tentar convencermo-nos de que somos capazes de realizar tanta coisa quando, se calhar, o mais importante era focarmo-nos naquilo que é essencial e deixar certas matérias para outras entidades, que não a escola.

A escola não deveria de ser chamada a resolver questões, sei lá, em termos de logística, por exemplo. Há muita logística que fica a cargo da escola, que poderia não ficar. Há muita burocracia que poderia ser aliviada, digamos assim, dos elementos que trabalham na escola e de forma que o trabalho fosse muito focalizado para o aspeto humano. Esse sim é, na minha opinião, o foco da escola. A atenção da escola é a aprendizagem dos alunos. Entendendo os alunos como indivíduos diferenciados uns dos outros. Muitas vezes o que se pretende fazer é dar a mesma receita para todos. Portanto, depois também não somos bem-sucedidos. Nesse sentido depois também não somos bem-sucedidos.

b) Será que podemos considerar que a carga burocrática sufoca a escola e os seus intervenientes na realização do seu trabalho?

DE1: Sim, sim, sim! Sufoca! Dou-lhe um exemplo. Vivemos num sistema que, apesar de tudo, lida aqui com duas realidades. Por um lado promove-se a descentralização. A descentralização é boa e útil para o discurso. Mas na prática temos um sistema altamente burocrático e centralizado. Por exemplo, há um conjunto de regras e de processos que têm de ser levados à regra, levados ao rigor extremo, por estarem sujeitos a inspeção, lá está, a um agente externo que visa, basicamente, fiscalizar a forma como os procedimentos são cumpridos. Estou a referir-me, por exemplo, aos Exames Nacionais. É um aspeto da vida da escola ao qual a escola não pode virar costas. Não pode! Mas quem fala dos exames, fala, por exemplo, ao nível da constituição das turmas, ao nível da abertura de novos cursos, do cumprimento do número mínimo e máximo de alunos por turma. Portanto, há aqui todo um conjunto de circunstâncias a que a escola se vê obrigada a cumprir sob uma capa de autonomia e de descentralização, que é utilizada, basicamente, para legitimar todo o discurso.

c) Não será isso desresponsabilização da tutela perante a comunidade educativa, perante a escola?

DE1: Sim, sim, sim, sim! Será uma descentralização centralizada, nesse sentido.

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

DE1: Numa forma geral, não é?

a) Sim, numa forma geral.

DE1: Olhe, considero o sistema educativo português um sistema educativo que atravessou e tem atravessado, ao longo dos tempos, diversos momentos, mas na essência considero um bom sistema. Vejamos, acho que é um sistema que tem em atenção a socialização, por oposição, por exemplo, ao sistema alemão, que já é castrador à saída do primeiro ciclo. Um aluno no sistema alemão, quando acaba o primeiro ciclo já é direcionado para uma de três áreas do próprio sistema. No caso português esse processo não se verifica, os alunos estão agrupados numa forma mais uniformizada, que facilita, efetivamente, a socialização.

b) É o mesmo peso e a mesma medida para todos?

DE1: O mesmo peso e a mesma medida. Podemos questionar se, efetivamente, a questão, por exemplo, dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e da sua integração em turmas ditas regulares, se é facilitadora ou se não é simplesmente algo para, lá está, para comunicação ao exterior, em termos de política. Visto como algo que fica bem, mas que não serve os seus propósitos. Podemos questionar isso, naturalmente. Mas de uma forma geral acho que o sistema está bem feito. Acredito no sistema.

c) Concetualmente ou na prática também?

DE1: Concetualmente acho que está bem feito. Acho que pode sofrer melhorias. Acho que há gente muito válida nessa matéria e que pode apresentar sugestões de melhoria. Existem questões ligadas à questão da autonomia das escolas, que acho que é uma matéria interessante no nosso sistema, mas que, lá está, que também carece de alguma revelação e de uma maturidade que ainda não temos, enquanto povo, enquanto nação, enquanto cidadãos. Acho que ainda não temos a tal maturidade. Ou, pelo menos, não temos a maturidade de forma uniformizada.

Temos um país que, apesar de pequeno, tem mentalidades muito próprias, tem hábitos muito próprios. No seu todo é muito diversificado. Dito de outra forma, o sistema tal qual está, já sofreu muitas alterações. Já discutiu as questões ligadas à escolaridade obrigatória, já houve um debate em torno disso. O sistema tal e qual está montado, acho que é um sistema válido e que se distingue de outros sistemas pelas questões que já evoquei.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

DE1: Este sistema educativo ainda não corresponde às minhas expetativas, mas também não posso considerar como não correspondendo. Há aspetos em que corresponde e há aspetos em que ainda não corresponde. Podia destacar, mais uma vez, a questão dos recursos humanos. O trabalho na escola é um trabalho que incide sobre pessoas e, portanto, as pessoas devem de ser escolhidas, na minha opinião. Há perfis que devem ser tidos em conta. A escola não deve de trabalhar, este é um aspeto de exemplo, a questão da contratação dos professores, cada escola tem a sua realidade, tem o seu contexto, tem de ter os seus objetivos, tem de ter as suas metas, a autonomia da escola funciona, nesse sentido, como algo que promove localmente e responsabiliza localmente aquela comunidade, aqueles atores, aquelas pessoas que trabalham diretamente na escola, mas esse trabalho tem de ser realizado por pessoas com um perfil específico. As pessoas devem de ser escolhidas, devem de ser selecionadas. Há pessoas que podem não ter o perfil e não estarão em condições para desempenhar funções naquele local, naquela realidade.

a) Legalmente podem corresponder, mas em termos de características pessoais e profissionais podem não corresponder?

DE1: Legalmente e formalmente podem corresponder, mas em termos de características…, exatamente. São pessoas, não é?! Não estamos aqui a falar da questão técnica. Um bom técnico pode ser um mau professor. Aqui falamos sobre o professor como formador ou o professor como educador. Há aqui muitas discussões à volta disso, naturalmente. Há autores que falam sobre isso. Esse é um dos motivos. Por exemplo, porque é que há dificuldades nos Cursos de Educação e Formação, na componente tecnológica de alguns cursos, no recrutamento de técnicos, de engenheiros e professores altamente qualificados naquela área, mas que depois têm dificuldade em lidar com situações do dia-a-dia, com a dimensão pedagógica? Aliás, tão importante que o próprio Ministério considerou que professores com habilitação suficiente e própria, que durante anos desempenharam funções pedagógicas nas escolas públicas e depois foram convidados, chamados, em algum momento, foram chamados, foram intimados, em algum momento, para fazerem a chamada profissionalização em serviço, que nada mais foi, no meu caso e de uma forma geral, do que simplesmente incutir questões ligadas à Sociologia da Educação, da História da Educação e práticas pedagógicas, a pedagogia na sua essência. É um aspeto importante. O próprio Ministério reconhece isso como algo fundamental, não é?! Mas não reconhece, por exemplo, esta questão de que a escola deve de fazer, deve de produzir o seu produto com os ingredientes facultados pelo próprio Ministério, partindo do pressuposto de que todos os professores, pelo simples facto de terem cumprido e feito o seu percurso formativo, são todos professores e estão todos habilitados para trabalhar naquele meio, com aquelas pessoas, naqueles contextos.

2.1.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

DE1: Procura acompanhar, não é?! Procura acompanhar, mas vai atrasado, vai geralmente atrasado, não é?! Vai geralmente atrasado. De facto, há aqui o aspeto da autonomia das escolas, por exemplo, que faz parte do nosso debate político desde o 25 de abril. É algo que já tem quarenta anos e, no entanto, está legislado e decretado, mas ainda não se passou à prática. No caso da Madeira, segue a mesma tradição, naturalmente, e está prevista a transição gradativa das competências, mas isso está escrito, não está formalizado. Não está formalizado, obviamente, porque haverá aqui vários interesses e alguns receios, também. Quer queiramos, quer não, corre-se um risco de, ao descentralizar, perda de poder. É disso que nós falamos, não é?! Perda de poder. Embora a questão da autonomia das escolas não possa ser vista de forma desfasada ao conceito de dependência. Ao maior peso de uma corresponde o menor peso de outra, não é?! A própria noção de autonomia pode ser muitas vezes confundida com a noção de independência e não é exatamente a mesma coisa. Em torno deste debate temos pessoas com sensibilidades diversas e é muito difícil chegarmos a consensos. Depois temos os ciclos políticos. De

quatro em quatro anos ditam quais são as matérias que devem de ser bandeira e que depois têm de ser geridas.

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

DE1: Não tenho uma opinião muito formada em relação a essa questão, porque não leciono há já algum tempo. De qualquer forma, de acordo com aquilo que era o programa da Educação Tecnológica, e puxando a brasa à minha sardinha, essa disciplina que fazia parte do currículo nacional deixou subitamente de fazer parte desse mesmo currículo. Percebo a lógica. Percebo que é uma lógica economicista. Percebo essa lógica, entendo essa lógica, mas essa lógica não pode justificar tudo. Temos uma hiperconcentração nas chamadas disciplinas nobres.

a) Como por exemplo?

DE1: No Português, na Matemática. É feito numa lógica que vai no sentido de quanto maior carga horária atribuirmos à lecionação dessas disciplinas, melhores serão os resultados. Os resultados demonstram que não é exatamente assim. Não é exatamente a fazer mais da mesma forma que vai corresponder a melhores resultados. Quanto aos conteúdos programáticos, o que está definido, a sequência programática, não tenho grande opinião.

No caso da Educação Tecnológica parecia-me que o programa, tal e qual estava estruturado, era sequenciado, lógico e promovia a autonomia e o desenvolvimento dos alunos. Deduzo que, por aquilo que tenho percebido, pelos comentários de outros professores, que não tem havido grandes mudanças. Há mudanças nos programas, com correspondência a mudanças nos manuais, mas muitas vezes não entendo o alcance dessas mudanças. Se são mudanças de terminologia, mudanças científicas ou se são mudanças ao nível dos próprios currículos. Portanto, não tenho assim grande opinião a esse respeito. No caso da Educação Tecnológica parecia-me sequenciado.

b) Os programas e as matérias são adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências dos alunos necessárias ao mundo fora do contexto escolar e não apenas para corresponder àquilo que é uma solicitação, por exemplo, de um Exame Nacional?

DE1: Em relação a essa questão, concretamente, acho que existem programas para tanta coisa. Existe um investimento muito grande na cientificidade, mas creio que está a faltar alguma moralidade. Está a faltar uma coisa que é o cumprimento dos quatro pilares da educação, por exemplo. Muitas vezes, e é referido, passa pela descoberta do outro. Vivemos em sociedades individualizadas. Penso que os currículos podem estar muito bem construídos em termos científicos, não ponho em causa nada disso, mas o respeito pelo outro, a descoberta do outro, está a faltar.

Quer queiramos, quer não, há uma tendência para que o trabalho realizado na escola seja…, há uma ideia de que o trabalho deve de ser colaborativo, mas na prática isto não acontece. Não acontece por diversos motivos, até por uma questão de feitura de horários. Os horários estão muitas vezes desajustados. Os professores não têm tempo para estar com os outros a discutir questões de natureza pedagógica dos alunos que têm em comum nas turmas. Nesse sentido, o individualismo começa já no próprio corpo docente, na própria estrutura da escola. O individualismo, não é?! Se a preparação das matérias, se a preparação das aulas não é feita de uma forma colaborativa, como é que podemos, depois, esperar que na transmissão desses conhecimentos, dessas matérias estejamos a promover essas práticas? É algo que destaco. De facto, cientificamente acho que sim, mas na prática estamos a precisar mais de conhecer o outro.

c) Da dimensão humana?

DE1: Exatamente. Redescobrir a dimensão humana. É uma coisa curiosa, pois há dias, já não sei com quem foi, e a propósito já não sei de quê, alguém referiu, com alguma nostalgia, que no passado foi educado naquela ótica de, por exemplo, manter coisas em casa para as visitas. Hoje ninguém tem visitas e as visitas quando vêm já trazem algumas coisas. Antes as pessoas iam a casa e as pessoas tinham de estar preparadas com pequenas coisas para as visitas, para quando vierem as visitas. Portanto, é a importância que se dá ao outro. Hoje não se dá. Hoje vivemos melhor, num certo sentido, mas vivemos mais sozinhos.

d) Mais distantes?

DE1: Mais distantes.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

DE1: Sem dúvida, a escola prepara para memorizar e reproduzir matérias. Sem dúvida! Até porque é a forma mais fácil. Lá está, é preciso tempo. É preciso tempo! Não posso ter tempo dedicado a todo o conjunto de trabalho, estou a falar na ótica do professor, no cumprimento de um conjunto de coisas cada vez maiores.

Não sei se todos temos esta perceção, mas de facto o docente hoje realiza um trabalho, que muito dele passa por um trabalho administrativo. Passa por um trabalho administrativo. O preenchimento de grelhas, para isto e mais aquilo, incumbência na recolha de dinheiro para este fim, de recolha de assinaturas, recolha disto e daquilo. Há muito trabalho associado. Há uma carga que não devia de estar, não devia de estar. O docente devia de estar muito centrado nas aprendizagens dos alunos, numa aprendizagem com sentido e não numa aprendizagem de memória. Aí também passaria pela escolha do docente. É fácil fazer testes de cruzinhas, com respostas de verdadeiro e falso, "isto está certo e isto está errado". É preciso escrever. É uma coisa que não se faz. É preciso escrever, é preciso expor uma ideia, é preciso argumentar.

a) E dar espaço ao aluno para falar?

DE1: E dar espaço ao aluno! Acabamos por usar um cilindro compressor nesta ótica da apresentação dos conteúdos tendo como pano de fundo o facto de serem verdadeiros ou falsos, corretos ou incorretos. Não há muito tempo e a forma como a lecionação dos conteúdos é feita é muito simplificada. Também estamos num processo de simplificação. É muito simplificada porque depois não há tempo, também para corrigir conteúdos e os resultados vão espelhar isso.

b) Os Exames Nacionais comprimem, constrangem as práticas educativas, as práticas dos docentes, no sentido de corresponder às expetativas daquilo que os exames requerem, ou dos conhecimentos que se requer que os alunos demonstrem?

DE1: Comprime! Os Exames Nacionais comprimem em certa medida as práticas docentes. Os Exames Nacionais também são feitos em função de outros exames de caráter mais alargado, num âmbito mundial e, portanto, criamos aqui um efeito em cadeia. Tudo isto aponta para algo que é externo, não só à escola, como à dimensão nacional do Sistema Educativo Português.

Tudo isto é feito nessa lógica de obsessão pelos resultados. Os resultados quantificados. Não há respeito, nem procura pela individualidade, por aquilo que cada um tem de melhor. Vejamos, os alunos não aprendem todos da mesma maneira, isto é um facto; no entanto, as técnicas utilizadas, nos contextos em que são utilizadas, levam a que haja uma uniformização dos processos. Há alunos que, com aquele processo tal qual é apresentado, há alunos que têm grandes capacidades pela forma como o processo é assimilado e fica muito aquém, podendo dar muito mais, há um desperdício nesse sentido, podia ir mais longe e não vai. Fica por aquele ponto. Há outros que não interpretam devidamente o processo e têm muita dificuldade. E há outros que, pura e simplesmente, não conseguem assimilar aquele processo. Por exemplo, o método expositivo ou, por exemplo, o excesso de projeções. Não aprendem todos da mesma maneira e há muitas dificuldades nesse sentido.

De qualquer forma, sem dúvida que os Exames Nacionais e a lógica dos Exames Nacionais condicionam logo as práticas do ano seguinte. Há logo a tentativa de perceber quais foram os focos. As escolas também têm de responder perante uma avaliação externa e querem ficar bem perante a tutela. Há comunidades mais exigentes que outras e há a pressão dos pais, em relação aos resultados, das autarquias, mas, no limite, da tutela. Portanto, muitas vezes a obsessão pelos resultados sobrepõe-se à procura, digamos assim, de um resultado mais interiorizado, um resultado adequado, tendo em atenção a maturidade de cada aluno, não só pela sua idade. Muitas vezes até a idade mental. Muitas vezes esquecemos esta questão da idade mental.

Os alunos são tipificados. Por exemplo, um aluno de CEF não tem menos de quinze anos. Mas há alunos com quinze anos que não têm quinze anos, não é?! Há alunos com quinze anos que não têm quinze anos! Há aqui questões do individuo que não são respeitadas. Podemos dizer que isto é o ensino público. É gratuito e universal. Mas é universal porque é alargado. É universal porque está destinado, porque é obrigatório. Os miúdos são obrigados, são obrigados a ir. É este o produto que lhes é oferecido. O público não tem de ser, necessariamente, mau.

c) Pode dizer-se que há uma preocupação com o sucesso quantitativo e não com o sucesso qualitativo dos alunos?

DE1: Com o sucesso quantitativo e não com o sucesso qualitativo. O sucesso qualitativo será uma aprendizagem que o aluno irá descobrir ao longo da vida. Em que medida é que aquilo que aprendeu foi, ou não, importante para o seu desempenho e integração social. Portanto, a preocupação aqui é, claramente, quantitativa. Está tudo definido nessa linha.

d) Há pouco mencionou a questão dos Cursos de Educação e Formação, e da vertente profissional do ensino. Em que medida podemos considerar essa alternativa do sistema de ensino positiva, ou negativa? É, ou não, discriminatória? Visa, ou não, a integração ao partir da distinção da tipologia de aprendizagem e das práticas educativas que possam ser executadas?

DE1: A minha opinião em relação a essa matéria é muito clara. Como princípio, os cursos visam um tipo de alunos muito característico e a obtenção de um nível de qualificação muito próprio, com características muito próprias. O que acontece é que esses tipos de currículos são lecionados em simultâneo com o currículo dito regular, normal e as escolas não têm, muitas vezes, condições para fazerem coexistir sistemas diferenciados.

Há professores que estão a lecionar no regular, mas que também têm disciplinas destes cursos, com programas específicos, muitos deles não passam de simplificações de programas do regular. Noutros casos são criadas novas disciplinas que resultam da fusão de outras disciplinas, como é o caso da História e da Geografia na disciplina de Cidadania e Mundo Atual, para dar um exemplo. A Cidadania e Sociedade, no caso de um CEF do secundário. A lógica que está associada é pertinente e é adequada. O que acontece é que não poderiam, na minha opinião, coexistir estas lógicas dentro da mesma escola. Esta é a minha opinião.

Quer queiramos, quer não, existe a tendência por parte dos alunos para verem o aluno que está nestes cursos de uma forma diferente. Uma discriminação positiva, uma discriminação negativa. A discriminação positiva pode ser feita no sentido de "ele não vai ter mais sucesso que eu", em relação à questão da integração no mercado de trabalho, mas muitas vezes é discriminação positiva porque "ele passeia mais", ou porque faz mais atividades de exterior, ou porque tem níveis de liberdade que outros não têm. A discriminação positiva passa por "bem, é fácil nesses cursos tirar positiva", porque os critérios de avaliação são muito simplificados, os pesos atribuídos à dimensão comportamental são muito elevados. Portanto, estes cursos deveriam de ser lecionados em espaços próprios, com os recursos humanos adequados, de uma forma muito profissionalizada, com recursos físicos, também, muito próprios, sem invenções, sem engenharias, que há por aí muita engenharia. Há muita engenharia neste tipo de coisas.

e) Faz-se sumo sem laranjas?

DE1: Sim. Há muitas engenharias. Descobrimos vocações quando avançamos para este tipo de curso. Mas atenção, há muita gente que está a lecionar nesses cursos e à frente na direção desses cursos que são pessoas que dispõem do seu tempo, da sua energia, dedicam-se de uma forma admirável.

Temos bons profissionais, mas, lá está, como tinha referido no início da entrevista, deveríamos aligeirar alguma carga, deveríamos de estar mais focalizados. Eu posso ser um excelente professor de Cursos de Educação e Formação, posso ser porque tenho características humanas que fazem com que seja um excelente comunicador, um excelente integrador. Tenho características que fazem de mim, se calhar, uma pessoa muito mais habilitada para estar à frente de um desses cursos do que de um curso regular, por exemplo. Portanto, o espaço onde esses cursos são ministrados também deveriam de ser diferenciados.

Não deveria de estar a escola com essa responsabilidade de ter de ter uma oferta diferenciada. Nesse sentido, por exemplo, aqui na Região Autónoma da Madeira, a existência de uma escola central…, portanto, a questão do transporte também é uma questão muito importante, apesar de ser uma região ultraperiférica, no contexto europeu. A própria região apresenta dentro si ultraperiferias, em distâncias de trinta quilómetros e menos. Basta que o autocarro não passe e eu não tenho meios e, portanto, fico isolado. Quando falamos no caso [redacted], em que um aluno… Tecnicamente [redacted] está à mesma distância [redacted] e [redacted]. A questão é que [redacted] está mais próxima. Se um aluno quiser estudar numa escola [redacted], sendo habitante [redacted], pode apanhar um autocarro de manhã e chegar a horas [redacted]. No sentido contrário… Lá está, ele está naquela linha que vai até [redacted]. Aquele transporte segue depois para [redacted]. No sentido inverso já não é verdade. Há aqui alguns aspetos…

Isto só para voltar atrás, devia de haver um espaço próprio, uma escola central, que dispusesse de todos esses meios, recursos humanos, recursos físicos, recursos materiais, recursos organizacionais de forma a chamar, até àquele mesmo espaço, os alunos que procuram, legitimamente, alternativas ao regime

regular, muito heterogéneo, com um grande número de disciplinas, muito dispersas, uma matriz curricular muito dispersa. O aluno pode ter uma apetência para uma área específica, mecânica, jardinagem, eletricidade, comércio. A sua aprendizagem muito focalizada.

f) Mas aqui não há muitas opções, em virtude daquilo que referiu há pouco?

DE1: Exatamente! A escola não pode oferecer aquilo que não tem, por um lado. É sempre possível a escola contratar serviços de formação, mas isso depois tem outras implicações. Se já temos um sistema híbrido dentro da escola, acabamos por ter um sistema ainda mais híbrido com a conjugação desses novos fatores.

g) A escola é obrigada a reinventar-se para corresponder a essas exigências?

DE1: A escola é sempre obrigada a reinventar-se! É uma exigência que tem para com ela própria.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

DE1: Certo. Julgo que os programas preveem isso. Quanto aos prazos, já tenho algumas dúvidas. Lá está, numa lógica em que o tempo é escaço para tudo aquilo que precisamos de fazer com ele. Não há grande espaço. Anuncia-se esse espaço. Mais uma vez, vivemos hoje num tempo de anúncios, de intenções, em que tudo e mais alguma coisa é anunciado e publicitado, defendido. Mas, na prática, em termos efetivos, fica tudo muito aquém. Não é pelo simples facto de ter um sumário em que fala que houve um minidebate, uma minireflexão, que significa que tenha havido. Vivemos para o cumprir, para o cumprimento.

a) É uma realidade ficcionada?

DE1: É uma realidade ficcionada. Sim! É uma realidade ficcionada. Ela para não ser ficcionada teria de ser repensada. Teria de ser repensada de dentro para fora. Vejamos, é confortável cumprir, porque a partir do momento em que acabo de cumprir formalmente estou liberto da minha obrigação. Queremos ser profissionais, mas ainda vivemos debaixo de uma lógica muito burocrática. Somos burocratas. Nesse sentido somos burocratas. O burocrata satisfaz-se pela conclusão do seu trabalho. E pronto!

2.3.2. Sentia-se pressionado a cumprir rigorosamente os programas definidos para as disciplinas que lecionava?

DE1: Não! Não me sentia pressionado. Obviamente que estabelecia um compromisso entre aquilo que me era exigido, mas o próprio programa da disciplina tecnológica era flexível. Era um programa interessante porque permitia adequar o conteúdo em função da realidade turma e mesmo dentro da realidade turma, os pequenos grupos. Era muito centrada em processos de construção, era dada liberdade aos alunos. Recordo-me de uma escola onde estive em que parte da turma, para a mesma temática sobre a eletricidade e energia, elaborou um projeto de um [redacted] e a outra parte da turma elaborou um projeto relacionado com a [redacted] de um [redacted]. Os conteúdos foram dados à mesma e o produto final foi diferenciado. Nesse sentido permitiu fazer uma adequação.

a) Será que essa dinâmica, essa forma de lecionar, deveria de ser transportada para outras disciplinas, como por exemplo o Português e a Matemática, que estão constrangidas, desde o primeiro ciclo até ao décimo segundo ano, pelos Exames Nacionais? Será que essa liberdade de gestão do programa e de prazos deveria de ser dada também a estas disciplinas?

DE1: Eu julgo que sim! Julgo que deveria de ser dada. De facto, não é fácil, assim à primeira vista. Lá está, uma vez mais, quer queiramos, quer não, acabamos por raciocinar de acordo com uma matriz de pensamento e também vemos as dificuldades porque não conseguimos ter essa matriz. Julgo que seria importante e até seria possível o cumprimento do programa, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa, com a possibilidade de escolha da obra a ser analisada. Em vez de ser aquela obra, poderem ser obras equivalentes, numa determinada dimensão, estou a recordar-me disso, mas que pudesse ser mais relevante para um determinado tipo de meio, para um determinado tipo de turma, para um ano de escolaridade, mais ajustado.

b) Ajustar à especificidade do contexto social e também à especificidade dos alunos, da escola?

DE1: Exatamente! Lá está, quando falamos em autonomia de escola é preciso saber quais são os níveis dessa mesma autonomia. Ela, em termos pedagógicos, não é. Não é! Ela é centralizada. Os programas, as cargas, isso é tudo emanado superiormente. Mesmo superiormente é tudo apresentado de uma forma muito compartimentada. É um ensino muito "às fatias", digamos assim. Quer queiramos, quer não, se queremos chegar ao aluno temos de promover canais diferenciados, percursos alternativos, nesse sentido, para que esse trabalho possa ser realizado com eficiência. É preciso não esquecer que o trabalho do professor é garantir aprendizagens efetivas. Não temos tempo para percecionar se foi, ou não, feito de forma efetiva. Não temos! Nem efetiva, nem afetiva. Também é importante o estabelecimento dessa dimensão. Uma dimensão afetiva. A dimensão afetiva pode ser desbloqueadora de um conjunto de coisas a que não chegamos. Lá está, aquela questão que há pouco falava dos recursos humanos, se for trabalhar para uma empresa, tenho de passar por um critério de seleção. Nas novas lógicas, não é exatamente o candidato com a melhor média, com mais currículo, um currículo com mais páginas, que fica com o lugar.

c) O que está a dizer é que profissionalismo e tecnicismo são coisas diferentes?

DE1: São coisas perfeitamente distintas. Exatamente! Estamos, ainda, muito focados na reprodução de um modelo de profissionais, muito à volta das avaliações, das notas, das médias, da competição e estamos a descurar o aspeto humano, que é aquilo que nos distingue uns dos outros.

d) Estamos preocupados com os resultados? Se o aluno for malsucedido a responsabilidade é do professor?

DE1: A responsabilidade é do professor. Há um grupo disciplinar que fica malvisto perante os restantes grupos disciplinares, dentro do mesmo departamento, é a escola, é a região, é o país. Portanto, há aqui ciclos, argolas de aprendizagens, digamos assim, de resultados que estão todos interrelacionados. A lógica subjacente é "tenho de chegar lá", "tenho de chegar à meta", mas uma meta que não fui eu que defini.

e) Acabamos por camuflar a realidade?

DE1: Acabamos por camuflar a realidade. Exatamente!

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

DE1: Portanto, se há, ou não, necessidade de mudar o modelo educativo atual? Sim! Sim! Teria de ser um modelo educativo centrado na pessoa, no indivíduo, naquilo que ele pode fazer, no contributo que pode dar, de facto, à sociedade. Senão, vejamos, podemos entrar aqui numa lógica, abrindo aqui um pequeno parêntese, Portugal está obrigado até 2020 a atingir 10% na questão do abandono escolar precoce. O abandono escolar precoce é um aluno abandonar o sistema, pelo menos, com o décimo segundo ano. O aluno tem de permanecer na escola durante o tempo suficiente para ficar com o décimo segundo ano. Teria os dezoito anos de idade e o décimo segundo. Se não reprova tem a sua escolaridade, atinge o décimo segundo ano com dezoito anos. Só pode sair da escola com o décimo segundo ano. Portanto, a partir daí, em termos de abandono escolar precoce estamos a falar de chegar aos 10% em 2020. Mas estamos com 23%. Ora bem, estamos muito focados no número. Mas o que interessa cumprir uma meta de 10% no abandono escolar precoce se depois temos jovens com o décimo segundo ano desempregados, que não podem realizar, não conseguem realizar, não foram treinados, por exemplo, no empreendedorismo, que não confiam em si mesmos, que não conseguem produzir? Há aqui uma lógica que é preciso pôr em causa.

a) Não só não correspondem às expetativas instituídas pelo sistema, como acabam por não adquirir competências sociais, profissionais, porque são obrigados a permanecer na escola, mesmo que a escola não corresponda às suas expetativas? É isso?

DE1: É isso! É isso! Há aqui um aspeto interessante, como há bocado referi, em relação ao sistema de ensino alemão. Sendo que é efetivamente castrador, na passagem, ou na saída do primeiro ciclo para o segundo, porque já prevê ali um encaminhamento dos alunos numa de três grandes áreas. Claro que nos dois anos seguintes, até ao atual nosso sexto ano, é possível haver ali uma migração de alunos de um sistema para o outro. Esse mesmo sistema tem algo que, na minha opinião, seria algo bastante adequado

à nossa realidade, uma mais-valia; ele prevê um ensino dual, que é o ensino nos cursos profissionais, nos cursos CEF e que parte do ensino é realizado em contexto de trabalho. Não é o estágio, não estou a falar de… Bem, um curso de dois anos tem dois mil cento e não sei quantas horas, mas há duzentas e dez feitas no segundo ano, não! São duzentas e dez horas já distribuídas numa lógica diferente. Ao longo do percurso já vão experimentando, já vão tendo experiências em contexto de trabalho, em empresas, em lojas, dependendo das áreas. Esta dimensão da realidade é importante. Não só na lógica do indivíduo, mas na lógica da realidade, de como os indivíduos se relacionam, de como é que as coisas se processam. Estamos muito presos à sala de aula, não é?! É um processo de sala fechada. Eu, há uns tempos atrás, comentava com uma colega minha [redacted] que muita coisa poderia ser alterada se colocássemos portas de vidro nas salas. Estamos muito presos a um modelo de porta, de sala fechada, de janelas fechadas, portas fechadas. Até a própria disposição das mesas.

b) Há escolas na região que já dispõem desse tipo de porta.

DE1: É?!

c) A [redacted].

DE1: [redacted]. Sim, sim!

d) É particular.

DE1: Particular. Pois, era isso que ia dizer. Essa inversão de lógica é possível em contextos fora do domínio público, não é?!

e) Será que não se iria instituir o "inspecionismo" depois de se colocarem esse tipo de portas? Não se iria alimentar o "inspecionismo"?

DE1: Sim. É um ponto de vista. A lógica não seria exatamente essa. Lá está, o ser humano. Seria instituir a partilha, seria instituir a cooperação, seria, de facto, um patamar de desenvolvimento comportamental só possível a partir do momento que certas lógicas fossem interiorizadas. Lá está, não se institui a interiorização, ela faz-se efetivamente, ou não. É um processo. Mas para ela ser feita é preciso criar as condições, com os recursos próprios, para que isso possa acontecer.

2.4.1. Já sugeriu algumas alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes. Tem mais sugestões que queira acrescentar?

DE1: Tenho outras. Por exemplo, tenho uma visão em relação às lideranças das escolas muito própria. Na lógica da autonomia define-se que a escola é autónoma em diversas matérias, no âmbito pedagógico, no âmbito da gestão dos espaços, etc. Define qual é a sua orgânica, quem pode executar essas funções, lá está, é detalhista, até especifica que a direção de uma escola pode ser colegial, a figura do diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho da Comunidade, como se pode entender. Quem é que pode pertencer a este elemento, quem pode ser presidente, etc., etc., etc... Mas há ali um aspeto a que chamo à atenção. Há escolas que, em termos dos seus recursos humanos, podem não ter número suficiente, podem não ter candidatos, pode não haver pessoas. As pessoas podem ter as condições para serem elegíveis, mas podem não querer. E pode haver quem não tenha essas condições e queira e sendo lista única, vence. Pode existir isto.

Propunha, nessa lógica, por exemplo, mexer um pouco nisso. Permitir que essa participação possa ser mais alargada. Não limitar apenas ao professor que atualmente tem de ser quadro de escola, não! Alargar um pouco mais para uma condição de quadro de zona, por exemplo. Lá está, tinha de ser pensado em termos legislativos, em termos de documentação. Tudo isto teria de ser revisto. Mas, as intenções das listas passarem por um crivo prévio, ao nível de inspeção, no sentido de tentar perceber quais são as intenções por detrás das ações propostas. Dito de outra forma, antes de apresentar um plano de ação junto da comunidade, à qual me candidato, deveria de se fazer uma apresentação prévia a uma entidade que deveria assegurar a qualidade, num determinado sentido, a intenção, deveria de passar por entrevista cada um dos elementos constituintes, tentando percecionar quais são as suas ambições pessoais, de grupo. No fundo e para, de certa forma, comprometer a ação, em primeiro lugar, desse mesmo grupo. Depois, claro está, deveria ser dada, numa lógica da autonomia, a possibilidade desse mesmo grupo, independentemente do vencedor, pensando aqui numa situação de mais de uma lista, dar a possibilidade desse grupo desenvolver, depois, o seu projeto com os recursos adequados. Aí estaria a tutela a devolver alguma responsabilização, exigindo resultados, naturalmente, mas também dando

alguma coisa em troca. Agora, o que acontece é que se exige, praticamente, dando o mesmo e exige-se mais.

a) Exige-se mais e dão-se menos condições?

DE1: Exatamente.

b) Mais alguma alteração que queira sugerir?

DE1: Não. Para já dei algumas.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por "supervisão"?

DE1: É emprestar uma visão mais alargada e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, para outro que não disponha dessa visão. A minha perceção de supervisão aponta nesse sentido.

3.1.1. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Refira com qual das duas conceções que irei mencionar mais se identifica:
A "supervisão" entendida enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, a supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

DE1: Claramente, a segunda. Claramente a segunda, apesar de ser mais complexa, em termos da sua aplicação no terreno, da sua efetivação. É mais complexa e exige, desde logo, pessoas com características muito próprias, que têm de acreditar e de fazer com que os outros também acreditem. Passa pela dimensão humana, passa muito pela confiança. Portanto, passa muito por um discurso de legitimação. O que é legítimo. Nós acabamos por fazer isso. Esse conceito está interiorizado em todos. Quando pretendemos, em alguma matéria, uma opinião, ajuda, apoio, procuramos a pessoa que reúne essas características. Nós percebemos que isso existe. Sabemos muito bem a quem recorrer, quando recorrer para os efeitos que pretendemos. Não pode ser imposta.

a) Tem de ser legitimada por quem é supervisionado?

DE1: Exatamente! Entramos aqui no conceito de autoridade. Há pessoas que têm autoridade legal, têm autoridade pessoal para o exercício deste tipo de funções. A supervisão tem de ser atribuída a pessoas com um perfil muito próprio, muito distinto.

b) Está a distinguir a legitimação moral da legitimação legal?

DE1: Com certeza. Se entrarmos na legitimação legal corremos o risco de fazer uma grande trapalhada e de criarmos grandes conflitos. Desde logo por haver pessoas que podem dizer prontamente "eu não reconheço". Estas coisas têm de ser reconhecidas. Para serem reconhecidas têm de ser percecionadas. Têm de ser percecionadas de uma forma muito individual. Por exemplo, fazendo referência às organizações empresariais, uma pessoa que desempenhe a função de relações públicas numa empresa é convocada pelas suas características que dizem respeito à capacidade de motivação, à capacidade de comunicação, desde logo, à capacidade de diálogo, à capacidade de escuta, o que não é esperado de um técnico, de uma pessoa que conhece muito, de forma muito aprofundada, conhecedora da matéria, mas que pode ser má comunicadora, mau elemento.

Há pessoas que trabalham muito bem individualmente, que crescem individualmente, mais que outras coletivamente. Há aqui funções, características muito próprias. Temos uns recursos humanos muito diversos e a articulação dos seus elementos está, ainda, muito presa a uma lógica de carreira. Partimos do pressuposto de que uma pessoa que esteja há mais tempo na carreira é mais capaz do desempenho de funções que, efetivamente, na prática não é, pois isto diz respeito às características enquanto indivíduo. Vamos voltar àquela questão da formação. De repente há uma corrida à formação, preciso fazer formação e vou fazer formação. Uma formação destituída. Preciso de fazer formação, "X" horas de

formação e ninguém questiona a área. Sou eu a escolher a área de formação. Muitas vezes a formação é dirigida.

c) É dirigida a quem tem os requisitos legais para a fazer?

DE1: Exatamente! Muitas destas formações acabam por entrar numa lógica de "Bem, eu vou cumprir e já que vou cumprir então que seja uma formação na escola, pois assim não tenho despesas, de transporte, por exemplo, independentemente da área de formação". É uma forma de contornarmos o tal requisito legal. Fez formação, sim. Cumpriu-se a formação, cumpriu-se, mas essa formação serve para quê? Serviu para quê? Traduz-se em quê? "Até fui muito bem avaliado, tive vinte valores, fiz um trabalho, fiz exercícios", mas na prática "fiz o quê? Isto é para quê?". Esta questão da entrada para uma função carece de uma entrevista, carece do indivíduo, de percebem quem é a pessoa por detrás do profissional.

3.2. Na sua opinião o que é a Supervisão Pedagógica?

DE1: No meu entendimento o que é a Supervisão Pedagógica? A Supervisão Pedagógica é o trabalho colaborativo desempenhado em grupo, mas orientado por uma pessoa com características próprias. Se usasse uma metáfora seria algo equivalente a uma orquestra. Será encontrar o maestro que consegue perceber a harmonia e procura a harmonia. O maestro de uma orquestra não tem de conhecer, em termos técnicos, como realizar performance em cada um dos instrumentos que compõem a orquestra, não! A formação base dele não inclui, ou não prevê que seja um excelente executor de violino, ou um excelente executor de um outro tipo de instrumento, não! O que tem de perceber é de que forma consegue obter a harmonia, potenciar a harmonia, potenciar o resultado final, que deve de ser harmonioso e efetivo, com todos os elementos que compõem essa orquestra, esse grupo. É nesse sentido. A minha visão vai nesse sentido.

Estaremos mais preocupados em perceber os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, mas sempre numa lógica de bem coletivo. O bem coletivo aqui será, obviamente na Supervisão Pedagógica, conseguir aprendizagens efetivas, no domínio da Matemática, da Língua Portuguesa, da disciplina, em concreto. Tem de ser, desde logo, alguém com capacidade de compreender o outro, de perceber que há formas diferenciadas de fazer a mesma coisa, tem de ser uma pessoa muito reflexiva e com capacidade de fazer com que as coisas fluam de uma forma efetiva, promovendo a comunicação, a interligação, a harmonia.

a) Uma harmonia orgânica ou mecânica?

DE1: Uma harmonia orgânica.

b) Como é que isso se instala no sistema de ensino? Quem serão os supervisores pedagógicos, os maestros, ou o maestro?

DE1: O maestro não pode ser alguém que simplesmente desempenhe. Deveria de ser a pessoa detentora do cargo, não é?! O trabalho na escola está associado a cargos. Uma vez mais esses cargos estão relacionados com um percurso, com o tempo de permanência no sistema. Será muito difícil a atribuição, ou será praticamente impossível a atribuição de um cargo de coordenação a alguém que tenha entrado no sistema há pouco tempo.

Essa tarefa é geralmente atribuída à pessoa que está há mais tempo, que tem redução na sua componente letiva. Entra aqui a lógica dos horários e estes são feitos mais em função dos indivíduos, dos profissionais que trabalham na escola e não tanto na lógica do bem dos alunos, para potenciar a aprendizagem dos alunos. Quem deveria de ser o maestro? O maestro deveria de ser, claramente, a pessoa que reconhecidamente naquele meio reúne as condições de cidadania, de profissionalismo, as questões de ética.

Deveria de se criar um código deontológico para esses maestros. Deviam de reunir as condições que passam pelo bem coletivo, que deveria de estar à frente do bem pessoal. O interesse coletivo face aos interesses pessoais. Deveria de ser alguém que tivesse essa perceção. Alguém que, ao mesmo tempo, reunisse as condições de autoridade, desde logo moral, profissional e técnica. Naturalmente há aqui um foco no técnico.

As instituições escolares são, à partida, as instituições que têm como lógica de funcionamento uma harmonização de base, no sentido de que todas as pessoas que a integram têm de ter já uma habilitação de base, que é a frequência de um curso superior e de disciplinas pedagógicas. Isso faz com que, tecnicamente, todas as pessoas sejam equivalentes. Independentemente do local onde estiveram ou da instituição do ensino superior onde tiveram a sua formação. Todos reconhecemos que nem todos estão habilitados, enquanto indivíduos, ao exercício "dessa" função, que foge muito da sua função de docente.

Lá está, ele supervisiona o trabalho de outros docentes. Agora, a capacidade que tem naturalmente, de forma espontânea, de uma forma que não é instituída de desempenhar essa função.

c) O processo de seleção dos supervisores segue uma lógica legal que visa facilitar a seleção limitando alguns constrangimentos e, até, desentendimentos entre docentes? É nessa ótica de impedir os conflitos relacionados com o profissional, ou com o profissionalismo, que segue essa vertente legalista?

DE1: A organização tem de prever mecanismos para a conceção dessas funções; mas, como disse anteriormente, a lógica que deve de estar subjacente é a lógica da pessoa por detrás do profissional. Estamos a falar de questões como capacidade de mediação. Só quem tem esta capacidade de mediar, de ver a realidade sob diversos pontos de vista é que consegue focar a sua atenção nas matérias essenciais. Consegue promover a concórdia. Consegue descobrir os pontos comuns e consegue valorizá-los. Obviamente, os pontos que não são comuns, os aspetos que são mais de carácter individual, de caráter particular, podem ser minimizados. Portanto, aqui é muito esta a lógica.

Agora, como fazer? É a escola? Deve de sair da própria escola? É a própria escola que deve? Creio que se houver um bom clima. O clima tem de ser construído. Falamos em cultura de escola e clima de escola. Temos uma cultura que é mais potenciadora de certos climas. Portanto, estas lógicas têm de começar. Mais uma vez, não pode ser instituído.

Creio que é muito confortável receber indicações. Quando cumpro as indicações, cumpri, sou um cumpridor. Fiz o meu trabalho. Mas posso não estar satisfeito com o trabalho. Posso ter necessidade de voltar a amassar o barro para refazer a peça. Não posso ficar satisfeito pelo simples facto de já ter acabado. Fazer o papel do aluno que num teste, ao fim de dez minutos diz "professor, já acabei. Posso sair mais cedo?". Não! Ou então, do aluno que já acabou o teste, que sabe que não pode sair mais cedo e fica a olhar fixamente para aquilo que fez, ou que não fez, esperando que o tempo destinado à realização daquele teste seja cumprido. Ele sabe que fez, mas não fez.

d) Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

DE1: A Supervisão Pedagógica no sistema de ensino? Portanto, estamos a falar no contexto escola e agora no sistema de ensino.

A Supervisão Pedagógica começa, em primeiro lugar na própria escola e, se formos mais longe, no próprio indivíduo. Ele tem de ser o seu próprio supervisor. Tem de ter a capacidade de ser crítico e de aceitar a crítica.

O que acontece é que vemos a escola como um verdadeiro ecossistema relacional. Muitas vezes as lógicas pessoais e as questões pessoais sobrepõem-se a todas as outras. Portanto, é muito fácil a criação de conflitos. Os conflitos existem e têm forma de ser resolvidos. Devem de ser resolvidos. Devem de ser resolvidos para a promoção do tal clima propício à introdução de inovações, como a supervisão.

A supervisão deveria de ser entendida como algo perfeitamente comum e quotidiano e não como um elemento constrangedor. A lógica que lhe está muitas vezes associada é a lógica do "estão-me a avaliar", "estão a desconfiar de mim", "o que é que fiz de errado?", "já tive o meu estágio".

Recordo que recentemente na escola tivemos a visita [redacted]. Ele disse uma coisa muito curiosa. Eles têm uma formação muito intensiva para [redacted], de [redacted]. Têm uma formação muito cara, muito dispendiosa, são [redacted] euros de custos pessoais. Depois quando apresentam a candidatura a [redacted] terá custos suportados pelas [redacted], que valorizam muito o aspeto da segurança. É uma questão muito importante. A questão da segurança, que é muito importante, ele diz que frequentemente são alvo de [redacted], de exercícios [redacted], entre outras, embora falemos do aspeto da segurança.

Pegando agora na lógica da escola, no produto da escola, que não está bem definido, mas é um produto imaterial, é um produto que está muito ligado às aprendizagens dos alunos e àquilo que esses mesmos alunos, no contexto da sociedade, enquanto cidadãos, vão transformar. Como vão transformar essas mesmas aprendizagens em algo útil para eles e para a própria sociedade.

Vendo as coisas desta forma, por que é que a escola não promove a supervisão? Porque é que não deve promover estes momentos de aferição? Uma aferição não entendida como um momento fracionado, mas como algo perfeitamente comum, algo que esteja para além da desconfiança. Pegando uma vez mais na lógica de [redacted] que privilegia a segurança, não só [redacted], como [redacted]. A segurança de todos. A escola deve promover a segurança, num certo sentido. A segurança de que o trabalho realizado é um trabalho de qualidade. É a segurança até para a própria classe docente. Uma

segurança, em termos de expetativas, para a sociedade. O que é que a sociedade pode esperar do trabalho realizado. Portanto, a segurança também é a esse nível.

A Supervisão Pedagógica poderia ser entendida como uma mais-valia para o próprio sistema. Temos de passar da dimensão pessoa e, de certa forma, mesquinha. Uma dimensão em que olhamos com desconfiança para os nossos pares. Temos de passar por uma lógica de crescimento no conjunto.

e) Falou no aspeto da avaliação. Confunde-se ou reduz-se a Supervisão Pedagógica ao processo de avaliação dos docentes?

DE1: Sim! Em certa medida aquele trabalho traduz-se em algo que deve de ser quantificado. Aliás, temos alguma dificuldade em traduzir sentimentos que temos e que conhecemos no dia-a-dia. Por exemplo, é comum, no mesmo grupo disciplinar, haver a perceção de que a pessoa "A", "B" ou "C" é muito competente. Da mesma forma, como há uma perceção do grupo, mais coletiva, de que determinado colega, determinado profissional é menos competente, é menos profissional. Esse conhecimento existe. Temos uma dificuldade muito grande de assumir isso. Temos essa dificuldade. Uma dificuldade enquanto classe. Temos dificuldade de chegar ao outro. Temos essa dificuldade. Temos a dificuldade de dizer ao outro que determinadas práticas não serão as mais corretas, ou pelo menos, numa lógica mais positiva, de que certos resultados poderiam ser obtidos de uma forma completamente diferente. Não na lógica do "não, não estás a fazer bem", mas na lógica do "podes fazer melhor". Temos essa dificuldade.

No fim das contas acabamos por, no nosso dia-a-dia, com as máscaras que acabamos por assumir, ter dificuldade em dizer aquilo que sentimos. Portanto, temos de dizer, temos de fazer, temos de ter um discurso muito de envolver os outros, mas numa lógica que não me comprometa, nem comprometa os outros.

f) Constrói-se a realidade? A realidade é construída?

DE1: A realidade é construída. É uma realidade, de certa forma, hipócrita. Todo o esforço vai no sentido do empate. Não quero perder, mas também não ambiciono ganhar. Todo o esforço vai no sentido do zero a zero. Não sofro golos, mas também não me sinto particularmente motivado para marcá-los. Há uma aparente equivalência. É fácil pensarmos nisto. Isto é cultural.

Quando chamamos à atenção dos alunos, há a tendência de dizer, "mas o fulano tal também fez", "ele também fez" e aí nivelamos. "Ele também fez e não sou o único". A lógica de grupo é uma segurança para os profissionais que, enquanto adultos, têm dificuldade numa organização tão complexa como a escola.

A escola está organizada numa forma em que há grupos distintos. Há grupos ditos mais eruditos que outros. Há disciplinas consideradas mais eruditas que outras. Há lóbis, jogos de poder, micropolíticas que visam, muitas vezes, a obtenção de algo, ou, em última análise, uma proteção.

Posso canalizar o meu esforço para um bem individual ou coletivo, de um grupo, no sentido de alcançar alguma coisa, ou pelo menos, de preservar um estatuto, um espaço. Fica tudo muito espartilhado e perdemos a noção de que por detrás de tudo isto temos pessoas. Estamos muito concentrados em fragmentos e perdemos a noção do todo. Creio que é isso o que acontece.

Os professores são das pessoas que mais avaliam. Avaliação sumativa, avaliação formativa, temos avaliações para tudo e mais alguma coisa, avaliação diagnóstica, temos até autoavaliação, os alunos têm de fazer a sua avaliação. Temos a avaliação na ponta da língua, mas quando falamos na avaliação do desempenho, calma. Calma, calma, calma.

g) Essa perspetiva da Supervisão Pedagógica entendida enquanto avaliação do desempenho docente constrange, ou comprime o papel que deveria de ter nas escolas?

DE1: Sim, comprime. Comprime, comprime! Vamos ver, supervisão é mais do que avaliar. Supervisionar é assegurar, é promover, é fazer com que as coisas sejam efetivamente alcançadas. É um trabalho colaborativo. Nós temos enraizado que o conceito de supervisionar é controlar. Supervisionar é avaliar. Supervisionar é tecer um juízo. Temos muita dificuldade em lidar com aquilo que os outros pensam em relação a nós. Devíamos de ter mais preocupação com aquilo que pensamos de nós mesmos.

h) Mais segurança?

DE1: Exatamente, mais segurança.

i) A Supervisão Pedagógica, no sentido da avaliação docente, traz insegurança os professores?

DE1: Pode trazer insegurança aos professores, particularmente àqueles que a sentem desde há algum tempo, ou desde sempre.

É preciso recuarmos em termos históricos. Quem são os recursos humanos das escolas? Os recursos humanos das escolas, conforme dito anteriormente, são centralizados. Quando preparamos um ano letivo, uma das perguntas é "de quantos professores é que vocês precisam? Para o grupo tal, grupo A, B, C?". Nós dizemos. Utilizamos uma lógica muito quantitativa. Dizemos que vamos precisar de dois professores deste grupo, dois daquele, partindo do pressuposto de que o que vem passa por um crivo. Parte-se do princípio de que são pessoas profissionalizadas.

Todas as escolas se debatem com problemas, como "que professores são estes?", "quem são estes professores?". Professores que depois na esfera do contacto, da relação, na lógica da organização tem muitas dificuldades em trabalhar naquele sistema.

j) O ambiente, ou a cultura que está instituída na escola também pode condicionar o desempenho do docente?

DE1: Pode!

k) Um docente que é muito bom numa escola pode noutra ter um desempenho medíocre, por exemplo, em virtude do contexto, da cultura?

DE1: Em teoria sim. Mas todos os docentes deveriam de ter, de antemão, a capacidade de flexibilização equivalente àquela que terão de ter em contexto de turma, de sala de aula. Não posso dizer que sou bom professor na turma A e que sou mau professor na turma C. Posso dizer que não consigo atingir os mesmos resultados, que o meu trabalho não atinge o mesmo padrão por algum motivo, ou por vários motivos. É acima de tudo um desafio à lógica de flexibilização, de inconformismo e de tentativa de chegar a um resultado, mais do que resultado quantitativo, às aprendizagens efetivas, que depois serão traduzidas em termos quantitativos, naturalmente.

3.2.1. A Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho, enquanto profissional e dirigente de uma escola? Afinal também é supervisionado pelos seus colegas, pela tutela e pela sociedade.

DE1: Certo. Se a supervisão, da forma como a entendo? Ela pode! Pode se for uma supervisão orientada, partilhada, não castradora. Uma supervisão que perceba o contexto onde a ação decorre, que tenha em consideração determinados fatores. Acima de tudo uma supervisão que contribua para o meu crescimento. Pode! Nesse sentido, pode!

A partir do momento em que a supervisão é entendida como uma ameaça, como algo que me pode produzir dano, a tendência natural será a defesa. A defesa pode levar a situações de incumprimento ou de cumprimento pelo cumprimento. Uma fidelidade normativa. "Sou fiel, os normativos assim o exigem. Eu faço! Estou salvaguardado!". Não pode exigir mais que "três".

É curioso que em relação a isso temos um sistema de escala que diverge do básico para o secundário. Como é que um aluno do nono ano passa de uma escala de um a cinco e no décimo tem outra escala, sem preparação. Depois acontecem situações caricatas. Nos CEF acontece isso. Um aluno bom a pedir três numa escala de zero a vinte. Três é fraco! Existe este tipo de situação.

Se entender a supervisão como uma ameaça isso pode gerar uma situação em que sou simplesmente um mero cumpridor, um mero executor que quer os meninos sentados, quietos e calados. Sentados quietos e calados sem querer saber se estão a aprender. Não quer saber se está a aprender, só quer saber se a pessoa que está ali, no fundo da sala a olhar, que perceba que aquele indivíduo tem características próprias que fazem com que a turma no geral esteja bem-comportada. Estão sentados, quietos e calados e cumprem! Realizo um teste, ou dois, ou três, faço a avaliação e até têm bons resultados, memorizam. A lógica de como a avaliação está conduzida é facilitadora da obtenção de níveis positivos. Portanto, tudo isto pode ser trabalhado, tudo isto pode ser contornado.

O ser humano tem a capacidade de, aparentemente, fazer com que o outro perceba que ele está a cumprir, não estando. Cumpre com o corpo, mas não com a alma.

a) Na sua opinião a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos jovens alunos?

DE1: A Supervisão Pedagógica, como referi anteriormente, se for entendida como sendo apenas potenciadora do cumprimento normativo, não se traduz em nenhuma melhoria. Mas se for entendida, por parte do docente, por parte do profissional como uma mais-valia, como uma aprendizagem colaborativa, como algo facilitador, que proporcione um melhor desempenho profissional, de certeza que esse desempenho terá reflexo nos alunos, naturalmente. Vai ser uma entrada de luz. Vai ser, de um momento para o outro, a passagem de um sistema fechado, para um sistema aberto. Um sistema onde a promoção do melhor desempenho seja efetiva.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

DE1: Num sentido mais abrangente, pode, mas não isoladamente. Conjugando essa supervisão que entendo como um mecanismo de regulação, a supervisão como algo que visa a regulação.

Enquanto indivíduos, enquanto seres humanos necessitamos, frequentemente, de fazer mecanismos de regulação, como pequenas dietas, pequenas caminhadas. Em termos orgânicos pensamos o conceito de autorregulação. Eu preciso de me autorregular. “Abusei disto a semana passada, esta semana tenho de estar mais acima. Preciso de fazer isto.” A Supervisão Pedagógica é entendida como um mecanismo de regulação, um mecanismo que promove o bem-estar, uma melhor prática.

a) Não conformada com o comodismo?

DE1: E não conformada com o comodismo! E também não centrada no estrito cumprimento e na formalidade.

No fundo o supervisor faz um relatório a dizer o que fez. Descreve sumariamente o que assistiu. Faz um juízo. “Está tudo bem!” O “doente” vai para casa com a sensação de que tem uma saúde de ferro. É um pouco essa a ideia. Portanto, entendo a Supervisão Pedagógica como um mecanismo de regulação. A autorregulação deverá partir do próprio indivíduo. Mas também regulação do que implica outros para essa melhoria. Mas isto é apenas um pequeno aspeto de um todo mais alargado, que deveria de considerar outros aspetos. Por exemplo, a tal seleção de professores com um perfil específico é essencial.

Professores que dão o seu contributo para o Projeto Educativo de Escola. Entender o projeto educativo. O projeto educativo deve de ser entendido como algo que a escola pode executar. Não é preciso um projeto educativo com muitas folhas, um projeto educativo copiado de outros de outras escolas, pois depois entramos naquela lógica “se os outros fizeram, nós vamos fazer igual”. Há muito plágio. Nós plagiamos. Há muito essa tentativa. Essa tentativa!

Há documentos que são apresentados e que o legitimam, acima de tudo. São documentos vazios, que não espelham aquilo que é desejado, mas espelham as tais culturas que estão subjacentes à sua criação. É uma cultura de proteção, é uma cultura de “se alguém chegar, a gente apresenta isto em conformidade com o nosso”. De que vale ter um regulamento interno que, por exemplo, preveja que não posso fazer determinada coisa e depois isso é feito?! Não posso fazer isso! Tenho de ter, tenho de perceber aqui uma lógica mais voltada para o ser humano, para o indivíduo.

Voltando à questão da melhoria, a Supervisão Pedagógica pode dar o seu contributo, mas não de uma forma isolada.

3.2.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos da escola?

DE1: Em relação a essa situação julgo que é mais fácil para uma instituição. Quando define metas, essas têm de ser ponderadas, necessariamente, realistas e enquadradas com a sua realidade. Aí essas metas deveriam de estar alinhadas com metas mais globais. Não posso exigir a mesma coisa de todos. Tal como um professor não pode exigir na sala de aula o mesmo desempenho de todos os alunos. Não! Cada aluno tem o seu desempenho, cada aluno deve procurar a superação. A superação de um, não é a superação do outro.

a) É preciso atender à especificidade?

DE1: À especificidade. Por exemplo, posso dizer que é nosso objetivo reduzir o abandono escolar precoce em termos globais em “X” por cento. Muito bem, muito bem! Agora, de que forma é que “vocês” localmente, enquanto escola, podem contribuir? Ninguém melhor do que as pessoas que estão no contexto, que conhecem a realidade, para estipularem metas. Não é a meta decretada. “Dez por cento? Então é dez por cento. É doze, então é doze por cento”. Depois vamos ver se lá chegamos ou não.

b) A que custo?

DE1: A que custo?! Depois somos peritos numa outra coisa que é "está bem, nós alinhamos nas metas, mas depois se não correr bem temos milhares de explicações". Milhares de explicações! Portanto, conseguimos encontrar todas as justificações para as situações não terem acontecido. Podemos olhar para os números e descobrir o responsável ou responsáveis que geralmente são externos, não são internos, não é?!

Penso que é importantíssimo que a escola defina as suas metas que deverão de estar, necessariamente, alinhadas com umas metas mais globais e essas metas, por sua vez, também deveriam de ser o resultado da média das metas de todos, para estarmos em sintonia. No fundo, o contributo da parte incluiria o contributo global. Isto implica, necessariamente, comunicação por parte das escolas, entre si e entre o organismo que as tutela. Neste sentido, era importantíssimo, na minha opinião, a promoção de encontros de professores de outras escolas.

c) E isso não é feito?

DE1: Não, não é feito. Isso não é feito. Há um horário a cumprir, as pessoas estão cansadas, há muita carga burocrática que promove o desânimo. Creio que há muita gente que se pudesse voltar atrás teria enveredado por outro caminho profissional. Poucos há que escolheriam novamente a profissão de docente como profissão efetiva, devido às suas famílias e ao trabalho que levam para casa.

Um aspeto interessantíssimo é o dos testes, da avaliação, dos testes que se levam para casa. A avaliação é feita na escola, mas depois tem continuidade em casa. É preciso corrigir os testes, entregar os testes. A última semana de aulas não se podem marcar testes, mas depois há o problema da sobreposição. Há um número máximo de testes. Está tudo muito definido. Não pode haver mais que "X" testes por dia. Repare, tudo isto é feito no sentido de preservar o aluno. Muito bem! Está bem. São decisões que também passam pelo Conselho Pedagógico, que é o órgão responsável pelas questões da pedagogia na escola. Mas depois da lógica que está subjacente há que criar momentos de avaliação. "Ah, ainda não marquei o teste! Falta uma semana para terminarem as aulas e como é que vou resolver isto?" Com isto por vezes há que contornar o sistema. Vivemos muito numa lógica de conformidade normativa. Por que não fazer uma avaliação que não implique fazer testes? Por que não realizar um texto, ou pesquisar sobre algo, ou falar à turma.

O professor ainda é visto, em certos meios, como a pessoa que transmite o conhecimento, que é o detentor do conhecimento. Ele é que tem o conhecimento. Penso que não faz muito sentido pensarmos desta forma. Claro que há meios e meios. Há alunos que têm mais recursos que outros. Por que não colocar os alunos numa lógica de grupo a fim de pesquisarem informação orientada por um guião de pesquisa para depois apresentarem à turma aquilo que deveria de ser o professor a apresentar a todos? Eles aprendiam com essa pesquisa e os outros percebiam esse mesmo conhecimento, esse mesmo conteúdo pela boca do colega…

d) Responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem?

DE1: Responsabilizá-lo pela sua própria aprendizagem. Não é?! É um exemplo. Estamos a falar de lógicas.

Não duvido que todos os professores que estão na escola realizaram um estágio, mas alguns deles já foram realizados há mais de duas décadas. Muitos deles precisavam de atualizações. Foram feitas inúmeras formações pelo percurso, mas se formos verificar a evolução das formações dos professores por áreas temáticas ao longo dos anos, se calhar as primeiras formações foram em pedagogia e as mais recentes em áreas mais técnicas, como a utilização do Power Point, do Prezi, das folhas de cálculo, da elaboração das tabelas.

Não estaremos, também, a promover a utilização de instrumentos rígidos? Essa rigidez também nos defende, de certa forma; também nos protege, não é?! "No limite não fui eu que dei a nota, foi a tabela em Excel". É incontornável. Desresponsabiliza-nos, num certo sentido. Já estou a divagar um pouco.

e) A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a retificação dos erros que se identificam e verificam na educação?

DE1: Deveria de contribuir, claramente. Como instrumento regulador, como uma prática reguladora faria todo o sentido que assim fosse. Uma vez mais, se não for aplicada da forma mais conveniente, conforme referido anteriormente, corre o risco de ser apenas mais uma atividade no leque de atividades realizadas dentro na escola.

f) Mais uma atividade burocrática?

DE1: Mais uma atividade burocrática, legalista, para o cumprimento de formalidades e geradora de desperdício de papel que ninguém vai ler. Bem, vai ler vai. Vai ler quando for importante assinar para saber a nota que teve. Tudo aquilo fica arquivado. Aliás, há um aspeto curioso da escola que é o arquivo morto. É interessantíssimo fazermos visitas guiadas aos arquivos mortos das escolas. Os arquivos mortos das escolas.

g) Já foram arquivos vivos?

DE1: Já foram arquivos vivos. Essa passagem do "vivo" para o "morto" é uma coisa curiosa.

h) "Morto" é esquecido?

DE1: "Morto" é esquecido! Esses documentos são vivos enquanto eles suscitam algum tipo de interesse. E o interesse hoje é muito fugaz. É muito imediato, não é? O interesse hoje é muito imediato. É assim, passei os olhos no relatório, centrei-me no aspeto avaliativo, tomei conhecimento, está datado, quero uma cópia para mim e há duplicação de arquivo.

i) A escola padece do imediatismo das sociedades atuais?

DE1: Claramente que padece do imediatismo das sociedades atuais. Isso é particularmente visível no início do ano letivo na questão do horário. É constantemente invocado que a escola "A", "B", ou "C" teve alguém que esteve lá e que teve um horário melhor, pois tem tardes livres. Atenção que melhor, neste caso, é a ausência de qualquer coisa. Melhor é não ter! Melhor é não ter! Nesse sentido é curioso como através dessas pequenas atitudes conseguimos perceber a burocracia com que vivemos.

Não é normal aparecer um encarregado de educação de um aluno do secundário muito chateado por o aluno não ter tardes livres. Ou melhor dizendo, não tem sexta à tarde ou segunda de manhã. Invocam sempre os compromissos com atividades paralelas às da escola. Tem o futebol, tem a dança, tem a música. Invocam outras e não atribuem a importância devida à própria escola. Há esta perceção por parte dos encarregados de educação. No fundo há um certo vazio.

j) A burocracia em que estamos submersos na escola pode levar ao naufrágio do sistema educativo?

DE1: Creio que não! Creio que não porque a bondade do sistema reside nas pessoas que habitam esse mesmo sistema. Existem, claramente, vozes e consciências que vão alertando para uma mudança de atitude. Lá está, eu entendo a escola como um organismo vivo, com capacidade para a autorregulação. Com capacidade para ver para além do óbvio, para além do cumprimento. Mas é preciso perceber que a escola está inserida numa lógica em que existem outros organismos mais descentralizados, que também têm de dar contas a outros que estão noutro nível hierárquico e "por aí fora". Portanto, o professor que deveria de ser o centro deste processo acaba por ser o elo mais distante. Também não é de estranhar a inexistência de uma Ordem na classe docente.

k) Andamos à deriva?

DE1: Num certo sentido, andamos à deriva. Os interesses individuais são utilizados em certas situações e quando é interessante apelamos a uma lógica do grupo, a uma lógica coletiva. Somos professores quando queremos reivindicar algum tipo de direito, porque é direito, e aí preciso do meu colega. Juntos somos mais fortes. Mas naquilo que diz respeito aos deveres eu já tenho uma posição um pouco diferente ou poderei ter uma posição diferente. Daí, mais uma vez, a questão da moral, da ética, a questão do código deontológico, daquilo que é essencial no ser humano. Aí os recursos deveriam de ter características muito específicas dentro dessa linha de pensamento.

3.3. A Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

DE1: Sim, acaba por ser. Não direi por parte de todos, mas há margens consideráveis de professores que sentem receio. Em última análise, os próprios têm uma imagem, um autoconceito do trabalho desenvolvido. Uma forma de contornar isto é propondo o dia, a hora, a turma em específico, para ter as condições ótimas para se ser supervisionado.

O trabalho de um professor reside muito na heterogeneidade de públicos. Eu tenho 120 alunos, "X" turmas. Há turmas com características próprias e a Supervisão Pedagógica tem de ter em consideração aquela turma, aquela turma! Não posso exigir um desempenho equivalente em turmas diferentes.

a) Há uma espécie de artificialidade subjacente a esse processo de Supervisão Pedagógica? Está a afirmar que o professor seleciona a turma, o dia, a hora para ser supervisionado.

DE1: Há uma artificialidade nesse sentido. Curiosamente, as aulas que são observadas, em teoria, correm todas bem. Os recursos foram previamente requisitados, os alunos foram previamente alertados.

b) Há uma teatralidade associada ao processo?

DE1: Há! Exatamente!

3.4. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa, ou não?

DE1: Sim! Sim! Sim! É preciso uma mudança paradigmática, com certeza!

3.4.1. A Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mudança?

DE1: Pode contribuir se a própria supervisão incorporar características desse novo modelo desejado. Características que passam pelo reconhecimento da complexidade do trabalho e não tanto pela artificialidade, pela teatralização das práticas, não é?! Por exemplo, no caso do aluno que levanta o dedo para falar na aula onde o professor é supervisionado, isso deveria de ser constatado numa supervisão aleatória, feita à mesma turma, na mesma hora, no mesmo dia, noutro momento do ano letivo, para perceber.

Recordo que, em relação a isso, as inspeções dos diversos países europeus têm formas de funcionar ligeiramente diferentes. Existe uma conceção da inspeção, inspeção no sentido de quem supervisiona as práticas das escolas, numa lógica mais alargada. Recordo que na inspeção na Alemanha fazem visitas em 50% das aulas, visitas de vinte minutos, em que não dão qualquer tipo de "feedback" ao professor. Simplesmente querem avaliar coisas como o clima da aula, a forma como as aprendizagens são efetuadas. Aquilo tem em vista convocar o professor a verificar aqueles itens e procurar que o próprio identifique os seus pontos fortes e os seus pontos fracos.

a) Não tem um cariz castrador?

DE1: Nem repressor. Nada disso! Parte-se do princípio de que a pessoa que está ali é uma pessoa dotada profissionalmente e que terá as capacidades todas para realizar um bom trabalho. Naturalmente que todo o bom profissional terá aspetos sujeitos a melhoria.

b) É humano!

DE1: É humano, em última análise.

c) O fato de o receio estar associado à penalização por via da avaliação, não será esse um fator que leva o professor a construir essa realidade, a ficcionar a realidade?

DE1: Com certeza! Com certeza! Há aqui a questão da perceção que os outros poderão ter de si, a questão da exposição. Temos muita dificuldade de nos expor perante os nossos colegas e não temos dificuldade em expor-nos perante os alunos. É curioso que o aluno é o consumidor final do nosso trabalho e não lhe é dada a importância devida, a esse consumidor, a essa pessoa, ao aluno. Também ele, quando vai para casa, é o transmissor para o universo mais alargado, para os pais, para as famílias, para a comunidade onde a escola está inserida. A nossa preocupação é maior com o colega, com o que o colega vai achar. Posso desenvolver sentimentos de inferioridade, o que é altamente condicionador. Em suma, obviamente que tem de haver aqui uma compreensão muito grande, no sentido de estabelecer uma relação de confiança. Mas para haver uma relação de confiança tem de haver o reconhecimento do outro.

d) A legitimação?

DE1: A legitimação! Têm se reconhecer no outro as competências suficientes para ver para além da evidência. Há coisas que são "evidentes", mas têm de ser desconstruídas. Não sei como levar isto a bom porto sem uma mudança na forma de pensar, na própria preparação, no "ADN" do pessoal docente.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

DE1: Sim, com certeza! É de relevo! É uma disciplina que ajuda os alunos à reflexão e a promover formas de pensar diversas. Acima de tudo na sua forma de pensar. A encontrarem a sua forma de pensar. Ao desenvolvimento da dimensão crítica perante a realidade. Obviamente que não se insere naquelas disciplinas consideradas nucleares, pelo menos no sistema de ensino, no currículo. Não lhe é dado o mesmo destaque que é dado à língua materna, à Matemática, às ciências. Claramente há um peso muito grande dessas disciplinas, mas é uma disciplina essencial, na minha ótica.

4.1.1. O ensino da Filosofia é, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, a Biologia, entre outras?

DE1: É compatível. Julgo que sim. Julgo que é compatível. Faz parte do leque de conhecimento essencial à formação de futuros cidadãos. É nesse sentido ou é em relação à forma como é lecionada?

a) Em relação à forma como é lecionada.

DE1: A forma como é lecionada, se é compatível? Estamos a falar do contexto, da sala de aula?

b) A forma como é ensinada, o modelo é, ou não, compatível, deve de ser idêntico ou diferente?

DE1: Poderia ser diferente. Nesse sentido poderia ser diferente. Quando à sua necessidade, quanto à sua premência, é premente, é necessária. Quanto ao modelo, se calhar não no contexto de sala de aula. O próprio âmbito da disciplina pressupõe que se lecionasse noutro tipo de lugares, de outras formas. Não se deveria resumir à sala de aula.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário, ou não?

DE1: Eu acho que há diferenças. Acho que há diferenças. O primeiro contacto que os alunos têm com a disciplina de Filosofia dá-se no ensino secundário. É preciso começar por construir ou desconstruir, melhor dizendo, tudo o que está relacionado com a disciplina, quais são os seus pensadores, os seus movimentos. Tudo isto irá conduzir a um objetivo mais profundo que é ensinar, promover práticas de pensar e de reflexão diferenciadas. O que vai fazer com que as suas filosofias de vida possam ser materializadas. Aí, uma distinção clara entre a disciplina de Filosofia, que são as bases teóricas da disciplina, o enquadramento teórico da disciplina, e depois o próprio âmbito da Filosofia como obtenção de uma forma de estar na vida, de uma forma de estar com os outros, uma forma de estar no mundo, uma forma de estar consigo mesmo. Isso é distinto, na minha opinião.

4.3. De acordo com Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

DE1: Penso que no primeiro ano de Filosofia isso será mais evidente, mas depois, dependendo do docente de Filosofia, caber-lhe-á, como orientador das aprendizagens e do programa, confesso que não estou muito por dentro do programa para os décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos, mas podemos correr esse risco.

Uma vez mais, podemos correr o risco de ficarmos presos à História da Filosofia, às suas bases e de não se fazer a passagem para o domínio prático, que julgo ser o mais importante. Passar do abstrato, do teórico, para o prático. Essa pode ser, de facto, uma dificuldade. Mas aí vejo um paralelo entre a disciplina de Educação Tecnológica e a Filosofia. No sentido em que ao lecionar a disciplina de Educação Tecnológica posso não estar a dar o realce às técnicas inerentes à disciplina e não tanto àquilo que a própria procura e o estímulo para a criatividade e para modos de resolução de problemas… Posso ficar preso aos processos e não tanto às potencialidades desses mesmos processos na vida prática de cada um.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

DE1: Tudo vai depender de quem estiver à frente. Tudo vai depender de quem estiver à frente.

a) Mesmo que tenha um programa definido, com prazos estipulados?

DE1: Sim, com certeza. Os programas podem ser sempre contornados, as abordagens aos conteúdos programáticos podem. Esta passagem do campo teórico para o campo prático, esse processo, terá de ser necessariamente feito pelo professor. É a ele que cabe fazer essa passagem.

4.4.1. A Filosofia deve de constituir-se como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

DE1: Um pouco das duas, na minha opinião. Um pouco das duas. Primeiro tem de haver esse exercício de reedição das ideias de outros. No fundo é valorizar aquilo que já foi escrito e aquilo que é considerado útil no próprio programa da disciplina. Aí acredito que os professores da disciplina têm um papel determinante, na pressão exercida pelo Ministério sobre aquilo que deve de constar no currículo. Mas necessariamente o objetivo é dar o espaço necessário para que os jovens construam o seu espaço.

a) E quanto ao reeditar sem objeção?

DE1: Não! Não! Não! Esse reeditar sem objeção é despromover o sentido da própria disciplina. Sem objeção é, mais uma vez, "sentados, quietos e calados".

b) A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade?

DE1: Com certeza! Em paralelo com outras disciplinas, como a Sociologia, por exemplo.

4.5. Considera que a Filosofia é uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos?

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores?

DE1: Sim! Sim! No campo dos professores poderá ser mais difícil por estes já se encontrarem mais formatados.

4.6. Qual é a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

DE1: Desde sempre! Não necessariamente num décimo ano.

a) Se tivesse de apontar a idade ou se propusesse a introdução do ensino da Filosofia noutros ciclos de ensino, quais seriam?

DE1: Vejo isso em paralelo com a disciplina de Moral. Não vejo aqui grande distinção, não percebo porque é que não podemos falar de Kant no sétimo ano, ou das ideias que Kant, entre outros, apresentaram. Claro que teria de ser outra a lógica, teria de ser redimensionado. Os conteúdos têm de estar dimensionados. Mas as primeiras formas de interiorizar os conteúdos poderiam já ser desenvolvidas no sétimo ano.

b) O que propõe é que o foco não sejam "as filosofias de…", mas antes a discussão de "problemáticas", que se esclareçam conceitos transversais e importantes?

DE1: Sim! Numa lógica da problematização da realidade para depois se perceber o que já foi escrito sobre essa mesma realidade por outros autores, numa fase já mais avançada em termos etários.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino?

DE1: Há pouco defini o sétimo ano, por estar preso aos ciclos. Já tenho alguma dificuldade em percecionar a Filosofia num nível abaixo do terceiro ciclo. Tenho alguma dificuldade em idealizar isso. Mas pode ser uma dificuldade minha.

4.6.2. Uma vez que considera essa possibilidade, a Filosofia deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

DE1: Não! Deveria de ser um programa construído à medida de cada turma. Da realidade turma. Considerando a realidade do ciclo de estudos, mas com margens de abordagem diferenciadas. Num nível adequado à maturidade média da turma.

4.7. Na sua opinião a Filosofia deve, ou não, de ser uma das componentes da formação dos docentes?

DE1: Sem dúvida! Sem dúvida! Não consigo percecionar Psicologia, Sociologia e Filosofia de uma forma separada. Há conceitos que são comuns. Há aspetos que são necessariamente comuns a essas disciplinas e, portanto, vejo isso dessa forma.

4.7.1. Que vantagens poderá, ou não, ter a Filosofia no percurso formativo dos docentes.

DE1: Uma abertura, uma visão mais alargada, acima de tudo, dentro de uma realidade tão castradora. Funcionaria aqui com o papel de abertura a uma visão mais alargada e potenciadora da mudança e de práticas diferenciadoras.

a) Para problematização das práticas educativas e da sociedade?

DE1: Exatamente! Exatamente!

Apêndice XVI - Entrevista semiestruturada - Docente entrevistado: PU1

Data da entrevista: fevereiro de 2015

Duração aproximada: 1h 27m 01s

Grupo de Questões

I – Caracterização do entrevistado

Dados biográficos do entrevistado

1.1. Começo por pedir-lhe que indique o seu género.

PU1: Masculino.

1.2. Qual é a sua idade?

PU1: Trinta e oito.

1.3. Em que concelho reside?

PU1: [redacted].

Dados académicos do entrevistado

1.4. Quais são as suas habilitações académicas?

PU1: Licenciatura em [redacted]. Depois fiz um Mestrado em [redacted].

a) Qual é a sua área de formação?

PU1: [redacted], via ensino.

1.5. Quais são as suas habilitações para a docência?

PU1: Terceiro ciclo e ensino secundário.

1.5.1. Tem habilitação profissional, própria ou outra?

PU1: Habilitação profissional.

a) Quais são as suas habilitações para a docência no ensino superior?

PU1: Tenho um mestrado.

b) Leciona no ensino superior?

PU1: Exatamente. Na Universidade [redacted].

c) Em que qualidade?

PU1: Sou professor convidado.

Dados profissionais do entrevistado

1.6. Desempenha funções docentes nos ensinos básico e secundário e no ensino superior. Trabalha no mesmo concelho em ambas situações, ou não?

PU1: Sim.

a) Qual é o concelho em que trabalha?

PU1: [redacted].

1.7. Quantos anos de serviço tem nos ensinos básico e secundário?

PU1: Quinze.

a) E quantos anos de serviço tem no ensino superior?

PU1: É o segundo.

b) Tem dois anos de experiência?

PU1: Um ano e neste momento a completar o segundo.

c) Portanto, está neste momento a lecionar o segundo ano no ensino superior?

PU1: Segundo ano.

1.8. Qual é o seu vínculo laboral enquanto docente dos ensinos básico e secundário?

PU1: Quadro de Zona B.

a) Qual é o seu vínculo laboral enquanto docente do ensino superior?

PU1: Sou convidado. Com contrato a termo.

1.9. Qual é o seu grupo de recrutamento nos ensinos básico e secundário?

PU1: 620, Educação Física.

a) Qual é o departamento que integra na universidade onde desempenha funções?

PU1: Departamento de Educação Física.

1.10. A que níveis de ensino/anos de escolaridade se encontra atualmente a lecionar nos ensinos básico e secundário?

PU1: Terceiro ciclo.

a) Do ensino regular ou outro?

PU1: Sim e CEF.

b) A que ciclos de estudo/anos se encontra atualmente a lecionar no ensino superior?

PU1: Terceiro ano de licenciatura. [redacted]

1.11. Quais são as disciplinas/unidades curriculares que se encontra a lecionar atualmente nos ensinos básico e secundário?

PU1: Educação Física.

a) E no ensino superior?

PU1: Disciplina de [redacted]

1.12. Quais são os cargos que desempenha nos ensinos básico e secundário?

PU1: Sou docente das disciplinas que me foram atribuídas e sou coordenador do Desporto Escolar.

a) E no ensino superior, que cargos desempenha?

PU1: Sou docente da cadeira [redacted], [redacted] e orientador científico do estágio.

Perceção sobre o trabalho do docente

1.13. Na sua opinião, a carga horária que lhe foi atribuída nos ensinos básico e secundário é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar?

PU1: Eu acho que o volume de trabalho é muito maior. Para conseguirmos operacionalizar a componente da docência, todo o trabalho que está por trás, em termos burocráticos, é exagerado, é pesado. Enquanto portugueses, somos bons nisso. É isto! Basicamente é isto.

a) Não é possível concretizar todo o trabalho dentro do período de tempo estipulado para a realização das tarefas?

PU1: Não. Aliás, perdemos mais tempo com burocracias, do que propriamente com a prática pedagógica.

b) Quais são os aspetos/exigências que destaca das funções que desempenha atualmente nos ensinos básico e secundário?

PU1: Enquanto coordenador do Desporto Escolar tenho de garantir o funcionamento e operacionalidade desse projeto. É atribuída uma bolsa de horas pela direção de serviços, que está sob a tutela da Secretaria da Educação. Portanto, temos de garantir o bom funcionamento, o bom desempenho dos vários colegas, neste caso dos meus colegas, para que esse projeto seja operacional, exequível e viável.

c) Coordena uma equipa de professores, é isso?

PU1: Coordeno um projeto em estão inseridos esses professores, que em parceria, em conjunto e em harmonia tentam que o projeto seja viável.

d) Quantos são os docentes que integram o projeto?

PU1: Não sei precisar. Temos vários orientadores por equipa, temos o coordenador da atividade interna, temos o coordenador do Desporto Escolar, que neste caso sou eu. Somos, aproximadamente e sem precisar, doze.

e) Na sua opinião, a carga horária que lhe foi atribuída no ensino superior é, ou não é, adequada ao volume de trabalho que tem de realizar?

PU1: Penso que sim. Neste caso sim. No ensino superior está ajustada.

f) Consegue concretizar as tarefas requeridas no tempo que lhe é disponibilizado?

PU1: Sim. Sim. Exatamente. Perfeitamente.

g) Quais são os aspetos/exigências que destaca das funções que desempenha atualmente no ensino superior?

PU1: Em primeiro lugar, enquanto docente, tenho de, não gosto de dizer "transmitir", mas antes "consciencializar" os alunos da prática [redacted], do enquadramento concetual e do enquadramento prático. Por um lado, tenho de conhecer os conteúdos em profundidade e transversalmente, num plano teórico. Depois tenho de fazer analogias com a *práxis*, com a parte prática.

h) Portanto, estabelece a relação entre a teoria e a prática?

PU1: É indissociável.

1.14. Na sua opinião, as exigências atuais do sistema são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar nos ensinos básico e secundário, ou não?

PU1: Felizmente, na minha área, na minha escola e na realidade em que estou inserido, está perfeitamente ajustado.

a) Mas há pouco dizia-me que, no que respeita ao horário…

PU1: Burocrático. Em termos de carga horária. É diferente. Em termos de recursos humanos, de recursos materiais. Quando falo de recursos humanos, falo das vivências que tenho na minha disciplina, que é específica. Na capacidade física, motora e ao nível das expressões, têm um bom nível.

b) E em relação aos materiais?

PU1: Em termos de materiais, de estruturas físicas e da utilização de material de apoio ou complemento ao desenrolar e ao desenvolver das matérias, estão mais que adequados.

c) As referências que fez foi em relação ao trabalho direto com os alunos. Em relação à preparação do seu trabalho, tem as condições necessárias, ou utiliza recursos pessoais?

PU1: Temos condições suficientes, boas. Tendencialmente uso o pessoal por uma questão de economia de tempo e de gestão.

d) Qual é a principal dificuldade com que se depara na execução das suas funções nos ensinos básico e secundário?

PU1: Burocracia.

e) Na sua opinião, as exigências atuais do sistema de ensino superior são ajustadas às condições que lhe são disponibilizadas para trabalhar, ou não?

PU1: São. São.

f) Disponibilizam-lhe os recursos necessários, nomeadamente ao nível das infraestruturas, dos materiais e dos recursos humanos?

PU1: Embora use os meus meios e recursos, tem disponível. É uma questão de fazer a requisição. Mas por norma não o faço, pois não é necessário.

g) Para a preparação da sua atividade docente, seja no ensino superior, ou no ensino não superior, despende do seu tempo pessoal para o fazer?

PU1: Obviamente. Aliás, só com a carga que nos é destinada enquanto docentes, no nosso horário, na componente laboral, é manifestamente insuficiente. Obviamente.

1.15. De acordo com a sua experiência, o sistema de ensino reúne e/ou promove ou tem intenção de promover as condições para que os docentes se tornem melhores profissionais na execução das suas tarefas, ou não?

PU1: Eu acho que o próprio sistema está de tal forma instrumentalizado que nos preocupamos mais com questões burocráticas, com o cumprimento de tarefas e de funções, do que propriamente com o ensino, com a sala de aula. A minha área é específica, é um ginásio, mas gastamos muita energia. É a perceção que tenho. Há um desgaste muito grande nos docentes, em termos da burocracia, da papelada. É papelada e papelada e papelada.

a) Posso concluir que em termos burocráticos o professor é ótimo executor? Torna-se melhor nessa dimensão e fragiliza-se, desinveste…

PU1: Não nos tornamos melhores. Não acho que nos tornamos melhores. Acho é que o sistema obriga-nos a ter de cumprir com determinados requisitos, que se não o fizermos seremos chamados à razão, qualquer que ela seja.

É avaliado. Se não tiver determinada papelada, que acho que é inútil, é chamado à atenção.

b) Portanto, investe-se na execução de tarefas burocráticas e desinveste-se no aperfeiçoamento do profissional enquanto docente que deve dedicar-se ao desenvolvimento de competências nos seus alunos?

PU1: Claro! Deveria de ser a matriz do docente. Desenvolver mecanismos e metodologias que possibilitassem a melhoria e o desempenho dos alunos, o seu sucesso.

c) Isso não está a ser feito?

PU1: Na minha opinião, não!

Grupo de Questões

II – Sobre o sistema educativo e a prática educativa em geral.

2.1. Qual é a sua opinião sobre o sistema educativo?

PU1: Já falei. Burocracia.

a) Mas o sistema educativo não se reduz à burocracia, ou reduz? Há mais dimensões para além da burocracia. Pelo que compreendi a burocracia ocupa uma grande parte das funções do docente no sistema.

PU1: O sistema educativo está muito reprodutor de conhecimento e não estimula no aluno a capacidade criativa. Preocupamo-nos muito com as metas, com metas de aprendizagem, com metas de determinadas áreas e matérias que, lá está, somos obrigados a cumprir. Temos um programa que muitas vezes, e falo na minha área, somos obrigados a cumprir, que não é exequível, que é muito ambicioso e que não está ajustado ou adaptado à especificidade de cada escola e de cada contexto escolar.

2.1.1. O sistema educativo corresponde, ou não, às suas expetativas?

PU1: Temos de fazer ajustamentos. É o que faz toda a gente. Atendendo ao sistema educativo que temos, no qual estamos inseridos e do qual fazemos parte, temos de procurar rentabilizar, no nosso contexto escolar e educativo, de forma a potenciar o que poderemos aproveitar da realidade em que estamos.

a) Mas corresponde, ou não, às suas expetativas?

PU1: Para mim é muito redutora essa pergunta. Não consigo responder. Ou é, ou não é. Não consigo responder.

2.1.2. O sistema educativo acompanha, ou não, as sistemáticas metamorfoses sociais, culturais e políticas?

PU1: O sistema educativo está extremamente vinculado ao sistema político, falo por mim. Há quinze anos que dou aulas. Já mudaram não sei quantos ministros, quantos governos, quantos ministros da educação, quantas políticas educativas e não há um verdadeiro sistema educativo de fundo. Portanto, hoje há exames de ciclo, terminais, não é? De sexto e de nono. Amanhã já não há. Se for a cor política "A" muda. Se for a cor política "B" volta a reajustar. Estamos nesta indefinição. Hoje sabemos com o que contamos, amanhã não sabemos. Mas também nos tornamos bons nisso, porque conseguimos nos ajustar e percebemos que isto não é branco, nem é preto. É um cinza e temos de andar aqui.

d) O professor é um sobrevivente?

PU1: O professor é um leão!

e) Por que é que diz que o professor é um leão?

PU1: Porque, atendendo ao estigma que as linhas políticas induziram na sociedade e na opinião pública, que é o que não faz nenhum, que não trabalha, que só tem férias. Conhecendo a realidade por dentro como nós conhecemos, acho que nós… felizmente ainda não fiquei maluco.

f) Considerando o que referiu há pouco, sobre o professor ser exímio na execução das diretrizes que são emanadas de "cima", pode considerar-se que o professor é um leão amestrado?

PU1: Está! Está. Está amorfo. É verdade. Está amestrado pois.

Repare, somos a classe mais desunida, enquanto classe. Logo, estamos bem connosco próprios e o vizinho que se desenrasque. Enquanto classe não somos exemplo para ninguém. Agora, enquanto identidade individual deveria, cada um, no seu consciente e em termos éticos, desempenhar com brio aquilo a que nos propusemos quando nos licenciamos. Quando fizemos uma formação superior foi com o intuito de desempenhar com brio e com honestidade, acima de tudo.

g) Como pensa que deveria de ser o sistema educativo? O professor deveria de ter um papel mais ativo na transformação do sistema de maneira a que não se limite a cumprir metas quantitativas?

PU1: A questão é mesmo essa e tocou num ponto fulcral. O nosso sistema está direcionado para a estatística. Para o sucesso.

h) Sucesso qualitativo ou quantitativo?

PU1: Quantitativo. É o número de alunos que passaram. Esse é que é o cerne da questão. Portanto, na minha opinião o sistema educativo está avalizado por baixo. A avaliação que se faz, e refiro de uma forma geral, ao balizar o grau de exigência aos alunos. Repare. Se chumbarmos os alunos, porque é mesmo assim, antigamente era chumbar, se chumbássemos alunos eles ficavam retidos e se calhar a progressão deles era mais sustentada. Agora, se chumbarmos, ou retermos, ou uns termos que agora não me ocorrem, se chumbarmos temos uma carga de trabalho, uma carga de papelada, uma carga de justificações. Acho que isto está feito, acho que é este o ponto, a questão é para não haver insucesso. Números!

i) Está a dizer que se responsabiliza o professor pelo insucesso do aluno e desresponsabiliza-se o aluno, as políticas, a família. A responsabilidade recai integralmente sobre o professor?

PU1: Claro. Claro. Claro. Para mim isto é mais grave no sentido de que estamos a criar uma sociedade em que o grau de exigência é zero e o grau de resiliência é zero, o grau de capacidade de sacrifício é zero. Ou seja, vamos criar a nossa sociedade de amanhã, que vai ser uma sociedade doente, vai ser uma

sociedade, não queria ser forte, mas vai ser uma sociedade comodista e com pouca capacidade crítica, porque tem tudo fácil.

j) E a que se atribui a culpa?

PU1: Ao sistema. Claro!

k) Ao sistema que os professores integram. Então os professores têm a sua quota de responsabilidade e não total responsabilidade?

PU1: É assim, têm responsabilidade e não têm. Estão inseridos. Têm de cumprir com determinados requisitos e com determinados pressupostos que lhes são impostos. Se não cumprirmos saltamos fora. É verdade! Isto é verdade!

2.2. No que respeita aos programas e respetivas matérias das diversas disciplinas, considera que estão ajustados às necessidades dos alunos, ou não?

PU1: No meu entender, eu só consigo falar da minha área. São demasiadamente ambiciosos. Por uma questão muito simples, porque penso que se fazem programas em longitudinal, numa perspetiva longitudinal. Atinge determinadas matérias e determinadas competências que são adquiridas em determinadas áreas e não é assim que funciona. Em cada realidade há alunos que se calhar num ano de escolaridade, numa dada escola têm mais competências e desempenham melhores performances, que outros alunos que estão no oitavo ou no nono. A realidade em que estão inseridos é totalmente diferente. Se calhar, na realidade do sétimo ano, que até têm um bom nível de desempenho e de performance, e aqui a performance é no sentido da aprendizagem. Está bem enquadrado, tem um meio social favorável, tem um meio familiar coeso e sustentado e noutros bairros sociais, portanto e metemos tudo no mesmo saco.

Estes “rankings”, por exemplo, a mim irritam-me extremamente. Acho que é instrumentalizado isto dos “rankings”. Os “rankings” da escola é uma forma de captar alunos, de dizerem que nos privados têm melhores notas. Também eu tinha! Se eu filtro, enquanto privado, obviamente vou ter os melhores. Se eu tenho uma turma de décimo segundo de doze alunos e já estão filtrados, obviamente a média vai ser diferente. Portanto, não se pode comparar o que é incomparável.

a) Voltando à questão dos programas e das matérias, são adequados ao desenvolvimento das capacidades e/ou competências dos alunos necessárias ao mundo fora do contexto escolar?

PU1: Acho que os nossos programas estão muito estanques.

b) Desfasados da realidade?

PU1: Não se ligam muito à sociedade. Quando digo à sociedade, digo às empresas.

c) Mas fazem-lhe referência?

PU1: Pois fazem, no plano teórico. Ora obrigado! Agora, entre o que se diz e o que se faz. Isto é como nas reuniões. Temos muitos colegas que falam e isto é muito bonito no plano teórico. Operacionaliza. Terreno.

d) Os alunos que ingressam no ensino superior demonstram ter desenvolvido as capacidades/competências necessárias às exigências do meio académico que integram?

PU1: Repare. Isto é uma questão sistémica. Se nós temos alunos que nunca são retidos ao longo do processo, o filtro não acontece. Acontece quando? Acontece realmente no décimo segundo, porque vão para aquele curso, ou para aquela área específica e são filtrados, mas é um filtro que acaba por ser enviesado.

e) Por que é enviesado?

PU1: Porque antigamente tínhamos alunos que, e temos de chamar pelos nomes, chamavam-lhes "burros". E não era crítica nenhuma. Eles naturalmente sentiam que não tinham apetência para o estudo. Com este enquadramento, lá está, do sistema educativo, das políticas educativas, da escolaridade obrigatória, não é que seja contra, mas em termos da obrigatoriedade em alunos que… repare, antigamente a obrigatoriedade era até ao nono. Os problemas no secundário acabavam. Disciplina, conflitos, gestão de pessoas.

f) Só ficava a estudar quem queria, é isso?

PU1: Era o tal filtro. Agora é escolaridade obrigatória para todos. Ora, os problemas que aconteciam no segundo e terceiro ciclos…

g) Esses problemas amplificam-se no secundário?

PU1: Claro! O espectro é muito maior.

h) Os alunos permanecem na escola por serem legalmente obrigados a permanecer?

PU1: Não tenho a menor dúvida. Não há pior coisa do que isso. No meu entender, e isto é a vida que nos ensina, o facto de terem de se fazer à vida e perceberem que não querem estudar e que vão trabalhar, e se calhar depois de estarem no mercado de trabalho e de perceberem que isto é um trabalho pesado porque não têm habilitações suficientes para ter outro tipo de emprego, se calhar já vão pensar duas vezes. Batem com a cabeça na parede.

i) Quais são as principais diferenças que destaca entre o método de ensino no ensino superior e aquele que implementa nos ensinos básico e secundário?

PU1: Da minha experiência, obviamente que não é semelhante, nem pouco, mais ou menos. Volto a referir, é diferente. Eu dou uma cadeira específica, em que os alunos, já dentro da área [redacted], vão para a opção [redacted]. Ou seja, são alunos que realmente querem aquela matéria, querem aprofundar os seus conhecimentos. São alunos interessados, são alunos motivados. Torna-se mais fácil.

O processo ensino/aprendizagem é como o próprio nome indica, é alguém que ensina e alguém que aprende. E esta relação dialética, do ensinar e do aprender, fica mais sustentada e mais forte se a motivação de quem aprende está a aumentar, se está elevada, vai ajudar a aumentar e vai acrescer responsabilidade a quem ensina.

Obviamente que se agora formos para um terceiro ciclo ou para um secundário, lá está, são obrigados a ter Educação Física. Temos de tudo e nas outras áreas penso que é igual e nas outras disciplinas. São turmas heterogéneas. Temos também os motivados, temos vários. Dentro da própria turma, extremamente heterogénea, temos vários níveis de aprendizagem, graus diferentes de aprendizagem.

Não sei se respondi à questão.

j) Pelo que compreendi, são metodologias diferentes, o público é diferente, tem diferente maturidade, tem diferente motivação e interesse.

PU1: Claramente. Temos que nos ajustar. Acima de tudo, acho que o bom professor, e quando digo "bom", não é "bom" no sentido de prepotência, não. O bom professor que consegue, não gosto da palavra "transmitir", mas que consegue cativar, envolver e implicar o aluno nas tarefas que são propostas… agora perdi-me.

k) Tem mais sucesso?

PU1: Sim! Consegue adaptar-se melhor. O processo ensino/aprendizagem cria um clima mais favorável.

2.3. Na sua opinião, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias, ou prepara-o para pensar de forma crítica e autónoma sobre realidade?

PU1: Primeira parte da pergunta.

a) Portanto, a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias?

PU1: É um reprodutor de conhecimento e não um criador de conhecimento.

b) Quando os alunos chegam à universidade sente que continuam à espera de receber a informação que supõem ter de reproduzir, ou evidenciam vontade de produzir informação?

PU1: A primeira mensagem forte, e foi na primeira aula, que lhes dirigi foi "não há receitas". Volto a referir que na minha área, [redacted] e [redacted], não há receitas. A mensagem que lhes tento passar é "os instrumentos são dados, existem estes instrumentos, e a forma de os utilizar têm de ser vocês a aplicá-los, atendendo à realidade, ao contexto onde estão inseridos". Têm de ser eles a realizar o seu percurso.

c) A cultura educativa estabelecida/instituída nas escolas limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real?

PU1: A minha opinião. Nós, e já referi… tive um caso em que um aluno em dupla retenção. Não podia ficar, porque a lei diz que tinha de atingir determinadas competências em final de ciclo e não no final de ano e esse aluno transitou com oito negativas. Isso meteu-me uma confusão na cabeça, porque o encarregado de educação foi buscar o decreto e a lei. Portanto estamos a formar alunos ignorantes. É mesmo assim. Isto é intencional. Ao formarmos alunos ignorantes, estamos a criar pessoas ignorantes. Ao criarmos pessoas ignorantes, não têm sentido. Ao não terem sentido crítico, quando vão ao ato eleitoral, quando vão ao voto, vão eleger os nossos representantes, que são nossos representantes na Assembleia da República, votam pelo que lhes dizem ou pela cor e não por terem consciência e por terem feito uma reflexão crítica.

d) Portanto, a escola limita…?

PU1: Não é a escola. São as políticas educativas e o próprio sistema, como está feito.

e) As políticas educativas e a cultura educativa instituída?

PU1: Sim. E o sistema educativo, também.

f) O sistema de ensino e as práticas educativas que lhe estão subjacentes devem de vocacionar-se para preparar os jovens para serem reprodutores ou produtores de informação e conhecimento?

PU1: Já respondi. Nós, lá está, dentro das nossas limitações, dentro do nosso marasmo, entendo que devemos de estimular os alunos a produzir, claramente. E a serem céticos a verdades que são convencionadas. Isto no mundo atual, extremamente volátil, o que é hoje verdade, amanhã não significa que assim seja.

2.3.1. Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem as condições ideais para que o aluno reflita criticamente sobre a realidade e se expresse de forma livre, ou não?

PU1: Os programas que estão definidos pelo Ministério da Educação, nas várias áreas, agora, volto a referir, cinjo-me à minha, estão extremamente ambiciosos e extremamente extensos. Entendo que é mais sustentável ter menos extensão e ter menos conteúdo, mas que esses sejam bem, tenho receio de dizer alguns termos, mas que estimulem nas crianças essa tal capacidade. E o que é que acontece? Voltamos ao mesmo. Ao haver Exames Nacionais os professores sentem-se pressionados, ao sentirem-se pressionados, têm de apresentar resultados. Têm de cumprir com determinadas matérias que vão sair nesses exames. Logo, se promovermos um estímulo à crítica… aliás, nem tempo temos para isso.

a) Os programas e os prazos para o seu cumprimento, permitem a criação das condições para que os alunos questionem livremente a realidade e lhes seja permitido o debate das suas ideias sobre os problemas da realidade social, cultural, política, religiosa, etc.?

PU1: Não é não permitem. Eu não disse isso. Eu penso que também dá. Não dá as ideais. Penso que os professores nas outras áreas e na minha, contra mim falo, às vezes tenho de cumprir, mas também não cumpro. Verdade!

b) Dá prioridade ao desenvolvimento dessa capacidade reflexiva e crítica nos alunos?

PU1: Claro! Claramente! Claramente! Claramente.

c) Mesmo correndo o risco de não cumprir o que está definido no programa, nos prazos propostos?

PU1: Com os prazos podemos cumprir. Podemos é não aprofundar tanto os conteúdos em alguns programas. Damos, podemos não os aprofundar.

d) Considera que isso lhe é possível por lecionar uma disciplina que não é objeto de avaliação externa? Educação Física não é uma disciplina de Exame Nacional. Esse facto permite fazer essa gestão?

PU1: Podemos ir por aí. Mas na altura em que contava, em que a média contava, agora é que não conta, sempre tive este princípio.

2.3.2. Sente-se pressionado a cumprir rigorosamente o(s) programa(s) definido(s) para a(s) disciplinas que leciona?

PU1: Eu cumpro e não me sinto pressionado.

a) Em relação aos seus colegas, evidenciam, ou não, alguma pressão com prazos, com matérias?

PU1: Provavelmente mais nos cursos profissionais. É uma especificidade e uma realidade pela questão burocrática, de ter de apresentar dossiers, tudo e mais alguma coisa. A pressão evidencia-se em determinados períodos do ano. É evidente!

b) A propósito, considera que essa pressão que alguns colegas seus sentem, uma vez que referiu que não se sente essa pressão…

PU1: Eu também sinto, atenção! Eu sei lidar com a pressão!

c) Essa pressão limita a ação e a prática educativa, ou não?

PU1: Claramente! Claramente!

d) De que forma?

PU1: Canalizamos tempo para o cumprimento dessa papelada, de determinadas premissas, de determinados parâmetros e descuramos, não é que nos descuidamos, mas descuramos o real papel que deveria de ser dado ao professor.

e) E no ensino superior, encontra constrangimentos à sua ação docente, nomeadamente, na gestão do plano curricular, no cumprimento de prazos ou no método de ensino, ou não?

PU1: Por acaso sou um felizardo, porque no ano em que fui convidado, como houve um reformular das disciplinas e do plano de estudos, esta cadeira foi criada e simultaneamente como fui [redacted] convidado e fui desafiado a fazer um plano de estudos. Portanto, estou à vontade. Fui eu que fiz o plano de estudos, fui eu que fiz a extensão desse plano de estudos, fui eu que fiz a definição, a escolha e a programação dos conteúdos e das matérias. Por isso, quanto a isso, sinto-me perfeitamente à vontade.

f) Em comparação com os programas que lhe são propostos pelo Ministério da Educação para a Educação Física do ensino básico e secundário, há ou não há vantagens e/ou desvantagens, num e noutro?

PU1: Obviamente que, aquele que me foi proposto, por ser o professor responsável, que defini e tive a tarefa de criar um plano de estudo, cumprindo determinadas premissas, atenção, porque isto dá equivalência ao grau dois, ou está em vias de, definido pelo Instituto [redacted], tive que balizar esses conteúdos. É uma realidade, para um curso, para uma disciplina e para determinada área específica.

g) Pôde conceber o programa atendendo à especificidade do grupo com o qual teria de trabalhar?

PU1: Não é o grupo. Para a entidade, que é local, enquanto os outros programas são de âmbito nacional. É muito díspar. Do norte, ao sul, às ilhas, temos tudo e mais alguma coisa.

h) Há uma grande diversidade.

PU1: Claro!

i) Portanto, o que diz é que temos realidades diferentes, públicos diferentes e a proposta curricular é exatamente a mesma para todos, não obstante essas diferenças, é isso?

PU1: Exatamente! Exatamente!

2.4. De acordo com a sua perspetiva, há, ou não, necessidade de alterar o modelo educativo atual?

PU1: Sim, claramente que há! Temos de, se calhar, perceber que o mundo mudou. Perceber que a escola tem de se virar para a sociedade, para as empresas. Tem de ter uma parte mais operacional. Sair para fora da sala de aula. Acho que passa muito por aí.

2.4.1. Se pudesse sugerir alterações no sistema educativo e nas práticas educativas que lhe estão subjacentes, quais seriam?

PU1: Uma fundamental, pelo menos para mim. Depois essa poderia desencadear outras, mas a fundamental era dotar a escola de autonomia na escolha de programas, atendendo à realidade em que estão inseridas.

a) Só dos programas?

PU1: Programas e a própria política educativa escolar.

b) Isso, obedecendo a critérios ou a diretrizes emanadas de uma entidade superior, ou não?

PU1: Naturalmente. Não podemos agora fazer a separação umbilical. Temos de ter a perspetiva umbilical sempre, com autonomia, com diversidade. Sem descurar e sem ficar desfasado do macro.

c) Permitir a esse organismo que viva e que respire de forma autónoma?

PU1: Autónoma e sem perder o todo que é o ensino em Portugal.

Grupo de Questões

III – Sobre a Supervisão Pedagógica

3.1. O que entende por supervisão?

PU1: Supervisão. Parece um chavão, mas para mim supervisão não é mais que um processo de controlo. Pronto, para mim é um processo de controlo.

3.1.2. O conceito de "supervisão" nem sempre assumiu a mesma significação. Vou mencionar duas conceções genéricas. Gostaria que me indicasse com qual das duas se identifica mais:
A supervisão enquanto atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção. Ou, supervisão enquanto atitude colaborativa, de diálogo, de partilha de experiências.

PU1: Obviamente que a resposta é a segunda.

c) Obviamente por quê?

PU1: Porque é o politicamente correto. É verdade. Para ficar bem para a sociedade. No entanto, volto a referir, há realidades em que essa supervisão só funciona com autoritarismo. Mas pronto, identifico-me com a colaborativa. Colaborativa, balizada pela responsabilidade e pela corresponsabilidade.

d) Mas o que é efetivamente a supervisão? Referiu que a sua resposta era a politicamente correta.

PU1: Estava a brincar. Repare, o ser humano é complicado. Acho que podem coabitar.

e) Como é que o autoritarismo "convive" com o diálogo, por exemplo?

PU1: Pontualmente, se calhar temos de ter alguma postura autoritária. Isso não é ser autoritário.

f) Assertiva ou autoritária?

PU1: Pronto. Chame-lhe o que quiser.

g) Estou a questionar.

PU1: Entendo que, lá está, da experiência que tive, das vivências que tive, o enfoque está no colaborativo, na corresponsabilidade, na delegação de tarefas. Depois o intercâmbio, a colaboração, ao nível do diálogo, ao nível das tarefas, ao nível do que quer que seja. No entanto, há pessoas que não funcionam assim. Então temos de ir pela matriz da imposição, porque a outra não funcionou.

h) É legítimo que uma pessoa recorra a outra forma de supervisão, quando a colaboração, o diálogo, a partilha e a cooperação não funcionam?

PU1: Repare, isto é como numa família. Temos os filhos. Há um que cumpre com as regras, outro não cumpre. Com um podemos ser colaborativos, com o outro temos de ser impositivos. Ponto.

3.2. Na sua opinião, o que é a Supervisão Pedagógica?

PU1: Supervisão Pedagógica. Não sei responder. É quando alguém vai supervisionar, vai controlar, ou vai fazer o controlo do nosso processo docente, quer seja na lecionação, numa parte mais prática, quer seja no cumprimento. No caso de termos o cargo de diretor de turma, se o dossier e o plano curricular de turma estão de acordo, lá está, com a lei.

a) Referiu duas formas de supervisão. A supervisão no âmbito da formação do docente e a dimensão da supervisão do trabalho docente.

PU1: Penso que a pedagógica é o todo. O processo do docente abarca isso tudo.

b) Qual é a sua opinião sobre o papel da Supervisão Pedagógica no sistema de ensino?

PU1: Penso que a Supervisão Pedagógica devia de ser uma forma de consciencializar o docente para uma reflexão que possibilitasse um posterior desempenho com competência e com mais qualidade.

c) Só do docente, ou também de outros intervenientes no processo educativo?

PU1: Sim, claramente. Mas, penso que passa por aí. A supervisão devia de ser entendida na perspetiva de obrigar-nos a refletir. O grande problema, e é o que sinto também, como estamos imbuídos na burocracia, na papelada, não conseguimos parar, não conseguimos refletir, para criar estratégias de ensino e metodologias que possibilitem uma aprendizagem mais coerente e mais eficaz e mais sustentável no aluno. É verdade! Isto é verdade.

Não paramos para refletir e falo da minha área. Por exemplo, há determinados exercícios que já os fazemos por mecanismo, porque convencionamos assim e, se calhar, se parássemos para refletir víamos que com esta turma resulta, com estes alunos resulta e, se calhar, com aquela resulta.

d) Existe Supervisão Pedagógica, ou não?

PU1: Sim, existe. Claro que existe.

e) Atendendo ao que acabou de dizer, a Supervisão Pedagógica está a ser bem executada, ou não?

PU1: Se calhar não está a ser muito bem. Repare, se não cumpre, se não tem o dossier em dia, lá com a papelada toda, supervisão… vai logo o da direção, o diretor de curso. Verdade! Ah, pois é… e tal… já foi! É verdade ou não é? Estes já foram. Está tudo errado. O foco devia de ser nos alunos, mas não. É o que temos.

f) A Supervisão Pedagógica, efetivamente desempenhada, advertiria para esse enviesamento?

PU1: Simplificar, simplificar, simplificar. Se conseguíssemos simplificar determinados mecanismos, determinados processos e etapas que somos obrigados a fazer na escola.

g) Sobrava mais tempo para outras coisas?

PU1: Sobrava. Sem dúvida! Sem dúvida!

h) Referiu uma situação, o caso do docente não ter uma determinada tarefa executada com sucesso, como é a organização do dossier. Nesse caso um superior vai adverti-lo. Disse que o docente, depois de advertido vai imediatamente corrigir.

PU1: Deveria. Quer dizer, não sei se deveria. Há uns que não o fazem. Isto é como tudo na vida. Se somos chamados à atenção por uma tarefa que, lá está, o sistema nos obriga, que está contemplada como uma das nossas tarefas, não estamos a ser profissionais.

i) Também disse que são requeridas muitas tarefas aos docentes para as quais não é disponibilizado o tempo necessário para a sua execução. O incumprimento de certos requisitos não se deve também a essa falta de tempo?

PU1: Nem instrumentos. Também.

j) O docente é igualmente advertido nessa situação?

PU1: Repare, estamos a particularizar agora. Está a criar um contexto.

k) É uma questão que coloco no seguimento do que referiu.

PU1: Admito que isso possa acontecer. Há pessoas que realmente não cumprem porque não têm as condições. Se calhar terá que se defender. Se for chamado à atenção diz: "eu não cumpri porque a escola não me disponibilizou um computador, para poder desenvolver e cumprir as tarefas".

3.2.1. A Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para a melhoria qualitativa do seu desempenho?

PU1: Claro. Se for uma Supervisão Pedagógica que nos obriga a refletir, que tenha uma perspetiva de crítica construtiva, obviamente que sim.

a) Enquanto processo, promove, ou não, o desenvolvimento integral do professor?

PU1: Lá está, ao longo dos anos, de quatro em quatro anos somos avaliados, ou éramos. Para subirmos de escalão tínhamos de ter, acho que ainda existe isso, tínhamos de ter aulas assistidas. Obviamente que isto vai-nos obrigar e podem dizer "ah, só são duas aulas assistidas, tenho de preparar planos de aulas", pelo menos obriga-nos a refletir. Pelo menos naquele ano.

b) A Supervisão Pedagógica é a avaliação docente?

PU1: Também é. Também é. Eu penso que também é. Embora, os nossos grandes avaliadores sejam os alunos. Quando digo que os grandes avaliadores são os alunos não é porque é o professor "porreiraço". Não, não! É porque é o professor que é exigente, com uma exigência positiva e que transformou o aluno. Acho que passa por aí.

c) Na sua opinião a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o desempenho dos jovens alunos?

PU1: Claramente! Está tudo relacionado. É sistémico.

3.2.2. De acordo com a sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica pode, ou não, contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas?

PU1: Não lhe sei responder. É subjetiva essa questão.

a) Por ser subjetivo é que procuro recolher a perceção dos professores sobre este assunto.

PU1: Como isto está inquinado, estamos tão burocratas, ou como gosto de chamar "burrocratas", a supervisão está com um enfoque de controlo. Um controlo impositivo. Tens de fazer. Não nos ajuda a refletir.

b) Do mesmo modo que pode promover, também pode constranger essa possibilidade, é isso?

PU1: Exatamente! Exatamente!

3.2.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a melhor concretização dos objetivos ou metas da escola?

PU1: Repare… Eu respondo-lhe a essa pergunta. Eu respondo.

a) Eu gostaria muito que o fizesse.

PU1: Supervisão Pedagógica para a melhoria dos objetivos. Como sabe nós fazemos o relatório docente, no final de ano, em que, resumidamente expomos e falamos sobre o processo ao longo do ano. Entre aquilo que se escreve e aquilo que se faz, há uma décalage muito grande. É tudo muito bonito. Cumpri. Executei na perfeição, aquelas "tretas". Estabeleci uma relação saudável com os alunos, para criar um clima de aprendizagem promotor de conhecimento. Mas será que na prática aconteceu? E a supervisão deveria de ser na perspetiva… Portanto, são dados. Lá está, estatística.

b) Há uma tentativa de camuflar, ou de embelezar aquilo que efetivamente se passa na escola?

PU1: Somos obrigados a fazer um relatório. Acho que não há um docente que fale mal de si próprio. É só autoelogiar. Acredito que alguns que o que escrevem é factual. E muitos aquilo que escrevem não é factual. E outros assim, assim. Por isso, é essa a realidade que temos.

c) O que leva a essa necessidade de os docentes embelezarem a sua atividade? Há aí alguma pressão da avaliação? Como referiu que supervisão também é avaliação. Será que se reduz a Supervisão Pedagógica à avaliação e, por essa razão, os professores têm necessidade de embelezar para não serem penalizados?

PU1: Também! Também. Obviamente que sim. Acho que ninguém vai dizer se aquelas metas que a escola define, se não as atingirmos, vamos escrever que as atingimos. E não venham dizer que não.

d) Alguma vez indicou uma meta que estimava não cumprir e foi advertido para retificar essa situação, ou não?

PU1: Por acaso, na minha área nunca tive essa situação.

e) Tem conhecimento de alguma situação deste género?

PU1: Sim, tenho. Na minha escola não. Mas tenho conhecimento que, na Educação Física, que o professor foi chamado, não interessa onde, para repensar e reequacionar o nível que ia atribuir aos alunos.

f) Independentemente da concretização ou não? O importante era o que estava escrito, é isso que me está a dizer?

PU1: Não. O que estou a dizer é em relação aos alunos terem sucesso. Todos. E boas notas, de preferência. Quase que eram obrigados a cumprir aqueles objetivos da escola.

g) São obrigados, independentemente de os alunos corresponderem efetivamente, ou não? Têm de evidenciar essas metas?

PU1: Lá está, números. Estatística.

h) A Supervisão Pedagógica contribui, ou não, para a retificação dos erros que se identificam e verificam na educação?

PU1: Se virmos a supervisão numa perspetiva de ajudar a melhorar o nosso desempenho, é fundamental, é de extrema importância a sua aplicação. Se for numa perspetiva de cumprimento e de obrigatoriedade e de imposição, numa perspetiva inquisitiva, penso que não é bom. Embora, se calhar, alguns só funcionam assim. Se for pelo colaborativo não vale a pena.

i) Reconhece diferenças entre a Supervisão Pedagógica implementada no sistema de ensino superior e nos ensinos básico e secundário, ou não?

PU1: Tenho uma turma que é de opção. Não são muitos. O ano são [redacted] ou [redacted]. Eu tenho metade, que até são muitos. Obviamente que, supervisão ali, é uma supervisão com uma perspetiva de fazer evoluir os alunos, é bastante saudável, positiva, fundamental, importante.

j) Refere-se ao ensino superior e à Supervisão Pedagógica na vertente de formação?

PU1: Sim. Agora, no secundário, o que é que quer que lhe responda? O professor em relação aos alunos?

k) Pretendia que destacasse algumas diferenças entre a Supervisão Pedagógica no ensino superior e nos ensinos básico e secundário.

PU1: Por exemplo, não há metade das burocracias que há no ensino secundário. Isso é evidente. Obviamente que no ensino superior a flexibilidade, nos critérios, é maior. Nos critérios de avaliação, no próprio processo avaliativo, no processo curricular. Obviamente que é diferente. No secundário, já está preestabelecido e é pouco flexível.

l) O acompanhamento do trabalho docente no ensino superior. Atendendo a essa vertente da Supervisão Pedagógica no ensino superior e no ensino secundário. Há ou não há diferenças?

PU1: Tenho pessoas a quem tenho de prestar contas. Presto porque são as regras, mas não sinto isso como uma supervisão inquisitiva. Sinto a colaboração. Porque cumpro e sou responsável naquilo que faço. Sendo responsáveis sentimos segurança em prestar contas do que quer que seja.

3.3. Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica é, ou não é, receada pelos professores supervisionados?

PU1: É. Muitas vezes é vista na perspetiva avaliativa, em que vai ter uma nota e é o produto final, quando isso deveria de ser o instrumento para que o processo e não o produto, mas para que o processo do professor e tudo o que está inerente fosse para uma melhoria do seu percurso.

a) É receada porque tem uma vertente castradora, penalizadora do desempenho do docente, é isso?

PU1: É isso mesmo.

3.4. Atendendo ao panorama atual da educação em Portugal, considera que é necessário que se efetive uma mudança paradigmática da prática educativa, ou não?

PU1: Para a mudança de paradigma, primeiro teria de haver uma reforma estrutural de fundo. Devia de haver uma reforma estrutural em que se refletisse mais do que as cores políticas. Era reunir uma equipa, um conselho de pessoas credíveis, com provas dadas, com experiências de vida nesta área da educação que possibilitassem uma reforma, um refundar, uma mudança de paradigma. Que possibilitasse, realmente, uma alteração ao nível da transformação dos nossos alunos que formarão a sociedade do "amanhã".

3.4.1. A Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mudança?

PU1: É a perspetiva sistémica. Está tudo relacionado. Obviamente que depois a Supervisão Pedagógica se houvesse reforma estrutural, com uma mudança de paradigma, se calhar a Supervisão Pedagógica ia ter outra conotação, ia ter outro enquadramento, ia ter outra conjuntura ou conjetura, que possibilitasse que essa reforma fosse qualitativa.

Grupo de Questões

IV – Sobre a Filosofia e o seu ensino

4.1. A Filosofia é uma disciplina académica de relevo, ou não?

PU1: Sim.

4.1.1. O ensino da Filosofia é compatível, ou não, com o modelo de ensino das restantes disciplinas, como a Matemática, a Física, a Química, a História, o Estudo do Meio, entre outras?

PU1: Isso para mim é uma perspetiva cartesiana. Eu tenho o enfoque da complexidade, da teoria da complexidade. Ou seja, não consigo separar a Física, a Matemática, a Química, embora, lá está, na altura do Descartes, as correntes foram separadas, foram compartimentadas, quando, no meu entender, o

ensino devia de ser transversal. Não é integrado. Devia de ser complexo, em que as interações das várias disciplinas possibilitassem o conhecimento do Homem, enquanto Homem.

c) O modelo de ensino da Filosofia é, ou não, compatível com o modelo de ensino das restantes disciplinas? Atendendo à atualidade, ao que está em vigor.

PU1: É compatível? É o que é. Não sei responder a essa. Não sei responder. Não consigo ver assim as coisas.

d) Como é que vê o ensino da Filosofia? Como pensa que deveria de ser, considerando a sua experiência?

PU1: A minha experiência. Da minha prática. Já treinei uma equipa [redacted]. Não posso dizer que este jogador está bem fisicamente. Não posso ir à biologia, não posso ir às questões da química. Se ele emocionalmente não está bem. Como não posso dizer, "ele pensa bem". Não podemos desligar as emoções, das sensações, do pensamento.

e) O que é um facto é que temos diferentes disciplinas. Temos a Educação Física, temos o Francês, temos o Inglês, temos a Matemática, temos as Ciências da Natureza, temos várias disciplinas. Cada disciplina segue um modelo de ensino. A questão que coloco é se o modelo de ensino da Filosofia deve de ser idêntico ao das restantes disciplinas, ou não?

PU1: Não sei responder. Não é a minha área.

f) Mas foi aluno de Filosofia?

PU1: Fui aluno de Filosofia.

g) Qual é a sua perceção, atendendo a essa experiência?

PU1: Foi uma disciplina que me obrigava a refletir. É importante, é. É importante.

4.2. De acordo com a sua perspetiva e a sua experiência, existem diferenças entre a Filosofia e a disciplina de Filosofia lecionada no ensino secundário? É a mesma coisa ou são coisas diferentes?

PU1: Claro que sim! Claro que sim.

a) Que diferenças é que destaca?

PU1: Obviamente que, lá está, a Filosofia possibilita ver a sociedade de uma forma complexa e o mundo. A disciplina é estanque, fica na sala e, se calhar, está um bocadinho desfasada da realidade.

b) O que recorda dos seus tempos de aluno de Filosofia?

PU1: Lembro-me dos filósofos.

c) Da parte em que se faz referência à História da Filosofia?

PU1: Sim. Lembro-me da evolução. De estudar isso, do bipedismo, do libertar das mãos para outras tarefas, do cérebro se ter desenvolvido de outra forma, devido à visão que possibilitou conquistar o mundo.

d) O problematizar da realidade?

PU1: Sim.

e) Na sua opinião, o sistema de ensino está preparado para ensinar Filosofia?

PU1: Acho que não.

f) Porquê?

PU1: Porque não deixa os alunos refletirem. Não estimula os alunos para raciocinarem, para pensarem.

4.3. De acordo com Desidério Murcho (2008, p. 83) as escolas substituíram o ensino da Filosofia pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico". Concorda com esta afirmação?

PU1: Sim, concordo. O ensino está muito agarrado a dogmas, ao passado e não liga à sociedade atual, aos problemas atuais, não liga à volatilidade da sociedade, as informações, a tecnologia. A Filosofia e todas as disciplinas não percebem que isto mudou. O mundo de hoje não é o mesmo que era há cinco anos, nem há dez.

4.4. A Filosofia, enquanto disciplina académica com um programa definido, permite estimular, ou não, o estudante para refletir de forma crítica e autónoma sobre a realidade da qual faz parte, ou apenas o prepara para reproduzir o conhecimento já feito?

PU1: Para reproduzir, obviamente.

4.4.1. Considera que a Filosofia deve de constituir-se, ou não, como uma disciplina académica que instigue nos jovens a necessidade de terem as suas ideias e de as defenderem ou, pelo contrário, deve de levar os jovens a *reeditarem*, sem objeção, as ideias de terceiros?

PU1: Deve de obrigar, e isto é um obrigar positivo, fundamental, a pensar, a decidirem pela cabeça deles. O grande problema é que os alunos, os miúdos e os homens, não pensam, não refletem e não desenvolvem uma base teórica crítica sustentável, para poderem argumentar e fundamentar um ponto de vista divergente.

a) A Filosofia devia de promover a autonomia racional, é isso?

PU1: Claramente. Claramente.

b) A Filosofia desempenha um papel importante na compreensão da sociedade?

PU1: Óbvio.

c) Sim?

PU1: Claro que sim.

4.5. Considera que a Filosofia é, ou não, uma disciplina académica relevante e útil para o percurso formativo dos alunos, ou não?

PU1: Acho que é importante, na sequência daquilo que se falou anteriormente.

4.5.1. A Filosofia pode contribuir, de alguma forma, para a promoção de iniciativas pedagógicas facilitadoras do exercício crítico, reflexivo, dialógico e de criatividade em alunos e professores, ou não?

PU1: Claramente que sim. Aliás, as teorias e a evolução das sociedades e dos indivíduos acontecem com a divergência de ideias, que obriga a um debate e a um espaço de reflexão. Obriga-nos a redimensionar o nosso posicionamento e o nosso entendimento das coisas. Obriga-nos a tomar posições. Gosto de usar uma expressão "eu combato ideias, não combato pessoas". Logo, não podemos ter todos as mesmas ideias, temos de ter ideias divergentes.

a) É docente no ensino superior, docente no ensino secundário e básico, já teve a experiência de lecionar no segundo ciclo?

PU1: Sim, já tive.

b) E no primeiro ciclo, já lecionou?

PU1: Não lecionei, mas desenvolvi um projeto no primeiro ciclo.

c) Teve um contacto, ao nível profissional, com crianças.

PU1: Sim, ao nível da prática de desporto.

4.6. Há uma idade ideal, ou não, para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre?

PU1: Acho que a criança nasce já problematiza. Quando abre os olhos começa a ver o mundo, a receber os estímulos. Começa a transformar. E o adulto é responsável e por vezes faz mal. Deve de criar situações de segurança. Ou seja, uma criança, se a criança tenta subir o sofá, um exemplo, nós não a podemos colocar em cima do sofá. Temos de criar condições de segurança de forma a que resolva o problema. Portanto, tem de começar a pensar e a refletir, por uma ação prática que seja. Só assim é que se vai tornar um ser autónomo.

4.6.1. O que pensa da possibilidade de constituir a Filosofia como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior?

PU1: Concordo.

4.6.2. Considera que a Filosofia deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido, ou não?

PU1: Não! Claro que não. Deve de ser baseado numa realidade e num contexto em que as crianças estão. Num contexto escolar, social, comunitário, atendendo a essa realidade e deve de ser aberto e não estanque.

a) Um programa mais livre?

PU1: Sim. Um programa mais flexível.

b) E a gestão do programa?

PU1: Com autonomia. Uma autonomia que possibilite ajustar em função da realidade.

4.7. Na sua opinião a Filosofia deve, ou não, de ser uma das componentes da formação dos docentes?

PU1: Acho que é importante. Por acaso acho. Gosto de refletir, falo por mim.

4.7.1. Que vantagens poderá, ou não, ter a Filosofia no percurso formativo dos docentes?

PU1: Já falei nisso. Obriga-nos a refletir. Obriga-nos a melhorar. Para melhorar temos de refletir. Para refletir, temos de parar, temos de pensar, temos de problematizar e ver a realidade em que estamos. Pode ser uma forma, pode ser não, é um meio facilitador de melhoria de competências e do desempenho docente.

Apêndice XVII - Categorização e classificação – Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos

GRUPO	CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO		DEFINIÇÃO
GRUPO I	CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	Caracteriza os entrevistados (dados biográficos, dados académicos).
	SUBCATEGORIA	Género	Indica o género dos entrevistados.
		Idade	Indica a idade dos entrevistados.
		Concelho de residência	Identifica o concelho de residência dos entrevistados.
		Pessoas com quem reside	Identifica as pessoas com quem os entrevistados residem.
		Habilitações académicas	Permite conhecer as habilitações académicas dos entrevistados.
		Número de retenções	Mostra o número de retenções dos entrevistados e os anos académicos em que ocorreram.
		Motivo das retenções	Dirige-se aos entrevistados que ficaram retidos uma ou mais vezes e visa conhecer a/as razão/ões das mesmas.
		Ano em que está matriculado	Indica o ano de escolaridade em que os entrevistados se encontram matriculados.
		Disciplina mais apreciada	Indica a disciplina do currículo mais apreciada pelos entrevistados.
		Atividades extracurriculares	Mostra se os entrevistados se encontram envolvidos em atividades extracurriculares.
		Motivo para continuar a estudar	Aponta as razões pelas quais os entrevistados continuam a estudar.
GRUPO II	CATEGORIA	SE E PE EM GERAL	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre o SE e a PE em geral (adequação dos programas e das respetivas matérias das diversas disciplinas no desenvolvimento das capacidades e competências nos alunos face às exigências sociais; ME adotados e a criação das condições necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos, com vista à sua genuína emancipação; PE instituídas privilegiam, ou não, o ensino por transmissão, assente no modelo fabril; necessidade de alterar o ME e as PE).
	SUBCATEGORIA	Opinião sobre o SE	Apresenta as opiniões dos entrevistados sobre o SE.
		Expectativas sobre SE	Expõe as expectativas dos entrevistados em relação ao SE.
		Programas e matérias	Apresenta a perceção dos entrevistados sobre a adequação de programas e matérias das disciplinas às necessidades dos alunos.

		Programas, matérias e desenvolvimento de capacidades e/ou competências	Apresenta a perceção dos entrevistados sobre a adequação dos programas e matérias das disciplinas ao desenvolvimento de capacidades e/ou competências necessárias ao mundo fora do contexto escolar.
		Memorização e reprodução ou autonomia racional e crítica.	Expõe a perceção dos entrevistados sobre a escola e se esta prepara para memorizar ou reproduzir matérias ou para pensar de forma crítica e autónoma sobre a realidade.
		CE limita ou promove atitudes críticas e reflexivas	Expõe a perceção dos entrevistados sobre a CE estabelecida/instituída e se esta limita ou promove a adoção de uma atitude crítica e reflexiva face ao real.
		SE e PE - reprodução ou a produção de informação e conhecimento	Apresenta a perceção dos entrevistados sobre se o SE e as PE devem vocacionar-se para promover a reprodução ou a produção de informação e conhecimento.
		Reflexão crítica e expressão livre nas aulas	Mostra a perceção dos entrevistados sobre condições para reflexão crítica sobre a realidade e expressão livre, durante as aulas.
		Pressão dos professores	Expõe a perceção dos entrevistados sobre a pressão dos professores para a reprodução de conteúdos.
		Alteração do modelo educativo atual	Mostra se os entrevistados reconhecem a necessidade de alterar o modelo educativo atual.
		Sugestões de alteração no SE e nas PE.	Apresenta as sugestões dos entrevistados para alterações no SE e nas PE.
GRUPO III	CATEGORIA	SP	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre a SP (significado que os entrevistados atribuem ao conceito de "supervisão; perceção que têm da SP; reconhecimento de potencialidades na SP para a promoção de mudanças nos PE e nas PE atuais;
	SUBCATEGORIA	Significado de "supervisão"	Apresenta o significado que os entrevistados atribuem ao conceito "supervisão".
		Conceções de "supervisão"	Mostra a conceção de "supervisão" com que os entrevistados mais se identificam (1ª atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção; 2ª atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências).
		Conceção de SP	Apresenta a conceção de SP dos entrevistados.
		Conceção e Papel da SP no SE	Apresenta a conceção e a perceção do papel da SP no SE.
		Contributo da SP para o desempenho pessoal	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para a melhoria qualitativa do desempenho pessoal.
		Contributo da SP para o desempenho dos professores	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para a melhoria qualitativa do desempenho dos professores.
		Contributo da SP para melhorar o SE e as PE	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para melhorar o SE e as PE.
GRUPO IV	CATEGORIA	A FIL E O SEU ENSINO	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre a FIL e o seu ensino (o que entendem por "Filosofia"; se reconhecem diferenças entre a FIL e o seu ensino; perceção sobre o ensino da FIL; se reconhecem importância à disciplina de FIL; perceção sobre o modelo de ensino da FIL; se são

			instigados a terem as suas ideias e a defendê-las, fundamentando-as; se reconhecem na FIL potencialidades para dotar os alunos dos instrumentos necessários para descortinarem a realidade que integram e que os transforma; perceção sobre a utilidade da FIL no seu percurso formativo dos alunos; perceção dos entrevistados sobre a possibilidade de a FIL se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior).
	SUBCATEGORIA	Conceção de FIL	Apresenta a conceção dos entrevistados sobre a FIL.
		Diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL	Mostra se os entrevistados reconhecem diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL.
		Concordância ou discordância da afirmação de Desidério Murcho	Exibe a concordância ou discordância dos alunos entrevistados em relação à afirmação de Desidério Murcho (De acordo com Murcho (2008, p.83) as escolas substituíram o ensino da FIL pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras.").
		Relevância da disciplina de FIL	Evidencia se os entrevistados reconhecem relevância à disciplina de FIL.
		Compatibilidade do modelo de ensino da FIL com o das outras disciplinas	Mostra se os entrevistados reconhecem compatibilidade entre o modelo de ensino da FIL, com o das restantes disciplinas (como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras).
		FIL - defesa de deias próprias ou reedição de ideias de terceiros	Apresenta a opinião dos entrevistados sobre se a disciplina de FIL deve instigar à necessidade de ter e defender ideias próprias ou se deve levar à reedição, sem objeção de ideias de terceiros.
		Papel da FIL na compreensão da realidade	Mostra a perceção dos entrevistados sobre o papel da FIL na compreensão da realidade.
		Relevância da FIL na formação dos alunos	Mostra se os entrevistados reconhecem a relevância da disciplina de FIL no percurso formativo dos alunos.
		Idade ideal para começar a problematizar a realidade	Expõe a perceção os entrevistados sobre a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre
		FIL em todos os ciclos de ensino não superior	Apresenta a perceção os entrevistados sobre a possibilidade de a FIL se constituir como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior.
		Modelo de programa da FIL para todos os ciclos de ensino não superior	Indica a perceção dos entrevistados sobre o modelo de programa a adotar ao constituir a FIL como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior

Apêndice XVIII - Categorização e classificação – Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes

GRUPO	CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO		DEFINIÇÃO
GRUPO I	CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	Caracteriza os entrevistados (dados biográficos, dados académicos, dados profissionais, volume do trabalho atribuído e implicações na evolução do desempenho profissional).
	SUBCATEGORIA	Género	Indica o género dos entrevistados.
		Idade	Indica a idade dos entrevistados.
		Concelho de residência	Identifica o concelho de residência dos entrevistados.
		Habilitações académicas	Permite conhecer as habilitações académicas dos entrevistados.
		Habilitação para a docência	Permite conhecer as habilitações para a docência dos entrevistados.
		Concelho em que trabalha	Identifica o concelho onde trabalham os docentes entrevistados.
		Anos de serviço	Mostra quantos anos de serviço têm os docentes entrevistados.
		Vínculo laboral	Apresenta o vínculo laboral dos docentes entrevistados.
		Grupo de recrutamento	Identifica o grupo de recrutamento a que pertencem os docentes entrevistados.
		Níveis de ensino/anos de escolaridade que leciona	Indica os níveis de ensino/anos de escolaridade que os docentes entrevistados lecionam.
		Disciplinas que leciona	Identifica as disciplinas que os docentes entrevistados lecionam.
		Cargos que desempenha	Expõe os cargos que os docentes entrevistados desempenham.
		Adequação da carga horária ao volume de trabalho a realizar	Apresenta a perceção dos entrevistados em relação à adequação da carga horária ao volume de trabalho que têm de realizar.
		Adequação das exigências do SE às condições de trabalho	Mostra a perceção dos entrevistados sobre a adequação das exigências do SE às condições de trabalho.
		Adequação das condições do SE à melhoria do desempenho profissional	Mostra a perceção dos entrevistados sobre a necessidade de adequação das condições do SE à melhoria do desempenho profissional.
GRUPO II	CATEGORIA	SE E PE EM GERAL	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre o SE e a PE em geral (perceção sobre o SE; perceção sobre a adequação dos programas e das respetivas matérias das diversas disciplinas no desenvolvimento das capacidades e competências nos alunos face às exigências sociais; perceção

			sobre os ME adotados e a criação das condições necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos, com vista à sua genuína emancipação; PE instituídas privilegiam, ou não, o ensino por transmissão, assente no modelo fabril; necessidade de alterar o ME e as PE).
	SUBCATEGORIA	Opinião sobre o SE	Apresenta as opiniões dos entrevistados sobre o SE.
		Expectativas em relação ao SE	Expõe as expectativas dos entrevistados em relação ao SE.
		Acompanhamento das metamorfoses sociais, culturais, políticas pelo SE	Apresenta a perceção dos entrevistados sobre o acompanhamento das metamorfoses sociais, culturais, políticas pelo SE.
		Programas e matérias	Apresenta a perceção dos entrevistados sobre a adequação de programas e matérias das disciplinas às necessidades dos alunos.
		Memorização e reprodução ou autonomia racional e crítica.	Expõe a perceção dos entrevistados sobre a escola e se esta prepara para memorizar ou reproduzir matérias ou para pensar de forma crítica e autónoma sobre a realidade.
		Programas e prazos e condições para a reflexão crítica	Expõe a perceção dos entrevistados sobre se os programas e prazos permitem as condições para o aluno refletir criticamente sobre a realidade e se expressar de forma livre.
		Pressão do SE para o cumprimento dos programas	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre se há, ou não, pressão do SE para o cumprimento dos programas das disciplinas lecionadas.
		Alteração do modelo educativo atual	Mostra se os entrevistados reconhecem a necessidade de alterar o modelo educativo atual.
		Sugestões de alteração no SE e nas PE	Apresenta as sugestões dos entrevistados para alterações no SE e nas PE.
GRUPO III	CATEGORIA	SP	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre a SP (significado que os entrevistados atribuem ao conceito de "supervisão; perceção que têm da SP; reconhecimento de potencialidades na SP para a promoção de mudanças nos PE e nas PE atuais;
	SUBCATEGORIA	Significado de "supervisão"	Apresenta o significado que os entrevistados atribuem ao conceito "supervisão".
		Conceções de "supervisão"	Mostra a conceção de "supervisão" com que os entrevistados mais se identificam (1ª atitude de superioridade, de autoritarismo, de chefia, de inspeção; 2ª atitude colaborativa, de diálogo e de partilha de experiências).
		Conceção e Papel da SP no SE	Apresenta a conceção de SP e a perceção do papel da SP no SE.
		Contributo da SP para o desempenho pessoal	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para a melhoria qualitativa do desempenho pessoal.
		Contributo da SP para melhorar o SE e as PE	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para melhorar o SE e as PE.
		Contributo da SP para os objetivos da escola	Expõe a perceção dos entrevistados sobre o contributo da SP para promover a concretização dos objetivos da escola.
		SP receada pelos professores	Mostra a perceção dos entrevistados sobre se a SP é, ou não, receada pelos professores supervisionados.

		Necessidade de mudança paradigmática nas PE	Mostra se os entrevistados reconhecem a necessidade mudança paradigmática nas PE.
		Contributo sa SP para uma mudança paradigmática nas PE	Mostra se os entrevistados reconhecem a possibilidade da SP contribuir para uma mudança paradigmática nas PE.
GRUPO IV	CATEGORIA	A FILOSOFIA E O SEU ENSINO	Dá a conhecer a perceção dos entrevistados sobre a FIL e o seu ensino (relevância da disciplina de FIL; perceção sobre o modelo de ensino da FIL; se reconhecem diferenças entre a FIL e o seu ensino; perceção sobre o ensino da FIL; se reconhecem na FIL potencialidades para dotar os alunos dos instrumentos necessários para descortinarem a realidade que integram e que os transforma; se os jovens são instigados a terem as suas ideias e a defendê-las, fundamentando-as; perceção sobre a utilidade da FIL no seu percurso formativo dos alunos; perceção dos entrevistados sobre a possibilidade de a FIL se constituir como uma proposta curricular que abranja todos os ciclos de ensino não superior; vantagens na inclusão da FIL no percurso formativo dos docentes).
	SUBCATEGORIA	Relevância da disciplina de FIL	Mostra se os entrevistados reconhecem relevância à disciplina de FIL
		Compatibilidade do modelo de ensino da FIL com o das outras disciplinas	Mostra se os entrevistados reconhecem compatibilidade entre o modelo de ensino da FIL, com o das restantes disciplinas (como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras).
		Diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL	Mostra se os entrevistados reconhecem diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL.
		Concordância ou discordância da afirmação de Desidério Murcho	Exibe a concordância ou discordância dos docentes entrevistados em relação à afirmação de Desidério Murcho (De acordo com Murcho (2008, p.83) as escolas substituíram o ensino da FIL pelo ensino da "história da Filosofia, pelo ensaísmo literário ou pela especulação de carácter mais ou menos sociológico ou psicológico, como a Matemática, a Física, a Química, a História, entre outras.").
		Adequação do programa de FIL ao incentivo da reflexão crítica e autónoma	Expõe a perceção dos entrevistados sobre se o programa da disciplina de FIL é adequado ao incentivo dos alunos para refletirem crítica e autonomamente sobre a realidade que integram.
		FIL - defesa de ideias próprias ou reedição de ideias de terceiros	Apresenta a opinião dos entrevistados sobre se a disciplina de FIL deve instigar à necessidade de ter e defender ideias próprias ou se deve levar à reedição, sem objeção de ideias de terceiros.
		Relevância da FIL na formação dos alunos	Mostra se os entrevistados reconhecem a relevância da disciplina de FIL no percurso formativo dos alunos.
		Idade ideal para começar a problematizar a realidade	Expõe a perceção os entrevistados sobre a idade ideal para começar a problematizar a realidade, através do exercício efetivo do pensar crítico, criativo e livre.
		FIL em todos os ciclos de ensino não superior	Apresenta a perceção os entrevistados sobre a possibilidade de a FIL se constituir como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior.
		Modelo de programa da FIL para todos os ciclos de ensino não superior	Indica a perceção dos entrevistados sobre o modelo de programa a adotar ao constituir a FIL como uma proposta curricular extensível a todos os ciclos de ensino não superior.
		FIL na formação dos docentes	Mostra se os entrevistados reconhecem que a FIL deve de ser uma das componentes na formação dos docentes.

		Vantagem da FIL na formação dos docentes	Mostra se os entrevistados reconhecem alguma vantagem da FIL no percurso formativo dos docentes.

Apêndice XIX - Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos: Leitura Horizontal

Categoria	Subcategoria	A1	A2	A3	A4	AU1
Caracterização dos entrevistados	Género	M	F	F	M	F
	Idade	16	15	17	17	23
	Concelho de residência	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
	Pessoas com quem reside	Mãe, irmã, avó	Pais e irmão.	Pais e irmã.	Pais e irmão.	Mãe, avó e irmão.
	Habilitações académicas	8º	9º	10º	11º	12º e LIC (pós-Bolonha).
	Número de retenções	2	"Não."	"Não."	"Não."	"Não!"
	Motivo das retenções	" […] foi mais por "baldar-me", não queria saber da escola. Andava lá só mesmo por andar […] e também por falta de estudo.				
	Ano em que está matriculado	9º	10º	11º	12º	MEI [redacted]
	Disciplina mais apreciada	"Matemática, porque não é preciso muita leitura. É uma coisa direta."; "Educação Física porque gosto de estar sempre em atividade física."	"Eu gosto das disciplinas em geral. Não tenho uma favorita.".	"Filosofia. Acho que é crucial na educação".	"Matemática, porque faz com que os alunos interiorizem, que pensem no que estão a ver e ao mesmo tempo resolvam o exercício".	"Física e a Biologia."; "Matemática".
	Atividades extracurriculares	Atletismo.	"Não."	Natação.	Futebol e natação.	"Neste momento não. Já frequentei desde equipas desportivas ao teatro, programas de voluntariado."; "Antes e durante [ingresso na universidade]. ".

	Motivo para continuar a estudar	"É para ter um futuro melhor, mas já que a lei obriga tenho de aproveitar a oportunidade."; "Eu estou a pensar seguir um curso profissional"; "É também a área que quero seguir acho que não há no ensino regular."; "Informática".	"Porque quero ser "alguém na vida". Quero ter um bom emprego, ter a minha independência, a minha autonomia, para não depender dos meus pais.".	"Porque quero acabar o décimo segundo e ter um objetivo de ir mais além, de ser alguém na vida e, mais do que isso, fazer aquilo que eu gosto o resto da minha vida.".	"Porque é bom ter no nosso currículo que terminamos, que temos habilitações académicas e com os nossos estudos podemos arranjar um bom emprego e um futuro melhor para a nossa vida.".	"Ao continuar a estudar, a probabilidade de ter um emprego que, à partida, seja melhor remunerado e que dê mais oportunidades é maior."; "Neste momento só penso em terminar o curso e em começar a trabalhar."; "[…] hoje em dia, ter um mestrado ainda é suficiente. Já é um posto que não é comum, apesar de estar a caminhar para isso. Por outro lado, quero ter a minha independência, para não estar dependente dos pais e para fazer a minha vida."
Categoria	**Subcategoria**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**AU1**
SE e PE em geral	Opinião sobre o SE	"A escola tem muitas coisas boas e muitas coisas más."; " Uma das coisas más, na minha opinião, é o excesso de peso que levamos na mochila […]."; "Na minha opinião está a funcionar bem, depois há aqueles alunos que aproveitam melhor e outros que não querem saber;	"[…] relativamente a antigamente, agora é mais fácil. Antes era mais rígido e a matéria era mais complexa, mais complicada.".	"[…] naquilo que nos prepara, do quinto ao décimo segundo ano, acho que há algumas falhas devido ao excesso de disciplinas que temos."; "[…] não devia de ter uma mistura de alunos de quinto com alunos de décimo segundo."; "[…] testes todos os dias. Acho isso inadmissível."; "Muitas vezes, a maioria das	"Acho que é um sistema muito rigoroso e tem algumas lacunas. Acho que o sistema tem de estar mais a par dos alunos e não só ao ver das pessoas do ministério.".	"Atendendo à minha experiência, tenho uma opinião positiva."; "Reconheço, ainda hoje, que o ensino que tive foi bom. Facilitou-me a vida, mesmo na universidade. Penso que as bases que me foram dadas são suficientes para ser uma boa

		por isso, fica sempre aquela dúvida sobre se está a funcionar bem ou mal.".		vezes, aquilo que se reflete nos testes não é aquilo que o aluno realmente sabe.".		profissional."; "Ajudam-me para tudo, praticamente. Para estudar, para estar civicamente, para me saber orientar.".
	Expectativas sobre SE	"A escola é como esperava que fosse, mas podia ser um bocado melhor."; "[…] somos obrigados a andar com muito peso nas costas e depois chegamos a uma certa altura em que começamos a andar com as costas corcundas."; "As matérias, por exemplo, podem ser dadas na sala de aula, mas para as finalizarmos podíamos pôr a matéria em prática, numa aula prática."; "Devia de haver sempre alguma coisa a complementar.".	" Não! Preferia que as aulas fossem mais interativas, ou seja, que nos mostrassem documentários, vídeos e mesmo nos intervalos que, por exemplo, houvesse algumas coisas que incentivassem os alunos a estarem na escola."; "Sim, que nos despertassem a atenção.".	"Sim. Apesar da carga horária, o facto de ter muitas disciplinas ensina-nos muita coisa, nomeadamente a gerir o nosso tempo e isso prepara-nos não só para o prosseguimento de estudos, mas também como pessoas, como cidadãos."; "Em relação ao secundário não tenho razão de queixa porque estou mesmo a adorar."; "A área em que estou cativa-me."; "Mas é só com o secundário, porque do anterior não posso dizer o mesmo."; "Cheguei a ter notas que de facto não refletiam aquilo que realmente sabia, as minhas capacidades e o potencial que tenho […]"; "[…] abordar certos temas e o décimo ano tinha tantos temas para lecionar, tantos autores que acabamos por ficar prejudicados, nós alunos. São demasiados conteúdos e os	"A algumas, a outras não."; "A prática nas aulas […]. Há certos cursos em que é preciso ser teórico e há outros que não […]. Nós devíamos de, não igualar as pessoas que já trabalham naquilo há anos, mas fazer exercícios pegando na realidade e analisando a realidade que está à nossa frente […]. Seria mais uma ajuda pegar na realidade, dar aos alunos e, a partir desses casos, conseguir resolver."; "[O SE devia de] estar mais ao dispor do aluno. A meu ver, ao chegar o final do ano, deveriam de se questionar os alunos sobre como correu o ano, sobre o programa, o sistema e pedir algumas opiniões acerca de como são dadas as	"Sim!"; "[…] dada a minha experiência e à primeira vista, não alteraria nada.".

				professores não tiveram a possibilidade de os lecionar.”.	aulas e sugestões para desenvolver melhor a educação.”; “[…] acho que o «ranking» devia de ser feito no primeiro período, no segundo período e no terceiro período, porque há alunos que não são constantes durante o ano todo, têm altos e baixos. Era mais prático ver a realidade das escolas perante os períodos e não no ano final. O exame não é aquilo que o aluno sabe.”; “Vai chegar ao exame com tudo decorado e passados meses do exame pode não saber nada daquilo.”.	
	Programas e matérias	“São!”.	“Não. Acho que deveria de haver outras formas, pois há alunos com mais dificuldades. Deveria de haver outras formas de ensino para que fosse melhor a sua compreensão.”.	“Depende muito do professor. Em História A […]. A professora dá aquilo de forma exemplar e isso reflete-se nas notas dos alunos. Também, parte do mérito é dos próprios alunos e do estudo que praticam todos os dias.”; “Sim, sim.”.	“As matérias, concordo que as matérias estão adequadas aos alunos, mas no programa vejo muitas diferenças.”; “Na minha turma durante os testes copiam muito, não é aquela turma em que os alunos conseguem fazer o teste sozinhos. Copiam muito! Com isso não	“Sim.”; “Em nenhum momento senti que faltava alguma coisa, ou que tivesse havido um ano em que um professor não tivesse dado um programa completo ou qualquer coisa assim. Notei sempre que era adequado.”; “Agora sei […] que esses programas foram alterados. Quanto a isso não posso agora

					se ajuda muito os alunos a que no futuro tenham uma boa vida."; "Primeiro é muita matéria […], mas há várias maneiras de abordar a disciplina. Há vários «stores» que gostam de ter as suas estratégias e há uns que dão a matéria a correr desde o início para chegarem ao fim do ano com a matéria dada, há outros que dão a matéria muito devagarinho e depois chegam ao último período a dar muita matéria e os alunos chegam a um ponto em que desistem das aulas […], pois não sabem a matéria. Há outros "stores» que conseguem na primeira semana, na segunda semana de aulas, conseguem ver que turma têm e a partir daí conseguem abordar a disciplina consoante as dificuldades e as facilidades que a turma mostra."; "[…] não me agrada muito	avaliar.".

					ver os alunos que copiam e que fazem isso tudo para tirar uma boa nota, chegam ao final e não percebem nada daquilo e têm bons resultados."; "[…] chegam ao final do ano e tiram dessásseis na nota final, vão chegar ao exame mais calmos, pois já têm um dezasseis e podem tiram um zero que ficam com uma boa nota na mesma. Depois há aqueles que vão com um doze e se não tirarem uma boa nota pensam «vou ter de voltar a repetir o ano» e vão andar com aquela pressão mesmo até ao final. Penso que isso não é bom. Por causa dos exames fazem o «ranking», mas não é o valor certo daquilo que o aluno mostra durante o ano todo.".	
	Programas, matérias e desenvolvimento de capacidades e/ou competências	"Sim!".	"Todas as capacidades penso que não. Apesar de falarmos de várias coisas, nem sempre aplicamos tudo o que	"Há que preparar os alunos para a pressão, para o *stress*, para tudo o que é o estudo académico. Isso também parte um pouco dos	"A matéria em si, acho que é bom para o conhecimento geral de cada disciplina e mesmo do nosso passado […]"; "Estar	"Sim.".

			damos nas aulas na vida real.”.	professores. Aqui entra a Filosofia, que é muito, extremamente importante para a formação do aluno como cidadão, para aprender a lidar com o mundo para além da escola […]”.	sempre a abordar os temas teoricamente, mas não na prática, é uma má influência para os alunos que sigam essa área.”; “Os alunos não conseguem olhar para a atualidade e ver o que é preciso fazer.”; “[…] no sétimo e oitavo anos deviam de ter uma ajuda extra, para que seja mostrada, aos alunos, a realidade, o que se pode melhorar na realidade e na atualidade que estão a viver. Assim podem evitar alguns erros que muitas pessoas fazem constantemente. Deviam de ter uma ajuda extra para conseguirem chegar ao décimo ano e escolherem o curso para o qual desejam ir, para quando tiverem uma profissão conseguirem mostrar o que valem e ajudarem ou tentarem ajudar o país.”	
	Memorização e reprodução ou	“Muitos alunos	“Prepara para pensar	“Considero que isso vem	“Pela minha	“Sei que alguns dos

	autonomia racional e crítica.	pensam que na escola o professor dá só «aquilo» e é só aquilo que temos de saber. Como vai calhar no teste temos de saber aquilo para o teste. Se o «stor» disser «essa matéria não calha», o aluno já não estuda […]. Agora, há outro tipo de alunos que podem não ser daquele tipo de alunos mais estudiosos, mas o professor pode fazer qualquer tipo de pergunta que ele arranja sempre maneira de conseguir responder."; " Neste momento eu acho que a escola está a preocupar-se mais com os resultados dos alunos, do que com as competências que podem vir a ganhar.".	de forma crítica e autónoma sobre a realidade. Por exemplo, a Filosofia leva-nos a encarar o mundo e as pessoas de outra maneira. Leva-nos a refletir e a questionar todas as coisas."; "Temos de dizer o que o professor diz na sala de aula.".	do aluno. Há o aluno «marrão», que estuda, estuda, estuda, estuda, decora e reproduz oralmente aquilo que leu e o reflete na escrita, mas simplesmente não sabe nada. E há aquele aluno que de facto se interessa e quer saber, quer perceber aquilo que lê e que lhe é ensinado.".	experiência, a escola está a fazer com que os alunos memorizem, como robôs. Dão a matéria, é isto que tem de se saber."; "A escola está a fazer com que os alunos não consigam pensar por si, mas sim através daquilo que os «stores» dão.".	meus colegas fazem isso, decoram e memorizam as matérias que depois reproduzem. Nos próximos dias, mas passado uma semana ou mês, se calhar, já esquecem."; "Eu fui sempre habituada a compreender."; "[…] quem decora e compreende tem sempre mais vantagens do que quem só compreende."; "[…] na minha área não há grande espaço para opiniões."; "No fundo os professores avaliam o que foi dado nas aulas. Não vamos reproduzir. São exercícios geralmente práticos, da área e temos de os realizar recorrendo aos métodos e aos conhecimentos adquiridos na aula.".
	CE limita ou promove atitudes críticas e reflexivas	"Eu acho que a escola, como está feita agora, está a limitar muito a promoção dos estudos dos seus alunos [e das capacidades].".		"No fundo a escola quer o nosso sucesso. Independentemente de sermos alunos marrões ou alunos inteligentes que de facto percebem […]."; "[Sucesso] Quantitativo, sim, sem dúvida."; "Para as	"Só pela escola, vejo que limita muito aquilo que os alunos possam transmitir, mas há certas disciplinas que fazem com que os alunos aprendam a desenvolver a sua	"As minhas disciplinas eram todas exatas e não me levavam a esse tipo de questões, mas voltando atrás, houve disciplinas que nos levavam a ter esse espírito crítico. Por

				escolas, aquilo que é em prol delas e aquilo que as beneficia e lhes dá prestígio é mais importante.”.	capacidade crítica.”; “[…] fazem com que os alunos se tornem, para usar um termo correto, mais pessoas e mais racionais perante a realidade em que estão.”; “[…] no geral, limita, mas se formos ver particularmente as disciplinas, há certas disciplinas que conseguem fazer com que os alunos melhorem.”; “[…] a Filosofia ajuda muito as pessoas a terem a sua opinião, a conseguirem argumentar.”; “O Português ajuda a construir o texto e a Filosofia ajuda a argumentar, a criticar.”.	exemplo, a Formação Cívica […].”; “[…] os exercícios, geralmente, são exemplos do dia-a-dia, a um nível muito básico. Por exemplo, «o João vai às compras com um euro e quer comprar chupa-chupas. Cada chupa-chupa custa dez cêntimos. Quantos pode comprar?». Se for por aí, sim.”.
	SE e PE - reprodução ou a produção de informação e conhecimento	“As escolas deviam de ajudar os alunos a produzir a informação ou o conhecimento e não a reproduzir. Para reproduzir basta uma fotocopiadora.”.	“É um pouco de ambos. Ao basearmo-nos naquilo que os outros dizem, nós iremos dizer isso e iremos acrescentar a nossa opinião sobre esses assuntos.”.	“Sem dúvida alguma que a escola devia de preparar os alunos para produzirem não só conhecimentos, mas também valores.”; “Temos uma sociedade muito vulnerável a qualquer tipo de influência.”; “O facto de não possuir conhecimentos faz com que facilmente seja manipulada por qualquer	“Na minha opinião a escola deve de ser um meio que ajuda as pessoas a produzirem por si, a utilizar aquilo que foi ensinado e aplicado. Inicialmente a escola deve de ser reprodutora […]. Mas também acho que a escola devia de conseguir que os alunos fossem	

				tipo de ideia […].”; “[…] a sociedade em que vivemos é formatada por aquilo que é transmitido de boca em boca.”; “Muitas das pessoas não sabem, mas a Filosofia, e isto acaba sempre por ir dar à Filosofia, a Filosofia prepara as pessoas para aquilo que é o saber argumentar, o saber defender-se […] de uma retórica negra […]. Ter um espírito crítico é ter um cunho pessoal naquilo que se faz e naquilo que se diz.”.	produtores […].”; “A escola está a mostrar aos alunos uma maneira diferente de construir o que já está feito. E acho que devia de mostrar uma maneira diferente para construir algo novo e não o que já está feito.”.	
	Reflexão crítica e expressão livre nas aulas	“Em algumas é possível fazer isso.”; “Na Cidadania, História”; “[A Cidadania] É uma disciplina que tem como base mostrar os direitos do ser humano, do cidadão.”; “A refletir e a mostrar o que o ser humano é capaz de fazer, tanto para o bem, como para o mal.”; “Não gosto, nem desgosto [da Cidadania]. Tanto faz falta como não faz.”; “A Cidadania é uma daquelas disciplinas em que temos de fazer um trabalho até	“Não, penso que não. Quer dizer, em alguns casos sim, mas na maior parte não, pois temos que dizer o que o professor está à espera.”.	“Depende da aula. Uma aula em que haja muita coisa para dar e que os professores tenham que dar a matéria muito à risca, como por exemplo em História, é ouvir, tirar apontamentos, acompanhar o ritmo com que a professora está a lecionar. Por exemplo, há disciplinas que permitem aos alunos despertar o seu lado crítico e dar a sua opinião. A Filosofia, por exemplo, a Geografia […]. Também parte um bocadinho dos professores.”.	“ Há certos professores que deixam que os alunos se expressem e há outros que, não sei, não devem de gostar […].”; “Se calhar, porque nós, os jovens, temos uma opinião diferente do mundo.”; “E como há professores que já estão há alguns anos na escola, olham para os alunos e pensam, «se calhar este já vai dizer asneiras». Mas esse aluno tem uma opinião e deve de ser ouvida […].”; “Há muitos alunos que	“ No meu caso nunca ocorreu ter uma dúvida e não questionar.”; “Foram sempre criadas as condições para expor as minhas dúvidas, fossem elas quais fossem.”; “[…] há alunos que estão mais à vontade para isso e acabam até por ter uma ligação com os professores quase familiar, em que estão à vontade e que se calhar há outros colegas que não são assim, são mais introvertidos, não se sentem tão à vontade. Também há

		ao final do período […], mas ao mesmo tempo é uma das disciplinas em que podemos estar uma aula inteira a discutir e a ganhar conhecimentos."; "[Gosto] Quando estamos a discutir. Em todas as disciplinas temos uma matéria e um trabalho para entregar «até este dia». Isso, como se torna tão repetitivo, chegamos a um ponto em que começa a enjoar.".			ficam no seu canto sem dizer nada, só ouvem o que os outros dizem."; "Gosto quando a minha turma debate"; "Há certos alunos que quando falam não param. Deviam de pensar que […] «também devia de dar a oportunidade a outros»."; "Se temos a oportunidade de ter um debate, deve de ser toda a turma a participar no debate, mas quando a «stora» dá essa oportunidade e só se vê a «stora» e um aluno a debater, isso é egoísmo, por uma parte e também é mau para a turma […]."; "Acho que os alunos deviam de ter capacidade de ter um debate correto e não como acontece na minha turma em que um fala e outro fala por cima, depois fala outro."; "O «stor» chega a uma certa altura em que começa a «berrar» e isso é pior."; "[…] há certos alunos que fazem isso, boicotam	professores que são completamente disponíveis e outros que não o são, que têm uma postura mais rígida durante a aula, o que pode levar a esse efeito. No meu caso sempre me senti à vontade.".

					a aula, para que passe mais rápido sem que se dê a matéria devida.”.	
	Pressão dos professores	“Sim, o que estão à espera.”; “[Sente-se] Nervoso.”; “Com medo de falhar em alguma coisa.”; “[…] de me sentir humilhado, pois falhamos em alguma coisa que o professor estava à espera que acertássemos.”; “[Os colegas) riem-se, começam a mandar «boquinhas».”; “Na Cidadania ao darmos a nossa opinião estamos a ser livres. Estamos a dizer o que pensamos e a explicar.”.	“Sim.”.	“Não. Normalmente eu é que gosto de dar a minha opinião. Tenho um espírito crítico bastante apurado e sou um tipo de pessoa que põe tudo em questão.”; “Os professores procuram sempre responder às minhas questões, às minhas dúvidas.”; “Liberdade para pôr em questão e duvidar há. Mas a minha turma tem alunos um bocadinho mais tímidos e mais reservados e há outros que nem se interessam e que acabam por aceitar aquilo que lhes é dito sem contestar. Também depende do assunto que é lecionado.”; “Noventa e cinco por cento são dedicados aos conhecimentos, à parte cognitiva.”; “Àquilo que é escrito nos testes […].”; “A parte oral é completamente esquecida. Também depende dos professores. Os professores de Filosofia valorizam mais essa parte.”.	“Consoante. Já tive momentos em que sei, sinto que estou preparado para dizer aquilo e o «stor» diz, «não é isso que eu quero», depois quando volta a perguntar já fico um bocado retraído. Digo aquilo que sei ou digo aquilo que o professor deve de querer? Às vezes paro a pensar se digo aquilo ou se não digo e o «stor» vira-se «já que este aluno não responde, vamos para outro». Com isso os professores não ajudam bem os alunos a quererem expressar-se. Isso é mais um ponto para que os alunos desistam das aulas.”.	“Por vezes até para corrigir, com educação, não é? Toda a gente erra. Por exemplo, na Matemática, facilmente conseguimos enganar-nos, qualquer pessoa. Se, por algum motivo, o professor se enganou e se eu notasse, sentia à vontade para dizer.”
	Alteração do modelo educativo	“Há!”.	“Sim.”.	“Sim, sem dúvida.”.	“Eu acho que há!	“O que eu tive, não.”.

	atual				Não está da melhor maneira para os alunos.”.	
	Sugestões de alteração no SE e nas PE.	“Primeiro, era o peso das malas, mas também fazer com que as aulas não fossem tão teóricas. Obrigar os professores a darem aulas mais práticas. No caso de Físico-química devíamos de fazer mais vezes atividades na rua, a Ciências irmos ao laboratório, a Cidadania em vez de só fazermos trabalhos, criticarmos a sociedade, tanto criticar como discutir.”; “A Matemática fazer exercícios que tenham que ver com a vida do dia-a-dia, quotidiana.”; “ Se são obrigados a dar é porque [as matérias] estão ligadas à realidade. Mas nós ficamos na dúvida sobre onde é que temos de por «isto», onde é que «isto» se enquadra? Ficamos sempre com a dúvida.”	“ […] as aulas deveriam de ser mais interativas. Deveria de utilizar mais o quadro branco, mostrar mais vídeos e documentários, de maneira a interiorizarmos a matéria sem termos de nos cingir ao que o professor ou a professora dizem.”; “Também podíamos ter mais computadores, sem ser só aqueles dois da biblioteca, para fazermos as coisas mais livremente […]. No âmbito mais desportivo, termos mais modalidades para praticar.”; “[Os programas] Em algumas partes sim, são bastante extensos. Deveriam de ser limitados.”; “[Os Exames Nacionais] Pressionam os professores, pois de certa forma os resultados irão refletir o tipo de ensino e de alunos que têm. Se	“ Por exemplo, acho que deviam de adequar a idade dos professores às turmas. Isto é, os professores mais novos deviam de lecionar a turmas de quinto e de sexto ano, porque são professores mais pacientes.”; “A carga horária.”; “A organização dos horários, também.”; “Enquanto nós passamos novecentas e tal horas dentro de uma sala por ano e isso acaba por deixar os alunos exaustos.”; “[…] o número de disciplinas é exagerado. Totalmente exagerado.”; “O «ranking» [das escolas] acaba por fazer aparecerem disparidades e por fazer contrastar as escolas, por exemplo, entre o público e o privado.”; “Enquanto o modelo educativo não mudar, as pessoas nunca se vão consciencializar disso.”.	“Devia de ser feito um questionário, um pequeno questionário aos alunos no final do ano, para recolher as suas opiniões sobre o que deve de mudar. Primeiro é com o programa que isso deve de ser feito.”; “Os «stores» deviam de ter essa liberdade de gestão do programa.”; “Os «stores», a pressão que sentem transmitem para os alunos e, ao mesmo tempo, os alunos sentem ainda mais pressão.”; “Quando um «stor» chega a uma aula e vê que não foi rentável, está sempre a dizer «com este rendimento vamos para o exame sem dar matéria quase nenhuma», ou «não vamos conseguir acabar o programa». Isso mostra um pouco do desespero que os professores sentem em dar a matéria às turmas.”; “em ano de	“Certamente que há coisas que podem ser melhoradas, mas de momento não me ocorre nada que possa apontar.”.

			numa disciplina os alunos têm bons resultados, os seus superiores irão gostar mais, ao contrário daqueles que têm notas baixas.”.		eleições os exames são mais fáceis. E acho que, ou os exames deviam de ter a mesma dificuldade para todos, seja em ano de eleição ou em ano em que não haja eleição.”; “Com a constante reforma das matérias, dos programas e das políticas isso é um bocado mau para os alunos.”; “Pode ser reformado o programa, mas com uma certa cautela perante os alunos.”.	
Categoria	**Subcategoria**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**AU1**
SP	Significado de “supervisão”	“O que me ocorre é um pai, os pais têm de supervisionar a criança […]. Estão sempre com o olho nela.”; “É observar, cuidar, orientar.”.	“É ver o que a pessoa está a fazer, andar «atrás dela».”; “Os pais, os professores, alguns, nem todos. Só isso.”.	“Supervisão associo-a a verificar. Não é bem fiscalizar, é verificar. Ver se está correto.”; “Ver se há algum erro. Aquilo que está bem, aquilo que está mal. Isso também acaba por desenvolver um bocado o espírito crítico da pessoa.”.	“[…] quando penso em supervisão vejo que é uma observação mais detalhada, mais rigorosa.”; “[…] na escola, durante os testes há uma constante observação do «stor» em relação aos alunos para ver se aquele aluno está a copiar ou para ver se aquele aluno não copia. Isso é, a meu ver, supervisão na escola.”.	“Supervisão é orientação, diria que é orientação, aconselhamento e colaboração também.”.

	Conceções de “supervisão”	“Acho que é a segunda que disse.”; “Os pais para educarem os filhos têm de dialogar com eles e têm de partilhar o que eles passaram com os filhos.”.	“Penso que deveria de ser a segunda opção.”.	“Com a segunda, sem dúvida. Supervisionar não tem necessariamente a ver com quem manda. Muitas vezes quem manda não sabe supervisionar. Muitas vezes, uma pessoa que não seja chefe, mesmo que não seja gerente, faz aquela supervisão tendo em vista ajudar o outro, a fazer com que melhore. Se isso for no âmbito de um projeto, melhorar o projeto. É ajudar, é cooperar com o colega.”.	“[…] vejo-a como uma atitude.”; “ No meu grupo de amigos a supervisão assenta nisso, no diálogo. Mas há certos sítios em que estou, como por exemplo na escola, em que a supervisão é mais rigorosa, mais autoritária, os professores é que mandam e nós temos de obedecer à chefia.”; “[…] no passado a supervisão era do chefe.”; “A supervisão é isso, são esses dois termos. Tem um bocado de chefia, mas também tem um bocado de liberdade de expressão, mas com um certo rigor que a pessoa deve de transmitir.”; “[…] na escola o diretor é quem manda na escola toda. É o máximo superior da escola. Podemos ver que no nosso país quem manda é o Presidente da República. Manda no país e distribui o poder pelos ministros	“Identifico-me mais com a segunda. Claro que supervisão implica sempre alguém que, à partida, sabe mais que nós. Não é a pessoa que sabe menos que vai ensinar ou aconselhar a que sabe mais. Tem de ser uma pessoa «superior».”.

					do governo, que são ajudantes para controlar o país.”.	
	Conceção de SP	“Supervisão Pedagógica é o que os funcionários fazem sobre os alunos, o que os professores fazem dentro da aula sobre os alunos e o que os diretores da escola fazem sobre os professores e os funcionários. Todos são observados por um mais «poderoso», digamos assim.”.	“Não [sei].”.	“Suponho que tenha a ver com o ensino. A Supervisão Pedagógica é supervisionar o modelo educativo que está inserido no nosso país, na nossa sociedade.”.	“A Supervisão Pedagógica é a observação constante do desempenho do aluno.”; “Também se vê o desempenho dos professores.”; “Os alunos são supervisionados pelos professores e os professores são supervisionados por alguém superior a eles, como é o caso do diretor.”.	“Sei que há avaliação dos professores.”; “ Não sei o que é.”.
	Conceção e Papel da SP no SE	“Tem, porque se não houvesse alguém a vigiar os alunos, o que é que adiantava fazerem a construção de escolas, que o Estado paga, e os alunos estarem sempre a partir coisas.”.	“Pode ser, por exemplo, ser vigiado ao nível da escola. Ver o que se anda a fazer. Por exemplo, os cartões eletrónicos servem para uma maneira de Supervisão Pedagógica.”; “O que consomem, a que horas entram e saem da escola.”; “De certa forma isso só contribui para que os pais sejam mais controladores.”.	“Pode ter um papel extremamente importante no caso da mudança do modelo educativo. Ou seja, se houver, futuramente, uma mudança no modelo educativo, as pessoas especializadas nessa área deverão de dar a conhecer à sociedade as condições que levaram a essa mudança. Justificar. De facto, são essas pessoas que veem certos erros que a sociedade não vê, não repara. Muitas vezes são ocultados e só mesmo essas pessoas é que sabem.”; “Nem sabia que	“ Serve para ver como está a correr. Para ver como é que o papel dos alunos e dos professores está a correr. E também deve de ser uma ajuda para ver se dá para melhorar alguma coisa, se é preciso corrigir algo que está mal.”.	

				isso existia na minha escola, se é que existe."; "[…] a minha Diretora de Turma é a presidente do pedagógico. Primeiro acho que ela tem o perfil ideal para tal. Por acaso não associei logo de início por causa da palavra «supervisão»."; "O meu professor de Filosofia [tem esse papel e supervisiona] a maneira como os funcionários agem dentro do recinto escolar. A maneira como o Conselho Diretivo gere casos com alguma gravidade que se passam dentro da escola."; "Pode ser posto em causa. Autoproclama-se uma organização incontestável e irrefutável."; "[…] devia de ser supervisionado."; "[A SP tem] um papel importante. É um órgão necessário, crucial. É preciso para qualquer regra que possa fugir ao interesse dos alunos, ao seu progresso.".		
	Contributo da SP para o desempenho pessoal	"Pode, ao tentar manter os alunos sossegados dentro da sala de aula e ao facilitar para dar a matéria."; "Sim, porque assim sentem-se pressionados e	" Sim, mas alguns alunos não gostam muito."; "Primeiro, alguns alunos não gostam de ser controlados pelos pais, muito menos pelos professores.	"Sem dúvida."; "Considero que é importante, muito importante, para o possível sucesso escolar não só meu, mas de qualquer aluno.".	"Penso que sim. Se há algo a corrigir ou a melhorar é para o nosso bem e para o bem dos professores. Para mim, enquanto aluno, é o melhor que temos a fazer na	"Penso que na educação é o que os professores fazem aos alunos. Encaminham-nos para o melhor método e caminho.".

		têm de dar o seu melhor. Se não derem o seu melhor podem ir «embora».".	Não ficam muito contentes.".		parte pedagógica, é observar.".	
	Contributo da SP para o desempenho dos professores	"Sim, contribui. Pode.".		"Isso já é mais difícil."; "Há professores que poderão levar a mal quando algum supervisor questionar a maneira como dão a aula. Mas se for um professor que está recetivo a críticas construtivas, que aceite a cooperação do outro, que esteja disponível para receber qualquer tipo de observação, sim, acho que será importante. Isso irá refletir-se no desempenho dos alunos."; "(…) a pessoa que supervisiona tem de ser alguém credível e que seja um exemplo."; "Que seja fiável à opinião daquela pessoa.".	"Eu penso que sim. Claro que sim!".	"[Os professores] Dentro da escola penso que são supervisionados pela direção da escola. E as direções das escolas são supervisionadas pelos agrupamentos. E os agrupamentos pelo Ministério da Educação, etc., etc.… É um jogo em cadeia em que a hierarquia estabelece os supervisores uns dos outros."; "Penso que os professores também têm algumas formações e reuniões em que são aconselhados a utilizar novos métodos de ensino, são-lhes dadas sugestões."; "Também são impostas regras."; "para supervisionar tem de se ver, saber e avaliar, também. Mesmo que não seja para dar uma nota, passar ou chumbar, há que avaliar se está bem ou se está mal.".
	Contributo da SP para		"Penso que sim, mas	"Sem dúvida. Constitui,	"Pode! Se corrigirmos	

	melhorar o SE e as PE		acho que os alunos podem revoltar-se, pois ao serem vigiados e controlados, podem não gostar muito.”.	não só um importante órgão no ensino, público ou privado. O desempenho desse órgão reflete-se no desempenho dos alunos. […] Isso reflete aquilo que há numa escola, tanto professores como alunos.”.	uma atitude ou uma forma de ensinar para que o «stor» tenha mais rigor naquilo que está a dar, mostrando o que é mais acessível, mais fácil, para que não seja tão complicado de perceber aquela matéria. Nessa lógica, se esse professor corrigir as suas atitudes os alunos vão conseguir melhores notas, melhores resultados. Isso é uma boa influência tanto para o aluno, como para o professor.”.	
Categoria	**Subcategoria**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**AU1**
A FIL e o seu ensino	Conceção de FIL	“A Filosofia, de acordo com o que eu penso, é um método de responder a alguma pergunta que tenha sido feita, usando pensamentos, teorias.”.	“[…] a Filosofia é uma doutrina que nos faz refletir e que nos faz questionar sobre todo o género de coisas. Não nos permite ficarmos quietos. Faz-nos revoltar pelos nossos direitos, pelas coisas em geral.”.	“ A Filosofia é a preparação perfeita de um verdadeiro cidadão.”; “ Acima de tudo leciona coisas que estão inseridas num modelo de sociedade, num modelo de valores que temos hoje. Ensina-nos o que é a ética, o que é eticamente correto ou não […]. Desperta o nosso sentido crítico. Permite aos alunos darem a sua opinião, a usarem um discurso	“Filosofia é abordar a realidade. É questionar o que é possível e o que não é possível. A Filosofia também é uma ajuda para se conseguir criticar de uma maneira mais correta, pois há pessoas que criticam e não sabem o que estão a dizer.”.	“A Filosofia é a opinião que temos, o que achamos sobre as coisas.”

				argumentativo e lutarem pelos seus interesses.".		
	Diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL	"Acho que há diferenças."; "Facilitar o método de estudo do aluno não pondo tudo «lá para cima»."; "Serão a mesma coisa, mas a disciplina é mais fácil que a própria Filosofia.".	"Acho que é tudo a mesma coisa."	"Sim […]. A disciplina de Filosofia é a parte mais teórica, ensina-nos como tudo aconteceu, os filósofos que tinham ideias […]. A Filosofia em si, prepara o cidadão para o mundo lá fora, para além da escola."; "A Filosofia forma os alunos."; "Posso dizer que a Filosofia já me salvou muitas vezes. Não há nada melhor que pensar pela própria cabeça […]. Acho que é importante.".	"[…] vemos a Filosofia como um modo de questionar as coisas e a disciplina de Filosofia. Eu tive duas situações. No décimo ano a disciplina foi mais história e abrangeu aquilo que os autores das teorias apresentavam. No décimo primeiro ano, o «stor» que me deu Filosofia […], continuou a dar a história da Filosofia, mas de maneira que os alunos pensassem.".	"Existem."; "Filosofia acaba por ser a opinião que formamos quando pensamos num assunto."; "A Filosofia enquanto disciplina recordo pouco, mas tive dois anos e foram muito diferentes. Um ano foi bom e outro do qual pouco recordo."; "Tentaram ensinar-me conceitos e um pouco da biografia de filósofos, que hoje já não me lembro! Para tirar boa nota tinha de estudar o livro e memorizá-lo."; "Tínhamos discussões até formarmos a nossa opinião.".
	Concordância ou discordância da afirmação de Desidério Murcho		"[…] que ao contarmos a História da Filosofia iremos dizer o que é a Filosofia."; "Acho que temos de ter na base aquilo que eles dizem, mas o professor dá-nos liberdade para darmos a nossa opinião sobre qualquer tema da Filosofia.".	"Tenho os dois casos. Tenho dois professores de Filosofia na minha escola. Um deles é mais teórico e a única coisa que importa é lecionar a Filosofia, a história da Filosofia, porque é isso que interessa no exame para quem o fizer […]. No meu caso tenho um professor que procura contar-nos a história da Filosofia e extrair o sumo	"No geral penso que a afirmação se adequa às escolas, mas se formos ver no particular há «stores» que ensinam a própria Filosofia, a verdadeira Filosofia. Mas há outros que só ensinam a história. Autor, teoria e já está!".	"Da opinião geral que tenho, a par dos meus colegas, é que realmente foi substituída, a não ser que haja um professor que fuja à regra. Normalmente os professores ensinam apenas o que está no livro.".

				dessa história."; "Isso é despertar nos alunos os valores […].O meu professor […] valoriza mais a parte da Filosofia em si, o impacto da Filosofia na vida das pessoas.".		
	Relevância da disciplina de FIL	"Na vida quotidiana acho que não [tem utilidade]!"; "Gostava [de ter Filosofia].".	"Sim.".	"Sim e acho que a Filosofia devia de ser lecionada desde mais cedo em Portugal, sem ser a partir do décimo ano."; "a Filosofia prepara os alunos para o mundo lá fora. Induzir valores desde cedo prepara-os para aquilo que vão encontrar lá fora, que é um mundo completamente distinto.".	"Penso que sim! É uma maneira de argumentar, de fazer com que as pessoas argumentem de forma fundamentada, pensada e não da forma como veio à cabeça, «vou dizer aquilo e já está».."; "A Filosofia é fundamental para as outras disciplinas."; "Pode ajudar muito! Ajuda-nos a exprimir a nossa opinião.".	"Sim, é de relevo! Encaro a Filosofia como a continuação da formação cívica.".
	Compatibilidade do modelo de ensino da FIL com o das outras disciplinas	"Deveria de ser diferente. Devia de ser mais ou menos como a Cidadania."; "Sem testes e trabalhos, porque os testes e trabalhos são o que provoca mais nervos nos alunos […], um aluno que tire a melhor nota no teste pode não ser o melhor aluno a dialogar."; "[…] tive um professor que disse que os	"[…] não deveria de ser igual. Na Filosofia, a aula não é muito interativa. É mais o professor a falar, falar, falar e temos de ouvir o que o professor diz e tirar apontamentos."; "Acho que a Filosofia deveria de ser avaliada nos testes e na oralidade. É uma atividade reflexiva. Temos de refletir. E não deveríamos de	" Distinto. São lecionados por professores diferentes, de maneiras diferentes e abordam coisas diferentes. Portanto, acaba por haver uma distinção.".	"Se formos igualar a maneira de ensinar Filosofia, com a maneira de ensinar Matemática, ou mesmo Economia, ou Geografia, consoante a disciplina, isso limita muito a própria disciplina. Filosofia deve de ser dada de maneira diferente, mais livre, mas com um toque de maior rigor. A Filosofia tem de ser	"Deveria de ser diferente."; "Uma forma mais livre e em consequência deveria de ser excluída da média."; "Deveria de estar incluída no currículo, senão não teria dito que a considero importante. Mas digo para ser retirada dessa parte, da média."; "[…] a escola mata a criatividade das crianças.".

		melhores alunos não são aqueles que estudam para os testes, mas sim aqueles que conseguem pôr a matéria dada na prática […].”.	nos limitar ao teste, ao que escrevemos no teste.”.		fundamentada, tem de ser estudada.”; “Sugeria que o «stor» tivesse uma certa liberdade para ensinar, para dar a matéria. Sugeria que a Filosofia em vez de começar no décimo ano começasse antes.”.	
	FIL - defesa de deias próprias ou reedição de ideias de terceiros	“Acho que seria melhor.”.	“Serve para encarar o mundo de outra forma e o Homem, as atitudes que temos, para não nos deixarmos enganar, para perguntar o «porquê» de aquilo acontecer.”.	“ Há alunos que se interessam pela Filosofia e produzem conhecimento e há aqueles que não se interessam tanto por ser uma disciplina bienal, muitos alunos não fazem exame e acabam por querer reproduzir no papel aquilo que está no livro, aquilo que o professor diz.”; “É a parte da escrita que se vai refletir nos resultados […], portanto é isso que importa.”; “aquilo que está no livro é aquilo que tenho de responder ali. Não dá liberdade para me exprimir, não dá liberdade para mais.”; “A primeira parte. É assim, ter o espírito crítico apurado, saber aquilo que se diz, aquilo que se fala, ser um cidadão, defender os seus interesses, participar.”.	“A Filosofia é questionar a realidade. Toda a gente tem dúvidas e questões para fazer.”; “[…] a Filosofia pode ajudar muito um aluno a querer exprimir aquilo que sente, o que está a viver e quando chegar ao décimo ano já vai ter a calma para escrever e pensar […].Os «stores» nos testes gostam de ter tudo direitinho.”; “A Filosofia ajuda o aluno a ser produtor e não reprodutor […].”; “A Filosofia é a disciplina que mais provoca aquela inquietação, o interesse por saber mais ou o porquê daquilo. A Filosofia, em si, faz com que	“A Filosofia deve de funcionar para que os alunos criem as suas próprias ideias e formem as suas próprias opiniões […].”.

					os alunos sejam produtores."; "[…] os alunos deviam de ter uma Filosofia mais geral em anos mais precoces. Para fazer que os alunos perguntem e não que sejam reprodutores.".	
	Papel da FIL na compreensão da realidade	"Pode!"	"Leva-nos a encarar o mundo e o Homem de outra maneira. Leva-nos a questionar sobre todas as coisas, sem que nos deixemos levar só pelo que os outros dizem. Temos de ter a nossa opinião sobre as coisas. Não podemos deixar-nos manipular pelo que os outros dizem ou fazem.".	"Sim! Daí concluir que temos uma sociedade muito formatada. Quando estamos insatisfeitos não nos manifestamos de maneira nenhuma. Comemos e calamos. É isso."; "Temos uma sociedade que é muito formatada."; "A política acaba por mandar no ensino e o ensino em si formata os alunos."; "O facto de comerem e calarem faz com que simplesmente deixem de se importar. É aquilo e pronto […]. Pensar? Isso dá muito trabalho. Espírito crítico? Ninguém me pergunta nada. Não preciso de dizer a ninguém aquilo que penso, portanto. Mas é errado […].".	"[…] a Filosofia ajuda muito os alunos a abordar de uma maneira mais fácil a realidade."; "Ajuda e muito!"; "A Filosofia, não a própria disciplina, mas sim a Filosofia.".	"Sim!".
	Relevância da FIL na formação dos alunos	"Gostava [de ter uma disciplina assim].".	"[…] é importante para o nosso percurso formativo […], leva-nos a refletir sobre as coisas e leva-nos a	"Sim. Sem dúvida."; "Se for uma Filosofia dinâmica, chamativa, alusiva àquilo que é a valorização do cidadão, isso acaba por despertar	"Sim! É!"; "Eu gostei muito de ter a Filosofia.".	"Sim!".

			ver a vida de outra maneira.".	nos alunos a vontade de desenvolver projetos sobre isso, de querer falar sobre isso e de desenvolver essa parte crítica […]. O facto de uma pessoa ser conhecedora da Filosofia faz com que seja culta. Nem toda a gente se interessa pela Filosofia.".		
	Idade ideal para começar a problematizar a realidade	"Idade ideal não há. O que é necessário é ter o pensamento certo e os motivos que levem esse pensamento a ser o mais correto.".	"[…] com doze ou treze anos […]".	"Acho que a Filosofia devia de ser lecionada a partir do sétimo ano."; "Normalmente isso já começa nos pequeninos, quando perguntam o «porquê» de tudo. «Porquê?», «o quê?». Isso já problematizam.".	"Nota-se muito, não diretamente, mas indiretamente nota-se que os mais novos praticam a Filosofia. Questionam tudo."; "[…] as crianças, desde a mais pequena idade, questionam tudo, têm curiosidade por tudo.".	"Acho que as crianças, desde cedo são pressionadas a saber o que é o bem e o mal, pela própria educação. Isso é incutido e deve sê-lo. Há que adequar os tais temas que referi à idade, mas penso que em qualquer idade se pode falar de filosofia.".
	FIL em todos os ciclos de ensino não superior	"Fazer sentido, fazer sentido não faz muito, mas as crianças também conseguem pensar. Por isso até seria uma coisa a experimentar.".	"[…] do sétimo até ao décimo segundo ano. No sétimo ano, com doze ou treze anos, já temos uma perspetiva do que queremos seguir e ser. Também é uma forma de abrirmos os olhos […].".	"Primeiro ciclo não acho, porque também isso tem muito a ver com a compreensão dos miúdos. Só a própria palavra «filosofia» já os faz questionar."; "Ainda são muito pequenos para ter isso. Se fosse uma coisa dinâmica e mais simples do que poderia ser num sétimo ano, talvez."; "[A partir do] Quinto.".	"A Filosofia devia de ser dada em anos inferiores ao décimo ano, mas de uma forma mais geral e mais apelativa ao aluno."; "A Filosofia ao ser dada a anos como o segundo ciclo, ao terceiro ciclo, devia de ser uma forma de ajudar os alunos a libertarem-se de um peso que podem ter, ou não."; "Deviam de	"Penso que pode ser aplicada desde o primeiro ano, mas se calhar o melhor é a designação ser diferente."; "Permitir que as crianças pensem por si e que decidam.".

					dar outro nome para esse tipo de aulas."; "Acho que deveria de ser para começar no quinto ano. Se calhar pôr na parte da Cidadania (…). Conjugar com essa vertente, pois ajuda muito a pensar e a questionar."	
	Modelo de programa da FIL para todos os ciclos de ensino não superior	"Devia de ser um programa livre."; "[…] uma disciplina mais livre, sem grande peso na nota final."; "Pode vir a ser útil.".	"No sétimo ano deveria de ser algo mais livre. No décimo ano deveria de ser como está agora, mais preciso e sobre a História de Filosofia.".	"Num programa mais livre. A Filosofia passa pela liberdade, pela liberdade de expressão […], a liberdade de pensamento. É preciso ter uma certa idade para começar a perceber certas coisas. Acho que seria uma pressão muito grande para os mais pequenos terem uma disciplina a mais. A Filosofia exige esforço ao nível da reflexão e são poucas as crianças que gostam de refletir."; "Ao desenvolver a capacidade de reflexão desenvolve-se, também, a parte argumentativa, o espírito crítico […].Um aluno que tenha um discurso fluente e que saiba o que está a dizer revela conhecimento, produz conhecimento.".	"Mas se essa vertente começar, se tiver início, devia de ter um programa mais livre. Por exemplo, o «stor» vê uma notícia em casa, ou no café e se calhar gostava de questionar os alunos sobre isso. Acho que tinha o direito de chegar à aula e de questionar os seus alunos. Acho que não devia de ter programa pré-definido, nem rígido."; "Os alunos não devem de sentir a pressão para tirar uma boa nota […]. É uma disciplina de opinião, de argumentação. Não devia de ter avaliação.".	"Não deve de ser um programa rígido. Penso que deve de ser um programa pré-definido, para que todos trabalhem os mesmos assuntos. Mas o que não deve de estar definido é a resposta certa.".

Apêndice XX - Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes: Leitura Horizontal

Categoria	Subcategoria	P1	P2	P3	P4	DE1	PU1
Caracterização dos entrevistados	Género	M	F	F	F	M	M
	Idade	33	38	40	39	40	38
	Concelho de residência	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
	Habilitações académicas	LIC [redacted]	LIC [redacted]	LIC [redacted]	LIC FIL, Ensino; ME [redacted]	LIC [redacted]	LIC [redacted]; ME [redacted]
	Habilitações para a docência	HPORF	HP, HPROF	HP, HPROF	HPROF	HPROF	EB/S: HPROF ESUP: Me
	Concelho em que trabalha	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	EB/S: [redacted] ESUP: [redacted]
	Anos de serviço	11	11	15	15	14	EB/S: 15 ESUP: 2
	Vínculo laboral	QE	QVRAM	QZP	QZP	QE	EB/S: QZP ESUP: convidado
	Grupo de recrutamento	GR140	GR300	GR520	GR410	GR530	EB/S: GR620 ESUP: DEPEF
	Níveis de ensino/anos de escolaridade que leciona	1º do 1ºC	PCA 8º e 9º; AED NEE 11º.	CEF-T6, CP	CEF, CP, EFA		EB/S: CEF T2/T3 ESUP: 3º ano LIC
	Disciplinas que leciona	PT, MAT, EM	PT	[redacted]	[redacted]		EB/S: EF ESUP: [redacted]
	Cargos que					VPCE	EB/S: CDE

	desempenha						ESUP: OCE
	Adequação da carga horária ao volume de trabalho a realizar	"se formos a pensar nas horas pelas quais somos remunerados, aí sim, podemos dizer que trabalhamos muito […]"; "[…] implica todos os dias mais quatro a cinco horas de trabalho em casa"; "[…] para fazer com mínimo de qualidade o trabalho com os alunos temos de trabalhar muito para além das horas pelas quais somos remunerados.".	"Este ano, sim."; "Sim, na medida em que este ano não tenho cargos que me obrigariam a um trabalho reforçado, só nesse sentido."; "É claro que durante a semana tenho momentos de trabalho em casa, de preparação de aulas.".	"Acho que é excessiva."; "Sou eu que produzo os meus recursos […]"; "muita carga em termos do conteúdo de trabalho […] muitas vezes gostaria mais de fazer melhor trabalho, mas o período em que obrigam a fazer tudo e a dar resposta, acaba por ser muito pouco […]"; "nem sempre consegui corresponder da forma como gostaria de o fazer, mas tento sempre".	"Não […] todas estas áreas exigem uma preparação acrescida […]"; "muitas vezes tem-se a ideia de que o professor tem um horário reduzido, mas não […] tudo isso é feito fora do dito horário da componente letiva e a verdade é que a componente letiva ocupa demasiado tempo para aquilo que requer, ou seja, um trabalho prévio e o trabalho posterior a essa componente."; "[…] isto não acontece só comigo […] é uma impressão empírica, mas toda a gente manifesta o mesmo problema: pouco tempo para o volume de trabalho que é necessário.".	"Ele não é. Formalmente é ajustado, informalmente não, porque o trabalho acompanha-me, mesmo quando saio da escola."; "temos a sensação de chegar ao fim do dia cansados […]"; "Tenho de abraçar diversos tipos de trabalho, da responsabilidade de outras pessoas.".	EB/S: "Para conseguirmos operacionalizar a componente da docência, todo o trabalho que está por trás, em termos burocráticos, é exagerado, é pesado."; "perdemos mais tempo com burocracias, do que propriamente com a prática pedagógica.". ESUP: "No ensino superior está ajustada.".
	Adequação das exigências do SE às condições de trabalho	"Não! É um «não» bem redondo!"; "[…] muitas salas nem têm condições para dar aulas."; "Não há um gabinete, não há	"Não! […] há muita falta de material, o que me impede de realizar certas atividades com os alunos ou de	"Não! […] exigem uma preparação de muitas horas de trabalho. Mais que aquelas que são disponibilizadas. Nós temos uma carga de	"Não. Nós temos vários problemas e tenho a certeza que isto não tem que ver só com a escola onde estou	"Temos algum tipo de apoio e de acompanhamento, algumas ferramentas são adequadas."; "[…]	EB/S: "Felizmente, na minha área, na minha escola e na realidade em que estou inserido, está perfeitamente

		um espaço para trabalhar."; "[…] por muito bem que se escolha um livro, este traz limitações. […] Não acompanham ou trabalham com profundidade determinados conteúdos e não permitem trabalhar da forma mais adequada certos conteúdos em que uma turma precisa de mais trabalho."; "Temos um limite de fotocópias. […] o professor, se quiser fazer o seu trabalho, vai tirando do seu bolso, vai pagando, vai tirando em casa, vai fotocopiando em casa."; "Eu não tenho computador na sala e mesmo que queira trazer, não consigo ter Internet."; "A escola não tem meios porque não lhe são atribuídos pelas entidades responsáveis."; "Eu trabalho numa escola moderna, com poucos anos, mas muito mal pensada para aquilo a que se	trabalhar da forma que gostaria."; "neste momento não estou a conseguir trabalhar tão bem quanto queria, pois não tenho os materiais que gostaria de ter."	trinta e cinco horas laborais e é muito pouco para dar resposta a todas estas exigências."; "A escola não tem condições […]"; "Não há recursos, o que me obrigou a adquirir este projetor. Além disso também tenho o meu computador pessoal, […] uma *pen* que dá acesso à internet […] a meu cargo, em virtude de a internet não ser disponibilizada pela escola. Muitas vezes nas salas de aula não há internet."; "Isto permite-me fazer um trabalho que me satisfaça e me permita um sentido de dever cumprido.".	neste momento a trabalhar, até porque já passei por várias. Ao longo destes quinze anos é uma situação que se tem vindo a agravar, ou seja, as escolas têm cada vez menos recursos. Na minha área a renovação […] de material didático e […] científico […] é nula."; "acesso a um computador, acesso a projetores, acesso a fotocópias em número suficiente. Nada disso, neste momento, é disponibilizado como deveria de ser para que eu não tivesse de assegurar pessoalmente esse tipo de material."; "[…] há cinco anos atrás optei por comprar um projetor para não ter que depender dos recursos inexistentes.".	a escola é convocada muitas vezes a realizar um tipo de trabalho com os recursos que dispõe, que não são os seus recursos, são aqueles que foram disponibilizados pela tutela […] que já habitam a escola há muitos anos e que […] já não dão o que davam e […] já não conseguem perceber a complexidade, cada vez mais crescente, do sistema."; "[…] a escola tem recursos materiais, não vejo grandes problemas a esse nível, mas mais ao nível dos recursos humanos.".	ajustado.". ESUP: "São."; "Embora use os meus meios e recursos, tem disponível.".

		destina.”.					
	Adequação das condições do SE à melhoria do desempenho profissional	“Se houver a intenção, então realmente é só a intenção.”	“há uma falha nesse sentido”; “neste momento não estou a conseguir trabalhar tão bem quanto queria, pois não tenho os materiais que gostaria de ter.”	“Acho que não. Acho que cada vez nos exigem mais sem que nos sejam dados os recursos adequados a essas exigências.”; “O sistema de ensino, as escolas, não estão a dar resposta às exigências. É uma lacuna, não só na parte dos recursos.”.	“Claramente, não.”; “[…] também tem a questão da atualização da formação e a forma como isso tem que ser feito […], temos grandes problemas. Também por causa da carga horária. Depois, muitas vezes, as formações que são disponibilizadas não são compatíveis com os horários que temos […] essa articulação não existe, ou existe muito pouco.”.	“Acho que promove e acho que dispõe essas condições. Simplesmente o que acontece é que o próprio sistema entra numa lógica em que está em contínuo esforço e sujeita os elementos desse mesmo sistema a um esforço contínuo.”; “Há muita burocracia que poderia ser aliviada […] dos elementos que trabalham na escola e de forma que o trabalho fosse muito focalizado para o aspeto humano.”.	“[…] o próprio sistema está de tal forma instrumentalizado que nos preocupamos mais com questões burocráticas, com o cumprimento de tarefas e de funções, do que propriamente com o ensino, com a sala de aula. […] Há um desgaste muito grande nos docentes, em termos da burocracia, da papelada. É papelada e papelada e papelada.”; “Não nos tornamos melhores.”.
Categoria	**Subcategoria**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**DE1**	**PU1**
SE e PE em geral	Opinião sobre o SE	“[…] a avaliação docente (…) É uma fraude e faz parte do sistema.”; “A forma atual dos programas, do currículo, […] é muito extenso.”; “no primeiro ciclo é dramático, é preocupante, pois temos tanto para dar	“[…] há grandes falhas no sistema educativo que nos levam a sentir cada vez mais dificuldades, frustrações. Pessoalmente não me sinto realizada. Isto não está bem como queria.”; “Por	“Os alunos muitas vezes […] Quando chegam à escola trazem estas lacunas e nós, temos alguma dificuldade em fazer cumprir na íntegra todos os objetivos que deveríamos de cumprir.”; “[…] os objetivos que estão	“Primeiro não há um rumo […] há demasiadas derivas em demasiado pouco tempo, portanto, nada é consolidado.”; “[…] formalmente atualiza-se, oficiosamente não,	“[…] na essência considero um bom sistema.”; “[…] é um sistema que tem em atenção a socialização”; “os alunos estão agrupados numa forma mais uniformizada, que facilita,	“[…] está muito reprodutor de conhecimento e não estimula no aluno a capacidade criativa. Preocupamo-nos muito com as metas, com metas de aprendizagem, com metas de determinadas áreas e

		em tão pouco tempo […] para consolidar, para voltar a rever, para organizar, para apoiar."; "Há crianças que são excelentes ao nível de capacidades […] mais práticas, mas no fundo acabam por ser castrados desde o primeiro ciclo, desmotivados porque a escola quer outra coisa, mais teórica."; "Estamos mais preocupados com a avaliação do que propriamente em desenvolver capacidades. O que vem a prejudicar o desenvolvimento da criança."; "Está mal por faltarem […] condições materiais para trabalhar com os alunos, condições para o professor poder aperfeiçoar-se ao nível profissional. Faltam-lhe condições, faltam-lhe incentivos a isso.".	muitos motivos. Pelo caos em que o ensino se encontra, em que o sistema educativo se encontra neste momento. Pelas exigências que nos são impostas e pelas dificuldades que temos em acompanhar todo o turbilhão de imposições que nos obrigam a cumprir.".	definidos apenas se destinam a alunos que estão num patamar elevado."; "Acho que é só para uma pequena percentagem que isto está definido.".	as práticas de ensino."; "[…] falamos muito em novas pedagogias, em aplicação de novas formas de organização […] do currículo, de novas formas de implementação de práticas pedagógicas, mas na verdade essas implementações são sempre deficientes, ou o tempo em que são aplicadas é demasiado curto para se perceber quais são os seus resultados."; "[…] modelo de educação, de sistema de ensino que já não se adequa à realidade do público alvo que temos hoje em dia."; "Quando falamos num sistema que é orientado para o aluno, na prática não o é."; "[…] falamos muito em prática pedagógica individualizada e […] não existe, ou a que existe é	efetivamente, a socialização."; "O mesmo peso e a mesma medida."; "Acredito no sistema."; "Concetualmente acho que está bem feito. Acho que pode sofrer melhorias.".	matérias que, lá está, somos obrigados a cumprir. Temos um programa que […] somos obrigados a cumprir, que não é exequível, que é muito ambicioso e que não está ajustado ou adaptado à especificidade de cada escola e de cada contexto escolar."

					muito pouca. Nós continuamos a planificar e aplicar para um grupo e não propriamente tendo em conta a especificidade do sujeito que temos em frente."; "Pegamos numa forma e tentamos encaixar aquele indivíduo naquela forma.".		
	Expectativas em relação ao SE	"Não! Atualmente não! Não sei se alguma vez correspondeu. Cada vez corresponde menos, pela falta de meios, pela organização.".	"O sistema não corresponde às expetativas."; "[…] penso que neste momento não há ninguém, nenhum docente, que sinta que o sistema corresponde às suas expetativas, dada a situação global, a crise, as dificuldades que temos no dia-a-dia na escola com os alunos, com as turmas, com a indisciplina.".	"Não."	"Eu tenho expetativas a dois níveis. Enquanto docente e enquanto alguém que tem uma criança que está prestes a integrar o sistema educativo […]"; "Enquanto docente não responde às minhas expetativas, ou seja, eu não acho que tenha as condições necessárias para exercer bem a minha profissão. Em contrapartida também preocupa-me muito aquilo que o meu filho irá encontrar e que eu sei que, à partida,	"Este sistema educativo ainda não corresponde às minhas expetativas, mas também não posso considerar como não correspondendo. Há aspetos em que corresponde e há aspetos em que ainda não corresponde."	"Temos de fazer ajustamentos.".

					não terá em conta aquilo que ele é enquanto indivíduo, aquilo que ele pode vir a ser enquanto indivíduo […].".		
	Acompanhamento das metamorfoses sociais, culturais, políticas pelo SE	"Acho que não acompanha. É mais uma vítima […] vai deixando-se levar. É condicionado pelas transformações."; "Agora que haja realmente um trabalho de adaptação do sistema, de transformação do sistema, de inovação, de tentar inovar, não creio."; "Continuamos com os mesmos programas."; "Vai sendo condicionado pelas transformações sociais e políticas. […]. Sentimos isso. Sempre que há mudança de partidos no grupo da governação há sempre alterações para nós."; "[…] Isto só vem a trazer constrangimentos e não inovação."; "[…] Nós tentamos trazer um pouco mais de	"O sistema educativo tenta acompanhar essas transformações, essas metamorfoses, mas é muito difícil."; "Nesse aspeto a escola até tem tentado […]. A escola, representada pelos professores.".	"Em termos de acompanhamento, acho que tem essa intenção, mas efetivamente fica muito aquém […]. Temos consciência de que poderíamos melhorar muito na escola, fazer de outra forma, mas efetivamente não temos verba e até espaço no interior da escola para concretizar o que está no papel. Isso é mais uma lacuna instalada.".	"Minimamente."; "[…] o nosso sistema de ensino é excelente a formar, a formar funcionários, a formar operários num sentido pejorativo do termo. Ou seja, o tipo de profissional que simplesmente limita-se a repetir aquilo que lhe dizem que é necessário ser feito […] de uma forma amorfa e não propriamente seres questionantes. Acho que nós estamos a orientar, cada vez mais, para esse tipo."; "Nós estamos a formar repetidores, mais nada.".	"Procura acompanhar, mas vai atrasado, vai geralmente atrasado […]"; "Depois temos os ciclos políticos. De quatro em quatro anos ditam quais são as matérias que devem de ser bandeira e que depois têm de ser geridas.".	"O sistema educativo está extremamente vinculado ao sistema político […]"; "Se for a cor política "A" muda. Se for a cor política "B" volta a reajustar. Estamos nesta indefinição. Hoje sabemos com o que contamos, amanhã não sabemos."; "O nosso sistema está direcionado para a estatística."; "Se chumbarmos os alunos […] temos uma carga de trabalho, uma carga de papelada, uma carga de justificações. Acho que isto está feito […] para não haver insucesso."; "isto é mais grave no sentido de que estamos a criar uma sociedade em que o grau de exigência é zero e o grau de resiliência é zero, […] uma sociedade doente […],

		inovação para dentro das escolas, para a prática letiva.”.					comodista e com pouca capacidade crítica, porque tem tudo fácil.”.
	Programas e matérias	“[…] no primeiro ciclo e ao nível dos conteúdos preparamos a criança para que tenha bases […] para prosseguir os estudos no segundo ciclo e por aí em diante.”; “Trabalhamos sim para prepará-los para o mundo, ao nível dos princípios, dos valores, do respeito pelos outros, da solidariedade. São conteúdos que damos de uma forma transversal […]. Mas há um grande constrangimento. Os programas valorizam mais o conhecimento, a interiorização, a arrecadação do conhecimento, do que propriamente a prática, a vivência.”; “Há certos assuntos que devem de ser debatidos, de ser discutidos com a criança, de ser trabalhados de outra	“Não! De maneira nenhuma! Sinto que cada vez se exige mais. […]”; “Como mãe, numa perspetiva materna, considero os programas muito exagerados.”; “São muito extensos e rígidos.”; “Os professores têm de fazer um esforço muito grande para cumprir os programas. Isso faz com que as dificuldades dos alunos fiquem ameaçadas, fiquem para trás.”; “Não se olha ao número extenso de alunos dentro de uma sala, não se olha às dificuldades de cada um. Quase que se tenta que os alunos tenham de aprender à força. Não se respeita o ritmo de cada um.”.	“Não! De forma alguma! São demasiado extensos.”; “Os conteúdos, os programas são demasiado extensos e exigentes para aquilo que é necessário em termos práticos […]”; “Temos que seguir determinados parâmetros, aos quais temos de obedecer.”; “Se formos a avaliar um aluno, estaremos a avaliá-lo por alguns minutos, em que foi sujeito a uma prova de duas ou três horas, dependendo da prova que está a executar e para, mim, não avalia aquilo que um aluno sabe. De forma alguma.”, “As correções dos exames são formatadas com tipos de respostas. O aluno tem que obedecer àquela linguagem, àquela proposta de correção e não pode de algum modo desviar-se desse sentido.”.	“[…] no que diz respeito ao curso de Educação e Formação de Adultos […], os programas são terríveis, a começar pela nomenclatura de cada um dos módulos.”; “[…] é desesperante ter que lecionar no módulo a seguir aquilo que se lecionou no módulo anterior, só que com mais cinquenta horas.”; “No Curso Profissional […] também há demasiadas repetições.”; “ o programa de Filosofia precisa, na minha perspetiva, de uma reformulação urgente […] precisa de ser reorganizado”; “Acho que se exige demasiado logo ao início, o que pode criar alguns	“Não tenho uma opinião muito formada em relação a essa questão, porque não leciono há já algum tempo.”; “Educação Tecnológica […] deixou subitamente de fazer parte desse mesmo currículo […] é uma lógica economicista […] mas essa lógica não pode justificar tudo. Temos uma hiperconcentração nas chamadas disciplinas nobres.”; “No Português, na Matemática […] no sentido de, quanto maior carga horária atribuirmos à lecionação dessas disciplinas, melhores serão os resultados. Os resultados demonstram que não é exatamente assim.”; “Existe	“São demasiadamente ambiciosos. Por uma questão muito simples, porque penso que se fazem programas […] numa perspetiva longitudinal.”; “Acho que os nossos programas estão muito estanques.”; “Não se ligam muito à sociedade.”.

		forma, mas muitas vezes falta-nos tempo. Falta tempo."; "[…] trabalhar determinados valores, trabalhar determinadas atitudes, não podem ser trabalhadas com uma ficha de trabalho. Não é só com texto. São atividades mais práticas."; "Isto implica estratégias que não se conseguem num curto espaço de tempo.".			anticorpos à disciplina."; "Isto poderia ser menos grave se, por acaso, já se tivesse dado mais importância àquilo que se chama Filosofia para Crianças."; "Portanto, sim, precisaria de ser reformulado e precisaria de ser adaptado àquilo que é o público alvo."	um investimento muito grande na cientificidade, mas creio que está a faltar alguma moralidade."; "os currículos podem estar muito bem construídos em termos científicos […], mas o respeito pelo outro, a descoberta do outro, está a faltar."; "Redescobrir a dimensão humana.".	
	Memorização e reprodução ou autonomia racional e crítica.	"[…] predominantemente, na escola preparamos mais para reproduzir. Não é à toa que transmitimos conhecimentos e que depois os avaliamos. […] Valorizamos a reprodução de conhecimento.".	"[…] a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias."; "a culpa não é do professor que trabalha arduamente para cumprir o tal programa e que se vê a mãos com turmas de quase trinta alunos e que faz um esforço, quase sobre-humano, para cumprir com o seu trabalho […] a culpa é realmente do sistema, dos programas que são	"Penso que está um pouco aquém."; "[…] prepara o aluno para memorizar e reproduzir da forma que o sistema quer que ele reproduza."; "o ensino regular está a impor ao aluno que memorize e que debite aquela resposta. Se não o fizer é penalizado."; "Se formos reprodutores não estamos a ser livres! Estamos a ser limitados no tipo de pessoa […] e depois em termos profissionais e como alunos e como professores ou formadores. Acho que	"Memorizar e reproduzir matérias […]"; "É mesmo um adestramento. A escola adestra para fazer umas graças num tempo específico e numa situação específica […]. Daí a importância que se dá aos exames e ao peso dos exames. Adestramos para os exames. Depois do exame não importa."; "Por isso é que uma grande parte dos alunos é capaz de dar uma	"Sem dúvida, a escola prepara para memorizar e reproduzir matérias."; "Até porque é a forma mais fácil. Lá está, é preciso tempo."; "Acabamos por usar um cilindro compressor nesta ótica da apresentação dos conteúdos tendo como pano de fundo o facto de serem verdadeiros ou falsos, corretos ou incorretos."; "Os Exames Nacionais	"Primeira parte da pergunta [a escola prepara o aluno para memorizar e reproduzir matérias]"; "[O aluno] É um reprodutor de conhecimento e não um criador de conhecimento."; "Ao formarmos alunos ignorantes, estamos a criar pessoas ignorantes […], quando vão ao ato eleitoral […] vão eleger os nossos representantes […] na Assembleia da República, votam pelo que lhes dizem ou

			extensos, daquilo que exigem."; "[…] para produzir informação e conhecimento […] era importante que os programas não fossem tão extensos e que deixassem o professor trabalhar ao ritmo de cada aluno e que dessem essa liberdade ao professor.".	o ensino deve de ser um ensino autêntico, mais livre, menos formatado."; "Menos formatado, menos formatador e menos limitado. Deve de haver uma flexibilidade […] na gestão dos conteúdos, das estratégias adequadas aos alunos que temos à nossa frente […]".	resposta tipo, mas se a pergunta for formulada de forma diferente não identificam o que é que lhes está a ser pedido.".	comprimem em certa medida as práticas docentes."; "Tudo isto é feito nessa lógica de obsessão pelos resultados. Os resultados quantificados. Não há respeito, nem procura pela individualidade, por aquilo que cada um tem de melhor."; "[…] as técnicas utilizadas, nos contextos em que são utilizadas, levam a que haja uma uniformização dos processos."; "muitas vezes a obsessão pelos resultados sobrepõe-se à procura […] de um resultado mais interiorizado.".	pela cor e não por terem consciência e por terem feito uma reflexão crítica.".
	Programas e prazos e condições para a reflexão crítica	"A extensão dos programas e o tempo que nos é dado para os cumprir num ano letivo, não o permitem […] trabalhar, preparar ou tentar preparar as crianças para terem	"É claro que não! Se lecionar a matéria muito rápido, alguns alunos até podem ter a capacidade de absorver essa matéria, mas outros não terão, o que	"Não! De forma alguma! Os programas, em todos os níveis de ensino regular são demasiado extensos."; "[…] a exigência dos conteúdos é demasiada. Mesmo que o aluno não falte,	"[…] lecionei Filosofia. O programa de décimo ano é demasiado extenso para aquilo que seria necessário [...]"; "alunos que	"Julgo que os programas preveem isso. Quanto aos prazos, já tenho algumas dúvidas."; "É uma realidade ficcionada. Ela	"Os programas que estão definidos pelo Ministério da Educação, nas várias áreas, [...] estão extremamente ambiciosos e extremamente extensos. Entendo

		sentido crítico"; "é preciso tempo […] [e] estratégias adequadas para o conseguir."; "[…] continuamos muito na reprodução do conhecimento."; "Os professores dentro das escolas sentem-se condicionados"; "É o professor que está a ser avaliado. Se for uma turma onde predominam os «A's» é uma turma boa. Se há uma turma onde predominam as negativas há que aferir quem é o professor desta turma."; "A dimensão humana tem sido prejudicada [...] pelo sistema [...] pela avaliação".	fará que uns aprendam bem e outros aprendam menos bem.".	mesmo que o professor não falte, o programa está limitado a que o professor debite os conteúdos lá previstos. Sem, que expanda opiniões."; "Deveria de haver uma revisão. Quem lidera este tipo de assuntos deve de rever de forma cuidadosa e ouvir os professores, com vista à flexibilidade e colmatação das lacunas.".	começaram o percurso em setembro […], e que já tinham que, em janeiro, ter o Kant na ponta da língua [...] aquilo foi absolutamente aflitivo."; "o programa de décimo ano é um programa exigente em termos de capacidade de abstração, tudo aquilo que deverá de ser dado nesse ano é demasiado e exige uma rapidez que é inimiga da própria disciplina."; "A Filosofia é, por excelência, o espaço para esse questionamento. O problema é que não criamos espaço para isso por força dos constrangimentos, nomeadamente em termos dos prazos e em termos daquilo que deve de estar lecionado."; "A verdade é que os exames vieram tornar o ensino demasiado	para não ser ficcionada teria de ser repensada [...] de dentro para fora."; "Queremos ser profissionais, mas ainda vivemos debaixo de uma lógica muito burocrática. Somos burocratas. [...] O burocrata satisfaz-se pela conclusão do seu trabalho.".	que é mais sustentável ter menos extensão e ter menos con- túdo [...]"; "Com os prazos podemos cumprir. Podemos é não aprofundar tanto os conteúdos em alguns programas. Damos, podemos não os aprofundar."; "Eu cumpro e não me sinto pressionado."; "A pressão evidencia-se em determinados períodos do ano.".

					estanque."; "Muito mecanizado e sem dar espaço.".		
	Pressão do SE para o cumprimento dos programas	"Certo! Vemos perfeitamente que há muita coisa que é deixada para segundo plano, em função dos exames que estão à porta [...], desde o primeiro ano são uma sombra. A preocupação é preparar para os exames [...], damos o que o programa obriga, as aulas, mais rápido."; "Vem limitar a ação do professor, obrigatoriamente. Ninguém consegue ser indiferente a isto, creio eu.".	"Ao trabalhar com PCA não há tanto essa pressão."; "Se remeter para anos anteriores, sim. Já tive a experiência de trabalhar com o sexto ano e de preparar alunos para o Exame Nacional, para a prova de final de ciclo e sentimos uma grande pressão para cumprir o programa."; "Acaba por me limitar."	"Em termos de cursos profissionais, não me sinto pressionada [...]"; "Já no ensino regular há uma pressão instalada para que se cumpram prazos e conteúdos, mas não só. Também em relação aos resultados que têm que ser obtidos, como nos «rankings» das escolas."; "Nós apenas estamos como professores que entram numa sala de aula para debitar determinados conteúdos."; "Obviamente que não é só comigo, enquanto docente, mas também com os colegas, que também frisam este assunto.".	"Sim."; "[...] há determinados conteúdos que podem não estar diretamente relacionados com aquilo que leciono, mas que são também eles fundamentais [...] eventualmente poderão não ser aplicados, ou não são. Acabo por não optar por aqueles conteúdos porque não fazem parte da panóplia de conteúdos que tenho de obrigatoriamente abordar.".	"Não me sentia pressionado [...], mas o próprio programa da disciplina tecnológica era flexível [...] permitia adequar o conteúdo em função da realidade [...], era dada liberdade aos alunos."; "Os programas, as cargas, isso é tudo emanado superiormente. [...] É um ensino muito «às fatias»; "Estamos, ainda, muito focados na reprodução de um modelo de profissionais, muito à volta das avaliações, das notas, das médias, da competição e estamos a descurar o aspeto humano, que é aquilo que nos distingue uns dos outros."; "Acabamos por camuflar a	"Ao haver Exames Nacionais os professores sentem-se pressionados, ao sentirem-se pressionados, têm de apresentar resultados. Têm de cumprir com determinadas matérias que vão sair nesses exames.".

						realidade.”.	
	Alteração do modelo educativo atual	“Que há necessidade de alterar, há efetivamente! Pelo menos de transformar algumas vertentes que efetivamente precisam. Precisamos de ir lá e corrigir algumas coisas, ainda que não sejam pequenas coisas.”; “[...] há coisas que têm de se transformar.”.	“Sim! Sem dúvida!”	“Sim! Completamente! [...] Deveria de haver uma flexibilidade para rever e para aceitar as sugestões não só minhas, mas também de outros professores que deveriam de ser ouvidos.”.	“Há.”.	“Sim! Teria de ser um modelo educativo centrado na pessoa, no indivíduo, naquilo que ele pode fazer, no contributo que pode dar, de facto, à sociedade.”.	“Sim, claramente que há!”.
	Sugestões de alteração no SE e nas PE	“Tudo o que fazemos é por imposição de um programa, de um currículo.”; “Quando é pedido muito em pouco tempo, não se consegue nada.”; “É preciso repensar os programas e o tempo para determinadas coisas [...] é fundamental para que haja qualquer mudança no modelo de ensino.”; “São fundamentais certas alterações no programa.”; “Era de privilegiar mais a prática do conhecimento do que propriamente a interiorização e a reprodução.”; “A	“Sugeria a renovação dos programas e mais humanidade nas escolas. Quando falo em mais humanidade é no sentido de o professor sentir que não está a fazer um trabalho sobre-humano e que lhe deem condições para trabalhar.”.	“Em primeiro lugar não se avalia um aluno para uma entrada [...] numa universidade, apenas com duas ou três provas [...], limitada a umas horas em que é realizada”; “No secundário o aluno está três anos com componentes de várias disciplinas e, por isso, deveria de ser dada maior cotação.”; “Deveria de existir uma disciplina que [...] valorize a dimensão do voluntariado, da ajuda a outras pessoas, valorizando-se a sociedade e a solidariedade com ajuda ao outro.”.	“E quando falo em modelo, falo em tudo, inclusivamente a organização da sala de aula.”; “A própria organização da sala se fosse feita de uma forma diferente e mais harmoniosa, em termos do foco nos alunos. A começar por aí, acho que se poderiam ter resultados bastante diferentes.”; [Deveria de ser reformulado a partir da base] “Completamente.”.	“[...] experiências em contexto de trabalho, em empresas, em lojas, dependendo das áreas. Esta dimensão da realidade é importante. Não só na lógica do indivíduo, mas na lógica da realidade, de como os indivíduos se relacionam, de como é que as coisas se processam. Estamos muito presos à sala de aula, não é?! É um processo de sala fechada.”;	“[...] a escola tem de se virar para a sociedade, para as empresas. Tem de ter uma parte mais operacional. Sair para fora da sala de aula.”; “fundamental era dotar a escola de autonomia na escolha de programas, atendendo à realidade em que estão inseridas.”; “[...] e a própria política educativa escolar.”; “Não podemos agora fazer a separação umbilical. Temos de ter a perspetiva umbilical sempre, com autonomia, com diversidade. Sem descurar e sem ficar

		partir do momento em que temos escolas a tempo inteiro temos maiores problemas de indisciplina na escola."; "O primeiro ciclo precisa de mais estabilidade, de mais tempo para as coisas se consolidarem."; "Há uma luta de interesses."; "[...] vamos camuflando a realidade [...]"; "Todas as áreas são importantes, mas acho que estamos a deixar de parte, uma vez mais, a questão dos valores e das atitudes."; "Temos de preparar a criança ou adolescente para o mundo lá fora.".				"Estamos muito presos a um modelo de porta, de sala fechada, de janelas fechadas, portas fechadas. Até a própria disposição das mesas."; "[...] em relação às lideranças das escolas [...]. Propunha, nessa lógica, por exemplo, mexer um pouco nisso. Permitir que essa participação possa ser mais alargada. Não limitar apenas ao professor que atualmente tem de ser quadro de escola, não! Alargar um pouco mais para uma condição de quadro de zona [...].".	desfasado do macro."
Categoria	**Subcategoria**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**DE1**	**PU1**
SP	Significado de "supervisão"	"[...] supervisão será uma visão superior, não discriminatória."; "Superior por mérito [...]"; "É alguém que tem de ter o conhecimento do que é o «mais além», do que é o valor	"Supervisão é observação [...]"; "Ser observado por alguém, por um supervisor com o objetivo de saber se estamos realmente a fazer as coisas bem.".	"[...] alguém com um cargo instituído, provavelmente na escola, ou até fora, que acompanhe o trabalho que «estou» a desempenhar."; "Existe já na escola [...], como formadora, um diretor	Supervisão é, à partida, uma perspetiva global de um determinado sistema e, obviamente, uma monitorização de como tudo funciona."; "A	"É emprestar uma visão mais alargada e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, para outro que não disponha dessa visão.".	"[...] supervisão não é mais que um processo de controlo.".

		superior e não alguém que esteja ao mesmo nível que eu ou inferior."; "[...] a supervisão é orientação [...]. É um olhar avaliativo. Implica, para mim, a avaliação."; "A supervisão não pode ser executada por qualquer pessoa"; "alguém reconhecidamente com valores, com qualidades, com apetência e competência superior"; "Que me leva, que conduz ou consegue conduzir o meu desenvolvimento, o aperfeiçoamento da minha prática, seja a que nível for.".		de turma o meu supervisor. Este gere um trabalho de equipa [...]. Também o coordenador de ano nos CEF e nos Cursos Profissionais está a supervisionar. Também existe na escola um Conselho Executivo, um Diretor, que também é um supervisor.".	maior parte das pessoas quando ouve «supervisão» pensa em avaliação.".		
	Conceções de "supervisão"	"[...] com a segunda opção"; "a superioridade do supervisor tem de estar presente, mas não uma superioridade correspondente ao autoritarismo. [...] O supervisionado teria de reconhecer essa superioridade, essa legitimidade, o mérito."; "Não gosto	"A supervisão tem essas duas facetas. Claro que uma é positiva e outra é negativa. Claro que gostava de olhar para a Supervisão de uma forma positiva, de diálogo, de partilha de experiências, com uma atitude colaborativa, que ajuda a melhorar e	"Atitude colaborativa, de troca de ideias, troca de informação, troca de conteúdos, de recursos, para um único objetivo, o melhoramento do processo ensino/aprendizagem.".	"Com a segunda."; "[...] consegue ver o enquadramento geral e não propriamente parcelar.".	"Claramente a segunda, apesar de ser mais complexa, em termos da sua aplicação no terreno, da sua efetivação [...] e exige, desde logo, pessoas com características muito próprias [...]."; "Passa pela dimensão	"Obviamente que a resposta é a segunda."; "[...] identifico-me com a colaborativa. Colaborativa, balizada pela responsabilidade e pela corresponsabilidade.".

		de reduzir supervisão à colaboração [...], prefiro a orientação.”.	não o contrário.”.			humana, passa muito pela confiança. Portanto, passa muito por um discurso de legitimação.”; “Não pode ser imposta.”; “A supervisão tem de ser atribuída a pessoas com um perfil muito próprio, muito distinto.”; “Se entrarmos na legitimação legal corremos o risco de fazer uma grande trapalhada e de criarmos grandes conflitos.”; “Estas coisas têm de ser reconhecidas.”; “Partimos do pressuposto de que uma pessoa que esteja há mais tempo na carreira é mais capaz do desempenho de funções [...], na prática não é, pois isto diz respeito às características enquanto indivíduo.”.	
	Conceção e	“[...] orientação e a	“É a avaliação a	“[...] processo	“A Supervisão	“[...] é o trabalho	“É quando alguém vai

	Papel da SP no SE	assistência dadas por alguém com mérito, com qualificação, com mérito em educação [...] para que aquele que é supervisionado possa melhorar a sua prática pedagógica total."; "o único momento em que [...] tive Supervisão Pedagógica foi no momento do estágio."; "orientadora, que [...] funcionou como supervisora pedagógica [...] Nunca se impôs. Orientava-nos com o intuito de chegarmos «mais além»"; "Atualmente, lamentavelmente, o que acontece (e não só atualmente) é a avaliação docente, que acha-se que é supervisão."; "Recebem os projetos, avaliam, dizem que avaliam e não emitem qualquer «feedback», ou se emitem é sem compreender [...] o que ali está. Isso é supervisão?"; "Uma	Supervisão Pedagógica"; "prende-se com a avaliação do professor, a que todos nós estamos a ser sujeitos e é uma situação controversa do sistema educativo."; "O aspeto negativo é a Supervisão Pedagógica ser vista como a tal atitude de superioridade, de inspeção e de autoritarismo. Nenhum professor se sente bem com isso [...] não é pacífica, não nos faz sentir bem. Já nos sentimos cansados com o sistema em si e ainda nos obrigam a uma avaliação, a uma supervisão."; "há professores que representam e que fazem daquele dia um dia diferente dos outros."; "faz mais sentido no início da carreira. No estágio passamos o ano inteiro a prestar provas da nossa	colaborativo, de troca de ideias de experiências com vista à melhoria do processo ensino/aprendizagem. O que acontece neste momento, o facto de os professores serem avaliados, de se ter instalado o processo de avaliação dos professores, acabou por deitar por terra esta ideia. O que efetivamente se está a instituir nas escolas é um autoritarismo por parte de quem avalia [...]".	Pedagógica deverá ser uma forma de avaliar o processo de ensino/ aprendizagem, por forma a vir melhorá-lo no seu todo, em articulação com todos os seus intervenientes, todas as suas variantes. À partida deverá ser isso."; "o objetivo não é efetivamente mudar alguma coisa, ou melhorar, mas cumprir uma lista de tarefas que tem de ser feita."; "[visa a verificação do cumprimento de tarefas] Mesmo que essas tarefas tenham sido feitas, senão estão comprovadamente, ou seja, se a documentação não comprova que aquilo existiu, não existiu."; "Sim. [Há uma artificialização do papel da Supervisão Pedagógica no sistema]".	colaborativo desempenhado em grupo, mas orientado por uma pessoa com características próprias [...] com capacidade de compreender o outro, de perceber que há formas diferenciadas de fazer a mesma coisa, tem de ser uma pessoa muito reflexiva e com capacidade de fazer com que as coisas fluam de uma forma efetiva, promovendo a comunicação, a interligação, a harmonia."; "Alguém que, ao mesmo tempo, reunisse as condições de autoridade, desde logo moral, profissional e técnica."; "Uma vez mais esses cargos estão relacionados com um percurso, com o tempo de permanência no sistema."; "A Supervisão	supervisionar, vai controlar, ou vai fazer o controlo do nosso processo docente, quer seja na lecionação, numa parte mais prática, quer seja no cumprimento."; "a Supervisão Pedagógica devia de ser uma forma de consciencializar o docente para uma reflexão que possibilitasse um posterior desempenho com competência e com mais qualidade."; "Se calhar não está a ser muito bem [executada].".

		supervisão fraudulenta."; "«Preferencialmente» o avaliador, quer interno, quer externo, deve de ter formação em supervisão. Ora, isto faz com que as pessoas [...] considerem que a avaliação que estão a fazer, é supervisão."; "Para mim não é supervisão. Está a ser avaliação. Uma avaliação classificativa."; "Há um olhar superior [...] que não é legitimado pelo supervisionado."; "eleição do supervisor [...] com base, fundamentalmente, em tempo de serviço."; "Há pessoas que [...] não precisam de um curso para terem legitimidade para fazerem supervisão. Há uns que têm cursos e que não têm as competências adequadas, mas têm o curso."; "é a «avaliação da prática alegada». Não é da	competência."; "é vista como algo menos positivo. Também não nos foi apresentada de outra forma.".			Pedagógica começa, em primeiro lugar na própria escola e, se formos mais longe, no próprio indivíduo. Ele tem de ser o seu próprio supervisor. Tem de ter a capacidade de ser crítico e de aceitar a crítica."; "A supervisão deveria de ser entendida como algo perfeitamente comum e quotidiano e não como um elemento constrangedor."; "Supervisionar é assegurar, é promover, é fazer com que as coisas sejam efetivamente alcançadas. É um trabalho colaborativo. Nós temos enraizado que o conceito de supervisionar é controlar. Supervisionar é avaliar. Supervisionar é tecer um juízo."; "[A Supervisão, no	

		prática real.”				sentido da avaliação docente,] Pode trazer insegurança aos professores, particularmente àqueles que a sentem desde há algum tempo, ou desde sempre.”	
	Contributo da SP para o desempenho pessoal	“[...] pode contribuir e contribui perfeitamente para a melhoria do desenvolvimento e do desempenho profissional do professor. [...] Se entendermos a supervisão como deve de ser entendida, se estiver a ser operacionalizada por quem de direito, isto é, por alguém com competência. E sublinho esta palavra «competência».”; “Real e não legal! Real, legitimada pela sua prática, pela sua experiência legitimada por quem está a ser avaliado. [...] Nessa supervisão em que o conceito é bem entendido. Não nesta «coisa» que está a	“Sim, se for feita numa atitude de colaboração, de partilha, de ajuda, de interajuda.”; “Sinceramente, um bom professor é um bom professor independentemente de ser avaliado ou não, de ser supervisionado ou não. Isso já está em cada um de nós.”.	“[...] a minha perspetiva vai no sentido colaborativo. Neste sentido, melhora, muito, a qualidade do processo ensino/aprendizagem.”; “Completamente! De uma forma autêntica, sem esta artificialidade implementada na avaliação.”.	“Depende de que supervisão estamos a falar. Idealmente deveria de contribuir. Na prática resume-se, na minha perspetiva, ao cumprimento de um requisito burocrático e pouco mais.”; “[...] deveria ser uma forma de melhorar [...], aquilo que é a minha prática educativa. Portanto, por isso não concebo que a Supervisão Pedagógica passe única e exclusivamente por uma autoavaliação que eu faça, ou por análise de relatórios, ou sequer pelo trabalho que faço em aula,	“Ela pode! Pode se for uma supervisão orientada, partilhada, não castradora [...] que perceba o contexto onde a ação decorre, que tenha em consideração determinados fatores.”; “A partir do momento em que a supervisão é entendida como uma ameaça, como algo que me pode produzir dano, a tendência natural será a defesa.”; “Uma fidelidade normativa.”; “se for entendida como sendo apenas potenciadora do cumprimento normativo, não se	“Se for uma Supervisão Pedagógica que nos obriga a refletir, que tenha uma perspetiva de crítica construtiva, obviamente que sim.”; “Eu penso que também é [avaliação].”.

		ser feita."; "A avaliação docente só está a servir para classificar os professores, para os arrumar, organizar em patamares, ou desorganizar. [...]. Pois põe-se um bom em baixo, que devia de estar lá em cima. E um lá em cima, que nada faz e devia de estar em baixo. Justamente por essa «prática alegada» e pelo ciclo vicioso. [...] A lei diz uma coisa, mas a prática é outra. É uma realidade bem camuflada, que está a ser bem camuflada pelas escolas. Em algumas, oxalá em algumas esteja a funcionar de forma correta, integra. Mas há muita coisa que não funciona. Supervisão sim! Supervisão Pedagógica precisa-se. Avaliação dispensa-se.".			previamente combinado."; "[...] não deve incidir única e exclusivamente sobre o trabalho docente, mas sim sobre o funcionamento do sistema."; "A face visível é a avaliação."; "[...] a avaliação que é feita, não se percebe quais são os aspetos que têm de ser melhorados, ou sequer se há aspetos a serem melhorados. É perfeitamente inconsequente."	traduz em nenhuma melhoria. Mas se for entendida [...] como uma mais-valia, como uma aprendizagem colaborativa, como algo facilitador, que proporcione um melhor desempenho profissional, de certeza que esse desempenho terá reflexo nos alunos, naturalmente.".	
	Contributo da SP para melhorar o SE e as PE	"Sim! Contribui para a melhor prestação dos professores, contribui para o desenvolvimento dos	"[...] pode contribuir para melhorar o sistema de ensino e as práticas educativas se for		"Quer dizer, poder pode. A forma como é feita hoje em dia, não acho que acrescente	"[...] é entendida como um mecanismo de regulação, um mecanismo que	"Como isto está inquinado, estamos tão burocratas, ou como gosto de chamar «burocratas»,

		alunos, contribui naturalmente para as melhorias nos resultados, para melhorias no sistema. Sem dúvida!".	apresentada como algo positivo, que beneficie o professor e que não coloque entraves ao seu desempenho e que não ofereça o tal desconforto ou situação menos positiva."		grande coisa."; "[A avaliação] Claro que não [contribui para melhorar as práticas].".	promove o bem-estar, uma melhor prática."; "E não conformada com o comodismo! E também não centrada no estrito cumprimento e na formalidade."; "[...] a Supervisão Pedagógica pode dar o seu contributo, mas não de uma forma isolada.".	a supervisão está com um enfoque de controlo. Um controlo impositivo. Tens de fazer. Não nos ajuda a refletir.".
	Contributo da SP para os objetivos da escola	"Contribui! Se contribui para a melhoria na prestação dos alunos, se contribui para a melhoria da prestação do professor, para o desenvolvimento do professor, para as suas práticas, claro que vai ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos."; "[...] a supervisão, sendo bem-feita, deverá, justamente, aprofundar o conhecimento da realidade e procurar pôr fim a esta situação de camuflagem da realidade que se vive	"As escolas tentam cumprir com esses objetivos e metas. Dão o seu melhor. É claro que podem haver falhas, mas há uma tentativa de cumprimento, isso posso garantir."; "Penso que sim, se for uma Supervisão bem-feita. Pode retificar erros, identificar situações que devem de ser trabalhadas.".	"A escola também está sujeita à avaliação externa. Logicamente, o que é feito e programado faz-se tendo em vista determinados objetivos. Se está programada para determinados objetivos, também vai exigir aos professores e formadores dessa escola essa formatação. Por vezes deixa de ser autêntica, por não haver a liberdade de gerir."	"Eu acho que contribui para melhorar os objetivos da escola."; "[A avaliação docente] tal como está implementada [...] não acho que contribua.".	"[...] há muita carga burocrática que promove o desânimo. [...] muita gente que se pudesse voltar atrás teria enveredado por outro caminho profissional."; "Vivemos muito numa lógica de conformidade normativa."; "Como instrumento regulador, como uma prática reguladora faria todo o sentido que assim fosse. Uma vez mais, se não for aplicada da forma mais conveniente,	"Entre aquilo que se escreve e aquilo que se faz, há uma décalage muito grande. É tudo muito bonito. Cumpri. Executei na perfeição, aquelas «tretas» [...] Mas será que na prática aconteceu?"; "Somos obrigados a fazer um relatório. Acho que não há um docente que fale mal de si próprio. É só autoelogiar. Acredito que alguns que o que escrevem é factual. E muitos aquilo que escrevem não é factual. E outros assim, assim."; "Se virmos a supervisão numa perspetiva de ajudar a melhorar o

		nas escolas."; "O supervisor não deve de se deixar ir pela onda. É alguém que tem de estar em colaboração, que tem de descer e dialogar, mas que também tem de ver lá de cima [...]"; "Isso é a função do supervisor. Ver para além daquilo que se apresenta, tem de ver para além das evidências."; "[...] é importante a outra vertente da supervisão. É que há aqui uma supervisão de chefia. O Diretor também deve de ter algumas qualidades de supervisor. Deve de ser supervisor, mas não um supervisor autoritário. Há que ter qualidades de supervisor, no sentido de fazer convergir todos os objetivos e de fazer com que todos caminhem para o mesmo."; "Tem de estar presente. Tem de saber para onde é que quer ir e não deixar cada um ir				conforme referido anteriormente, corre o risco de ser apenas mais uma atividade no leque de atividades realizadas dentro na escola."; "Mais uma atividade burocrática, legalista, para o cumprimento de formalidades e geradora de desperdício de papel que ninguém vai ler."; "[A escola,] Claramente que padece do imediatismo das sociedades atuais."; "Existem, claramente, vozes e consciências que vão alertando para uma mudança de atitude."	nosso desempenho, é fundamental, é de extrema importância a sua aplicação. Se for numa perspetiva de cumprimento e de obrigatoriedade e de imposição, numa perspetiva inquisitiva, penso que não é bom.".

		para o seu lado.”; “Se não contribuir estamos ao mero nível da avaliação e classificação. A supervisão tem de contribuir [...]. Tem de fazer uma avaliação. Caracterizar. Avaliação no sentido de caracterizar a realidade e de propor alternativas, caminhos. Nesse sentido vai realmente.”.					
	SP receada pelos professores	“É! Indiscutivelmente, é! Por duas razões. Mesmo fazendo a supervisão na melhor interpretação e na melhor execução prática daquilo que deve de ser a supervisão, está sempre subjacente uma avaliação. Avaliação não significa discriminar [...]. Não tem de ser castradora. Não tem de ser negativa. Não tem de ser desprestigiante [...]. As pessoas, às vezes, entendem que a avaliação é negativa. Sentem-se desprestigiadas,	“[...] não sei se «receada» é a palavra mais indicada. Os professores ainda não a encaram de ânimo leve, dada a carga emotiva que traz.”; “[...] a Supervisão pode causar desconforto, preocupação.”.	“[...] os professores têm receio da forma como estão a ser avaliados.”; “Temos consciência que pode ser afetado o percurso, da longa jornada. Não é feita da melhor forma. Penso que é esse o receio. Não receio ser avaliada, por ter consciência do que faço, do que dou, como formadora e professora, à escola, mas receio que poderá ocorrer alguma fragilidade pessoal que poderá afetar apenas estes dois momentos que resumem a avaliação. Discordo da avaliação. Não é em	“Eu julgo que não.”; “Eu quando digo que não receiam é no sentido em que é fácil, ou que é perfeitamente exequível corresponder àquilo que é esperado, porque quando estamos só ao nível da performance, e aqui não é numa performance verdadeiramente interiorizada…, quando estamos ao nível da performance, não.”; “[...] a avaliação é tão	“Sim, acaba por ser. Não direi por parte de todos, mas há margens consideráveis de professores que sentem receio. [...] Uma forma de contornar isto é propondo o dia, a hora, a turma em específico, para ter as condições ótimas para se ser supervisionado [...]. Há turmas com características próprias e a Supervisão Pedagógica tem de ter em consideração	“É. Muitas vezes é vista na perspetiva avaliativa, em que vai ter uma nota e é o produto final, quando isso deveria de ser o instrumento para que o processo e não o produto, mas para que o processo do professor e tudo o que está inerente fosse para uma melhoria do seu percurso.”.

		desacreditadas enquanto profissionais, «incompetentes», diria, na pior das palavras. Nesse sentido, é sempre temida [...]. O supervisor vai emitir um juízo, ainda que seja o melhor supervisor, que seja uma pessoa amena, compreensiva, dialogante, que propõe e não impõe, mas que está a propor. É porque está a reconhecer que algo pode ser melhorado."; "[...] atualmente não se faz supervisão no ensino, faz-se avaliação [...]. Não se faz supervisão no ensino, faz-se avaliação! Penso que a única situação de supervisão legítima é no contexto de estágio, porque de resto, não vejo que esteja a haver supervisão. Há classificação, há avaliação das pessoas, daí as pessoas temerem."; "Depois não há o		dois momentos que se avaliam as capacidades cognitivas, científicas, como professora, educadora, na escola. Também a subjetividade do avaliador pode levar à parcialidade."; "O sistema de avaliação deve de ser imparcial. Muitas vezes é conduzido de forma parcial, com a restrição às ideias dos avaliadores, contrárias às dos avaliados e ao que implementam nos momentos de avaliação."	artificial que é cumprida, pelos bons, pelos menos bons."	aquela turma, aquela turma!"; "Há uma artificialidade nesse sentido. Curiosamente, as aulas que são observadas, em teoria, correm todas bem. Os recursos foram previamente requisitados, os alunos foram previamente alertados."; "Há [uma certa teatralidade associada ao processo].".	

		profissionalismo das pessoas e é preciso haver [...]. Quem faz supervisão nem sempre é profissional ou correto.”					
	Necessidade de mudança paradigmática nas PE	[Considera que a Supervisão Pedagógica contribui para uma mudança paradigmática da prática educativa.]	“É, tudo. Se o nosso sistema está como está, se nós estamos neste momento a viver um caos em termos de educação. Há muito poucas saídas para os problemas que temos nas escolas. Pode haver uma certa expetativa de remediação ou de resolução de problemas, mas até agora, aquilo que nos foi apresentado, não tem trazido grandes soluções.”.	“Sim! [...] Deveria de haver flexibilidade, uma reviravolta no sentido de melhorar muitos dos aspetos, que apenas estão no papel e que não são reais e também as lacunas na elaboração dos objetivos do processo ensino/aprendizagem.”.	“Sim.”	“Sim! É preciso uma mudança paradigmática, com certeza!”.	“Para a mudança de paradigma, primeiro teria de haver uma reforma estrutural de fundo. Devia de haver uma reforma estrutural em que se refletisse mais do que as cores políticas. Era reunir uma equipa, um conselho de pessoas credíveis, com provas dadas, com experiências de vida nesta área da educação que possibilitassem uma reforma, um refundar, uma mudança de paradigma. Que possibilitasse, realmente, uma alteração ao nível da transformação dos nossos alunos que formarão a sociedade do «amanhã».”.
	Contributo sa SP para uma mudança paradigmática nas PE	“A supervisão contribui, senão não seria supervisão. O que acontece é que não está a ser feita a supervisão.”; “[...] no sentido de colaborar	“Pode contribuir desde que tenha uma carga positiva.”.	“Sim. [...] na prática da supervisão que defendo.”; “[A que é feita com base no modelo do dirigismo, do controlo, do autoritarismo] Não! Só	“Da forma como é feita não contribui.”; “[um ideal de Supervisão Pedagógica] Seria acompanhamento	“Pode contribuir se a própria supervisão incorporar características desse novo modelo desejado.	“É a perspetiva sistémica. Está tudo relacionado. Obviamente que depois a Supervisão Pedagógica se houvesse reforma

		com os professores, de olhar para os professores, de estar com os professores e de conhecer as suas práticas, no sentido de os fazer chegar «mais além», não creio que se esteja a fazer. No sentido de aperfeiçoar as suas práticas, não está a ser feito nada."; "O diretor como supervisor, se realmente for um profissional operante, que acompanha e que tenta compreender, aí sim, esse sim poderá estar."; "Pelo menos fazem uma supervisão no sentido de detetar, no sentido do reconhecimento e a supervisão tem de ser feita também para reconhecer os problemas nas escolas e para contribuir, para colaborar dando a sua visão de como poderá o colega ou de como poderão os colegas superar aquele problema."; "Não é só		está a agravar o processo. Mais, o clima de partilha deixa de existir. É o que tenho verificado a partir do momento em que foi instalado o processo de supervisão, com o qual não concordo. Não partilho da ideia de inspeção, de pegar em determinados pontos menos corretos. Isso levou os professores a uma certa rivalidade e desconfiança, também na partilha. Estamos a regredir no processo ensino/aprendizagem.".	permanente com possibilidade de crescimento. Acho que aquilo que acontece é o inverso. O objetivo é um fim, é a supervisão entendida como um fim e não como um meio. Na minha perspetiva a supervisão teria de ser um meio. Nesse sentido, sendo um meio, permitiria a melhoria, permitiria o crescimento. Da forma como é feita é exatamente o inverso. [...]."; "[o supervisor] não seria quem disputa o mesmo espaço. Na minha perspetiva teria que ser completamente, teria que ser um universo à parte, ou seja, que não tivesse nada a ganhar e a perder com aquela supervisão. Carreiras paralelas, digamos."; "Não concebo como é	Características que passam pelo reconhecimento da complexidade do trabalho e não tanto pela artificialidade, pela teatralização das práticas [...]"; "[a penalização por via da avaliação é um fator que leva o professor a construir e ficcionar a realidade] Com certeza! Há aqui a questão da perceção que os outros poderão ter de si, a questão da exposição."; "É curioso que o aluno é o consumidor final do nosso trabalho e não lhe é dada a importância devida, a esse consumidor, a essa pessoa, ao aluno."; "[...] obviamente que tem de haver aqui uma compreensão muito grande, no sentido de estabelecer uma relação de confiança. Mas	estrutural, com uma mudança de paradigma, se calhar a Supervisão Pedagógica ia ter outra conotação, ia ter outro enquadramento, ia ter outra conjuntura ou conjetura, que possibilitasse que essa reforma fosse qualitativa.".

		observação de aulas, da prática com os alunos, da atividade letiva, mas também do funcionamento, da harmonização do funcionamento da escola."; "Penso que muitas vezes não há respeito. Não há respeito pelos professores, não há respeito pelos alunos. Respeitam-se uns em prejuízo dos outros.".			que o supervisor pode ter mais fragilidades que o supervisionado?"; "E também seria necessário que o supervisor não encontrasse no supervisionado um elemento que poderá ser problemático para ele, mais à frente [como um adversário]. Não poderia ser. Isso subverte, completamente, as relações. Para o bem e para o mal.".	para haver uma relação de confiança tem de haver o reconhecimento do outro."; "A legitimação! Têm se reconhecer no outro as competências suficientes para ver para além da evidência. Há coisas que são «evidentes», mas têm de ser desconstruídas. Não sei como levar isto a bom porto sem uma mudança na forma de pensar, na própria preparação, no «ADN» do pessoal docente.".	
Categoria	**Subcategoria**	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**DE1**	**PU1**
A FIL e o seu ensino	Relevância da disciplina de FIL	"Para mim, pela minha experiência pessoal, é algo fundamental. Ajudou-me muito ao nível do posicionamento, do pensamento crítico face à realidade, face ao que nos é apresentado, dito como determinado, acabado. A Filosofia	"Enquanto aluna gostava de Filosofia. Era uma das disciplinas em que conseguia tirar melhores notas e que me despertava interesse pela disciplina em si.".	"Sim! Acho que sim, porque leva a questionar. A ideia que tenho e que tive enquanto aluna quando tive a disciplina de Filosofia foi o facto de questionar o porquê de determinados aspetos pessoais e da sociedade em que estamos inseridos.	"Na minha perspetiva sim.".	"Sim, com certeza! É de relevo! É uma disciplina que ajuda os alunos à reflexão e a promover formas de pensar diversas [...]. Ao desenvolvimento da dimensão crítica perante a realidade.	"Sim.".

		permitiu-me explorar as situações, dar a opinião sobre o mundo, sobre a realidade, quando nas outras disciplinas não tínhamos essa oportunidade. A oportunidade de discutir determinados temas, de debater, de aprofundar e de conhecer o pensamento de alguns filósofos, que também nos ajudam a compreender o mundo a nos posicionar em relação ao mundo e aos outros, no sentido de os compreender.".		Deste modo a Filosofia torna-se importante, uma vez que questiona determinados assuntos pessoais, comportamentais do ser humano no meio ambiente social em que se insere. É muito importante incluir esta disciplina no currículo do ensino.".		Obviamente que não se insere naquelas disciplinas consideradas nucleares, pelo menos no sistema de ensino, no currículo. Não lhe é dado o mesmo destaque que é dado à língua materna, à matemática, às ciências. Claramente há um peso muito grande dessas disciplinas, mas é uma disciplina essencial, na minha ótica.".	
	Compatibilidade do modelo de ensino da FIL com o das outras disciplinas	"[...] Se considerarmos as outras disciplinas um pouco teóricas, no sentido da transmissão do conhecimento, podemos dizer que o modelo de ensino da Filosofia não seria compatível. Não seria na medida daquilo que entendo que deveria de ser o ideal."; "O modelo de ensino da Filosofia deve de ser um	"Era um modelo muito próprio à disciplina em si. Na altura lembro-me que estudávamos os filósofos. Era mais nesse sentido. Portanto, aproximávamo-nos a Filosofia àquilo que se ensinava.".	"A Filosofia é importante por ser uma disciplina que complementa as outras. Não deveria de obedecer a programas instituídos, como a minha disciplina. Devia de dar a liberdade de, dentro de determinados temas e conteúdos, expressão ao aluno, nas suas ideias, na sua criatividade, levando-o a ser empreendedor e pró-ativo na resolução de diversos problemas	"[...] neste momento o ensino da Filosofia não é compatível com o seu modelo de ensino."; "Não, não é [diferente do das restantes disciplinas]. A partir do momento em que nós instituímos, em que nós consideramos que os nossos alunos têm de repetir «ipsis verbis»	"É compatível. Julgo que sim. Julgo que é compatível. Faz parte do leque de conhecimento essencial à formação de futuros cidadãos."; "[A forma como é lecionada] Poderia ser diferente. Nesse sentido poderia ser diferente. Quando à sua necessidade,	"[...] não consigo separar a Física, a Matemática, a Química, embora, lá está, na altura do Descartes, as correntes foram separadas, foram compartimentadas, quando, no meu entender, o ensino devia de ser transversal. Não é integrado. Devia de ser complexo, em que as interações das várias disciplinas

		modelo de ensino baseado na discussão, no debate, na problematização do real [...], não é propriamente uma coisa que as outras disciplinas façam na prática, digamos assim."; "Portanto, não é compatível. Penso. Não vejo grande compatibilidade. Não se pode ver da mesma forma, não. Tem de ser encarado de forma diferente. O modelo de ensino tem de ser diferente."; "A Filosofia, a não ser que se esteja a fazer da Filosofia transmissão de conhecimento. Se for para ver a Filosofia como aquisição de conhecimento dos grandes filósofos, do pensamento deles, para repetir o pensamento deles, se é para fazer da Filosofia isto [...], aí estamos no mesmo modelo das outras [...]. Se pensarmos na Filosofia como		sociais, políticos, na inovação. A disciplina de Filosofia seria uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem."	aquilo que aprendem [...]. A Filosofia não é isto. A Filosofia é questionamento. É, antes de mais, perguntas. Não são respostas."; "O modelo de avaliação também não. O bom aluno de Filosofia é o que dá a resposta tipo. E a resposta tipo não pode ser. A Filosofia não pode ter respostas tipo.".	quanto à sua premência, é premente, é necessária. Quanto ao modelo, se calhar não no contexto de sala de aula. O próprio âmbito da disciplina pressupõe que se lecionasse noutro tipo de lugares, de outras formas. Não se deveria resumir à sala de aula.".	possibilitassem o conhecimento do Homem, enquanto Homem."; "É compatível? É o que é. Não sei responder a essa.".

		algo que, e já parece que estou a falar na supervisão, que nos faz ver «mais além», que nos faz problematizar e compreender o real, que nos incita a olhar a realidade, os valores, a cultura, a sociedade, os sentimentos, de vários pontos de vista diferentes [...].".					
	Diferenças entre a FIL e a disciplina de FIL	"Penso que nunca poderão ser a mesma coisa, porque a Filosofia é muito mais do que se pode ensinar. Nunca poderíamos abarcar toda a Filosofia, ela não é abarcável. É uma forma de pensar, de estar, não é abarcável, não se pode captar. Podemos dar ferramentas para construir uma atitude filosófica."; "Posso passar toda essa informação, agora achar que a Filosofia se reduz a isso, a uma disciplina que se pode transmitir, não!".	"Não tenho, neste momento, conhecimento de como é que será lecionada hoje em dia a Filosofia, de como está a ser aplicada nas escolas. Se há diferenças em relação ao que me foi ensinado. Provavelmente haverá, não é verdade? Há evolução em tudo, em todas as disciplinas, também haverá na Filosofia, na forma como é aplicada, como é lecionada.".	"Enquanto fui aluna, experienciei o debitar de conteúdos. Obviamente que, de acordo com estes que tínhamos de debitar, podíamos dar a nossa opinião na discussão dessas ideias. Neste momento, como docente e formadora, penso que a disciplina da Filosofia deve de ser algo mais [...]. As noções de Filosofia devem integrar o aluno no que é a Filosofia, no que foi, na sua história, de modo a levarem-no para além do seu sentido histórico, com vista a dar-lhe liberdade para abordar determinados assuntos, de se exprimir, de sugerir	"Sim."; "A Filosofia é, por excelência questionamento."; "E [o pensamento humano] não é estático, não é estanque."; "Não é orientado para uma reprodução única e exclusiva de respostas tipo, que é aquilo que acontece."; "Reformular [o currículo]. Sim. Nitidamente."; "O sistema está a preparar-se, cada vez mais, para existir sem a Filosofia."; "E isso nota-se, por exemplo, na organização dos cursos que não são os cursos do	"Acho que há diferenças."; "É preciso começar por construir ou desconstruir, melhor dizendo, tudo o que está relacionado com a disciplina, quais são os seus pensadores, os seus movimentos. Tudo isto irá conduzir a um objetivo mais profundo que é ensinar, promover práticas de pensar e de reflexão diferenciadas."; "Aí, uma distinção clara entre a disciplina de Filosofia, que são as bases teóricas da disciplina, o	"Claro que sim!"; "[...] a Filosofia possibilita ver a sociedade de uma forma complexa e o mundo. A disciplina é estanque, fica na sala e, se calhar, está um bocadinho desfasada da realidade.".

				resoluções para os problemas abordados, de desenvolver a sua criatividade, de desenvolver os seus aspetos humanos, os seus comportamentos, de desenvolver a análise do que está à sua volta, da sociedade e de outros assuntos. A Filosofia deve de ser abordada neste sentido. Para quê? Para tonar o aluno mais crítico, pois nas outras disciplinas isto não pode ser feito, pelo menos na minha disciplina."; "Penso que [o sistema de ensino] não está preparado para [ensinar Filosofia].".	ensino regular. A Filosofia está perfeitamente arredada de qualquer um desses sistemas de aprendizagem.".	enquadramento teórico da disciplina, e depois o próprio âmbito da Filosofia como obtenção de uma forma de estar na vida, de uma forma de estar com os outros, uma forma de estar no mundo, uma forma de estar consigo mesmo. Isso é distinto, na minha opinião.".	
	Concordância ou discordância da afirmação de Desidério Murcho	"Eu tive Introdução à Filosofia no décimo ano e no décimo primeiro ano. Efetivamente foi transmitido o pensamento de alguns filósofos e o contexto histórico. Mas para mim, o que mais me agradava, apesar dos professores não puderem fazer das aulas um palco do debate, o	"Sim."; "Não faço ideia do que será neste momento."; "Lembro-me que estudávamos as teorias, mas também me lembro que dissertávamos sobre esses temas. Eu lembro-me que o meu professor nos convidava a pensar e participávamos oralmente. Escrevíamos sobre	"Exato!"; "Sim."	"Eu tenho pruridos com o Desidério Murcho. Portanto, não acho que a proposta do Desidério Murcho seja muito diferente dessa [...] é um adepto das «respostas tipo». A [...] Filosofia no ensino secundário deixou de ser uma História da Filosofia. Não nos orientamos, neste	"[...] no primeiro ano de Filosofia isso será mais evidente, mas depois, dependendo do docente de Filosofia [...], podemos correr o risco de ficarmos presos à História da Filosofia, às suas bases e de não se fazer a passagem para o domínio prático,	"Sim, concordo. O ensino está muito agarrado a dogmas, ao passado e não liga à sociedade atual, aos problemas atuais, não liga à volatilidade da sociedade, as informações, a tecnologia. A Filosofia e todas as disciplinas não percebem que isto mudou. O mundo de hoje não é o mesmo que era há cinco anos, nem há

		conhecimento histórico que me foi transmitido ao nível da filosofia era entendido como ferramenta, não para olhar a realidade, para ver a realidade como eles, mas para perceber como a realidade podia ser vista de formas divergentes."; "[Na avaliação] as questões eram abertas e levavam-nos a posicionar perante um pensamento, perante a ideia de alguém, perante uma realidade. Eramos nós que nos posicionávamos, após termos conhecimento. Nunca, na minha experiência, me foi pedido que transmitisse ou reproduzir-se o pensamento deste ou daquele. Poderiam pedir-me para relacionar. O convite era sempre este nas fichas de avaliação, para me posicionar criticamente. Não	certos temas. Tenho uma boa lembrança da Filosofia na altura."; "[...] também passávamos esses temas para a vida real, para o dia-a-dia.".		momento, por essa linha de pensamento [...]. Portanto, [...] o Desidério Murcho também tem uma agenda."; "Não acho que estejamos a fazer história da Filosofia. Não seria totalmente mau se o fizéssemos, ou pelo menos se o fizéssemos de uma forma bem-feita, não estamos a fazer, nem tão pouco considero que, seja «ensaísmo literário ou especulação de caráter». Nós não fazemos isto. Era muito bom se puséssemos os nossos alunos a fazer ensaios literários [...]. Nem pomos os nossos alunos a especular. Também seria interessante, se fosse especulação bem-feita. Não concordo com esta afirmação."; "Acho que aquilo que nós fazemos é o que	que julgo ser o mais importante. Passar do abstrato, do teórico, para o prático. Essa pode ser, de facto, uma dificuldade.".	dez.".

		dominava a posição histórica.”			se faz nas outras disciplinas. Ponto. Que é, para a pergunta A existe a resposta B [...], não estamos ao nível da especulação, nem estamos ao nível do ensaio.”.		
	Adequação do programa de FIL ao incentivo da reflexão crítica e autónoma	“Não sei se atualmente estão mais inclinados para a reprodução do conhecimento e do pensamento filosófico, mas eu tive, realmente, essa mais-valia.”.	“Isto depende do professor que a leciona. Eu penso que a Filosofia deve de ser uma disciplina que estimule, que reflita, que ajude o aluno a refletir de forma crítica. Eu acredito que sim, que a Filosofia é uma disciplina que o ajuda a aprender a criticar, a aprender a refletir sobre a realidade.”.	“Eu penso que é isso o que está a acontecer na Filosofia, que está a acontecer na Biologia e que está a acontecer noutras disciplinas, é a reprodução de determinados conteúdos. Não deveria de ser assim.”.	“Prepara para reproduzir conhecimento já feito.”.	“Tudo vai depender de quem estiver à frente. Tudo vai depender de quem estiver à frente.”; “Os programas podem ser sempre contornados, as abordagens aos conteúdos programáticos podem. Esta passagem do campo teórico para o campo prático, esse processo, terá de ser necessariamente feito pelo professor. É a ele que cabe fazer essa passagem.”	“Para reproduzir, obviamente.”.
	FIL - defesa de ideias próprias ou reedição de ideias de terceiros	“A Filosofia deve de permitir criar condições para que se estimule, de alguma forma, a	“Sim! Eu concordo plenamente. A Filosofia é uma disciplina que se for bem direcionada e	“A ideia que tenho é que a Filosofia deveria de ser, ou de permitir complementar as outras disciplinas, uma	“Deve de ser a primeira opção, sendo que também é preciso separar bem as águas. Ou	“Um pouco das duas. Primeiro tem de haver esse exercício de ree-dição das ideias	“Deve de obrigar, e isto é um obrigar positivo, fundamental, a pensar, a decidirem pela cabeça deles. O

		capacidade crítica, a capacidade de observação, de análise, de tudo aquilo que nos é apresentado, muitas vezes, como certo, acabado, real, sem mais, sem a possibilidade de qualquer outro ponto de vista, sem a possibilidade de qualquer objeção, de qualquer crítica."; "A Filosofia não deve de ser apenas História da Filosofia. Acredito que seja fundamental, é uma dimensão, mas há outra dimensão que é mais importante."	bem lecionada é superinteressante."; "Vai depender do professor, vai depender de toda uma envolvência, dos recursos que tem para trabalhar, da carga horária que possivelmente tem, de todas aquelas problemáticas que falamos anteriormente e que podem ou não barrar o trabalho do professor."	vez que deveria desenvolver mais uma atitude de problematização dos temas transversais às outras disciplinas e que desse resposta ao que não é feito nas restantes disciplinas.".	seja, também não podemos cair no «achismo». E isso acontece e não acontece só em Filosofia."; "Nós hoje encontramos grandes especialistas em determinadas áreas e quando se contrapõe com conhecimento, dizem que «esta é a minha opinião». A Filosofia não tem lugar para opinião, ou melhor, a Filosofia não é filodoxia. Tem que ser, tem que apresentar a perspetiva, mas de forma fundamentada e com conhecimento de causa. Tem que haver uma conciliação entre aquilo que já foi feito, ou seja, eu posso fundamentar a minha perspetiva, mas também tenho de ter consciência do que está para trás daquilo que é a minha a minha perspetiva. E se	de outros. No fundo é valorizar aquilo que já foi escrito e aquilo que é considerado útil no próprio programa da disciplina. Aí acredito que os professores da disciplina têm um papel determinante, na pressão exercida pelo Ministério sobre aquilo que deve de constar no currículo. Mas necessariamente o objetivo é dar o espaço necessário para que os jovens construam o seu espaço."; "Não! Esse reeditar sem objeção é despromover o sentido da própria disciplina. Sem objeção é, mais uma vez, «sentados, quietos e calados»."	grande problema é que os alunos, os miúdos e os homens, não pensam, não refletem e não desenvolvem uma base teórica crítica sustentável, para poderem argumentar e fundamentar um ponto de vista divergente.".

					não concordar com aquilo que está para trás, conseguir refutar aquilo que está para trás, mas ter conhecimento relativamente.”.		
	Relevância da FIL na formação dos alunos	“É relevante do ponto de vista de que temos um sistema educativo que está a criar cidadãos críticos, autónomos. Se queremos ser críticos temos de desenvolver essa capacidade. É uma disciplina que tem como objetivo fulcral, primordial e em primeira mão, esse desenvolvimento do sentido crítico, crítico e fundamentado. É fundamental? É, sem dúvida! Acho importante que se deva manter.”; “Se calhar falta aos jovens este espaço, aos jovens adolescentes.”; “A Filosofia talvez servisse também como escape e fizesse com que os alunos se sentissem mais acolhidos, mais	“Sim. É uma disciplina académica tão relevante quanto as outras.”	“Sim! Sim!”. “Sim! O facto de ter sido dada a liberdade ao aluno, ou de, na aula, em determinado tema haver discussão, debates, dá-se a oportunidade a uma série de alunos de expressarem as suas opiniões.”; “Se houver esta partilha há um enriquecimento dos próprios alunos, por ouvirem outras opiniões, como dos docentes, em relação aos temas em debate, pelo facto de ouvirmos e assim enriquecermos as nossas ideias, como professores/docentes.”.	“Sim, considero.”.	“Sim! Sim! No campo dos professores poderá ser mais difícil por estes já se encontrarem mais formatados.”.	“Acho que é importante, na sequência daquilo que se falou anteriormente.”; “Claramente que sim. Aliás, as teorias e a evolução das sociedades e dos indivíduos acontecem com a divergência de ideias, que obriga a um debate e a um espaço de reflexão. Obriga-nos a redimensionar o nosso posicionamento e o nosso entendimento das coisas. Obriga-nos a tomar posições. Gosto de usar uma expressão «eu combato ideias, não combato pessoas». Logo, não podemos ter todos as mesmas ideias, temos de ter ideias divergentes.”

		compreendidos, se fosse devidamente orientada neste sentido, para o posicionamento crítico face a todas as transformações sociais de que as crianças, os adolescentes são vítimas. Às vezes nem em casa, nem na escola têm a possibilidade de exteriorizar.".					
	Idade ideal para começar a problematizar a realidade	"[...] se calhar se tivéssemos Filosofia, em níveis, desde o Segundo Ciclo, bem encaminhada, talvez viesse permitir que os alunos exteriorizassem certos dilemas que vivem, e que não veem, atualmente e por força da evolução social, e nas condições em que se encontram, não veem a realidade daquela forma, como é apresentada pelas disciplinas e, se calhar, se tivessem a Filosofia mais cedo teriam uma área, um tempo, uma orientação de	"A idade ideal para esta problematização da realidade, do pensar crítico é a infância."; "As crianças já são de si criativas e o que temos ouvido falar é o «matar» a criatividade das crianças. Lá está, com a obrigação de reprodução de conteúdos, de conhecimentos, da Matemática, do Português [...]".	"Penso que desde pequenino, desde tenra idade. Penso que já no pré-escolar. Desde que o aluno, na sua tenra idade, vá para o ensino, para a escola, no pré-escolar. Até na própria casa, antes dos três anos. Devemos incentivar os alunos e quem tem filhos, no seio familiar, estimular ao «porquê» de determinadas questões do dia-a-dia, para que se tenha a liberdade e expansão do pensamento crítico.".	"Não acho que haja uma idade ideal. Acho que é uma construção. O pensamento crítico constrói-se e constrói-se desde logo, desde o início [...]. A partir do momento em que começa a haver a capacidade de perguntar, nós podemos começar a trabalhar o pensamento crítico, mais, ou menos, elaborado."; "A começar logo pela implementação da Filosofia para Crianças. Não começamos a pensar aos quinze	"Desde sempre! Não necessariamente num décimo ano."; "Vejo isso em paralelo com a disciplina de Moral. Não vejo aqui grande distinção, não percebo porque é que não podemos falar de Kant no sétimo ano, ou das ideias que Kant, entre outros, apresentaram. Claro que teria de ser outra a lógica, teria de ser redimensionado. Os conteúdos têm de estar dimensionados. Mas as primeiras	"Acho que a criança nasce já problematiza. Quando abre os olhos começa a ver o mundo, a receber os estímulos. Começa a transformar."; "Temos de criar condições de segurança de forma a que resolva o problema. Portanto, tem de começar a pensar e a refletir, por uma ação prática que seja. Só assim é que se vai tornar um ser autónomo.".

		alguém que lhes permitisse exteriorizar aquilo que pensam e de se posicionar perante aquilo [...].".			anos [...]. Se só começamos aí estamos mal [...]. Mas a Filosofia não precisa de ser, imediatamente, «chamar os bois pelos nomes» [...]. Não precisamos de começar por aí."; "Se entendemos a Filosofia como uma forma de estar perante o real, perante a realidade, que é uma forma questionante, é uma forma de quem não aceita o visível simplesmente, mas que procura perceber o que está para além disso. Obviamente que a Filosofia pode existir para crianças. Todas as crianças perguntam. Todas. Portanto, começaria logo por aí.".	formas de interiorizar os conteúdos poderiam já ser desenvolvidas no sétimo ano."; "Numa lógica da problematização da realidade para depois se perceber o que já foi escrito sobre essa mesma realidade por outros autores, numa fase já mais avançada em termos etários.".	
	FIL em todos os ciclos de ensino não superior	"[...] penso que até já compartimentamos em demasia o currículo e as disciplinas, a carga horária está muito	"Penso que seria uma mais-valia para os currículos dos alunos. Mas atenção, uma Filosofia adaptada	"[...] deveria de ser alargada. Não só ao secundário, como ao pré-escolar. E se não for ao pré-escolar, pelo menos a partir do	"Penso que é perfeitamente exequível."; "Podem não chamar-lhe Filosofia. A	"Há pouco defini o sétimo ano, por estar preso aos ciclos. Já tenho alguma dificuldade em percecionar a	"Concordo.".

		compartimentada, com pequenos tempos que não nos permitem fazer aquilo que queremos. Seria vantajoso neste ponto de vista, no questionamento do real e também do não real. Agora, acho que sim, a partir do segundo ciclo, porque traz estas vantagens ao desenvolvimento."; "A Filosofia direcionada, orientada, com as devidas estratégias vem desenvolver outras competências [...], sobretudo a comunicação que depois acaba por ajudar noutras áreas. Ao nível da escrita também [...]"; "A estruturação do pensamento será uma mais-valia automaticamente inerente à existência ou à proposta da Filosofia. Se falarmos do primeiro ciclo, aí sou mais relutante à disciplina, porque entendendo a Filosofia como	à idade [...]. Desde que fosse para a criatividade, a reflexão, a crítica, que os ajudasse serem críticos, a ver a realidade.".	primeiro ciclo. Isto porquê? Porque é nesta tenra idade que os alunos conseguem absorver o máximo de informação. Permitir-lhes este tipo de ensino em que em cada tema é problematizado o tema, são discutidas ideias, aceites ideias de outros, definidas estratégias, promovida a liberdade de pensamento e enriquecidos os outros colegas com quem se debate. Se isto for feito vamos ter alunos que, quando chegarem ao secundário, à Filosofia, já têm liberdade de expressão de ideias, mais evoluída e facilitada e enriquecida. Desta forma teríamos outro tipo de sociedade, que não temos.".	Filosofia mete medo. Mas se a palavra «filosofia» mete medo, então chamem-lhe outra coisa qualquer. Mas o objetivo é pôr as pessoas a pensar."	Filosofia num nível abaixo do terceiro ciclo. Tenho alguma dificuldade em idealizar isso. Mas pode ser uma dificuldade minha.".	

		atitude crítica e fundamentada. Acho que deve de ser transversal."; "Pelo menos no primeiro ciclo não vejo. A disciplina entendendo-a não como transmissão de conhecimentos, mas como posicionamento, como atitude a assumir. Acho que isso deve de ser a obrigação de qualquer professor e falo do primeiro ciclo."; "Devemos de convidar os alunos a posicionarem-se criticamente, a assumirem uma atitude crítica, mas é transversal a qualquer área e a qualquer momento [...]. Mas que é fundamental, é!".					
	Modelo de programa da FIL para todos os ciclos de ensino não superior	"[...] deve de se revestir de um caráter mais aberto, embora também possa ter um programa rígido, com conteúdos para os quais se prevejam estratégias que permitam desenvolver as	"Seria importante, mas num programa menos rígido.".	"Com um programa rígido seria mais do mesmo. Não iria levar a lado nenhum, pois apenas seria mais uma disciplina. O trabalho, dessa forma, não seria o pretendido. Daí que considere que deve de haver determinados temas comuns, mas	"Não [deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido]. Poderemos ter balizas, mas deve de ir ao encontro daquilo que são as preocupações e questões do e da	"Não [deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido]. Deveria de ser um programa construído à medida de cada turma. Da realidade turma.	"Não [deve desenvolver-se com base num programa rígido e pré-definido]! Claro que não. Deve de ser baseado numa realidade e num contexto em que as crianças estão. Num contexto escolar, social, comunitário,

		competências que se pretendem no âmbito da Filosofia. Inclino-me mais para essa vertente, com um caráter mais flexível desse programa."; "Totalmente livre acho que não. É preciso uma linha orientadora. O problema não está nos conteúdos, mas nas estratégias que podem ser utilizadas em função dos conteúdos e do tempo que está disponível para trabalhá-los."; "[...] deixando em aberto poderá fazer com que alguns façam uma abordagem mais tradicional à disciplina.".		que a partir desses temas seja dada a possibilidade ao professor, ao docente, de gerir da sua forma."; "[O professor seria um] Moderador dos seus alunos, com facilidade para gerir os temas ou para fazer o trabalho nesse sentido. Se for feito de uma forma rígida, os objetivos não seriam os melhores.".	aluna. Na criança."; "Com algumas diretrizes, mas principalmente nos anos mais precoces ser um programa mais aberto, mais livre. Também para poder seguir o tipo de raciocínio que poderá surgir e que pode ser diferente. Com este grupo de crianças pode ser diferente deste grupo de crianças. Ou seja, que vá ao encontro daqueles que são os interesses e as suas interrogações."; "Eu penso que uma criança não tem preconceito com a palavra. Um adolescente já tem. Já tem por tudo aquilo que já ouviu. Portanto, não me faz espécie nenhuma chamar «Filosofia para Crianças» ou «Filosofia com Crianças»."; "Idealmente,	Considerando a realidade do ciclo de estudos, mas com margens de abordagem diferenciadas. Num nível adequado à maturidade média da turma.".	atendendo a essa realidade e deve de ser aberto e não estanque."; "Um programa mais flexível."; "Uma autonomia [na gestão do programa] que possibilite ajustar em função da realidade.".

					opcional. Mas aí teríamos de contar com o preconceito dos adultos. E, nestas coisas, não sei. Não pensei muito sobre isso. Idealmente opcional, eventualmente, inicialmente teria de ser obrigatório para poder implementar-se."; "Uma «Filosofia para Crianças» ou a «Filosofia com Crianças», em regime extracurricular, julgo que teria as resistências todas dos adultos."; "Para poder ter espaço para respirar, numa primeira fase, teria que ter um caráter obrigatório. Depois, eventualmente, evoluir."		
	FIL na formação dos docentes	"A Filosofia poderia ser uma das componentes e a ser seria uma componente relevante, na medida em que permite que as pessoas sejam	"Pode ser uma alternativa. Pode ser até uma solução. Penso que também pode ser uma mais-valia.".	"Acho que sim, no sentido da partilha e dessa discussão."; "Seria importante implementar na formação docente, para haver esta abertura para a discussão de	"Eu acho que sim. Tal como a língua."; "A Filosofia pressupõe abertura. Pressupõe essa abertura. O ideal	"Sem dúvida! Sem dúvida! Não consigo percecionar Psicologia, Sociologia e Filosofia de uma forma separada.	"Acho que é importante. Por acaso acho. Gosto de refletir, falo por mim.".

		mais reflexivas, mas críticas, nas opções que devem de tomar e aqui estamos a falar da formação de professores."; "Como professores, tudo aquilo que nos é impingido, de alguma forma, como programa, como currículo, também deve de merecer a nossa crítica, a nossa apreciação, o nosso posicionamento crítico e fundamentado. Nesse sentido, a Filosofia na formação inicial de professores seria um despertar de consciências, para uma atitude mais reflexiva, para que realmente os professores também sejam mais racionais, mais críticos, face àquilo que lhes é apresentado.".		ideias, para ouvir a opinião dos outros, outras sugestões."; "Neste aspeto, acho que sim. Agora, se for num sentido rígido, de determinados objetivos e de debitar conteúdos mais históricos, não! Dessa forma não!".	renascentista está a desaparecer cada vez mais, não é? O indivíduo com várias valências, a especialização é inimiga disso.".	Há conceitos que são comuns. Há aspetos que são necessariamente comuns a essas disciplinas e, portanto, vejo isso dessa forma.".	
	Vantagem da FIL na formação dos docentes	"Traz vantagens, com certeza. Desvantagens não trará com certeza."; "É uma disciplina que exige uma mobilização interna,	"Se for uma Filosofia aberta à crítica e à reflexão penso que é mais um ponto a favor no desenvolvimento e formação pessoal	"Sim! No sentido de levar a pensar sobre determinadas questões, de problematizar certos assuntos, com os quais nos deparamos na sala	"Depende da perspetiva. Do tipo de docente que se quer, não é?"; "[...] a Filosofia tem «prós» e «contras»."; "A	"Uma abertura, uma visão mais alargada, acima de tudo, dentro de uma realidade tão castradora. Funcionaria aqui	"Obriga-nos a refletir. Obriga-nos a melhorar. Para melhorar temos de refletir. Para refletir, temos de parar, temos de pensar,

		um posicionamento. Não é só reproduzir. Dá mais trabalho, é mais subjetiva. Nesse sentido, enquanto adultos, também podemos temer por isso, pela sua carga subjetiva, mas é sempre uma mais-valia para a formação pessoal e profissional de quem quer que seja, sejam professores, sejam outras pessoas."; "Vai contribuir para o desenvolvimento da prática educativa.".	dos professores."; "Pessoal e profissional.".	de aula. Mesmo ao nível do comportamento dos alunos, da sua vida familiar e até da gestão da escola."; "[...] acho que deveria de ser instituída. Se for num sentido de reprodução de conteúdos históricos, penso que não! Isso poderia conduzir à revolta dos docentes, por poderem achar que poderia ser dada enfase a uma disciplina.".	Filosofia é uma ferramenta que pode ser, nas mãos certas pode ser fabulosa e nas mãos erradas pode ser terrível.".	com o papel de abertura a uma visão mais alargada e potenciadora da mudança e de práticas diferenciadoras.".	temos de problematizar e ver a realidade em que estamos. Pode ser uma forma, pode ser não, é um meio facilitador de melhoria de competências e do desempenho docente.".

Anexos

Anexo A - O que a Filosofia é

A Filosofia é Filosofar; é o pensamento humano em acção. A Filosofia nasce e faz-se com as perguntas dos homens; ou seja, a atitude filosófica decorre da própria praxis quotidiana, nasce da tomada de consciência da dualidade “eu-mundo”, bem como dos problemas que lhe são inerentes.

A Filosofia parece desconcertantemente difícil, pois trata de questionar e fazer desmoronar dogmas. É, pois, enquanto praxis fundada na inteligibilidade e liberdade da razão, uma actividade crítica que se situa na continuidade da prática de determinado campo de investigação intelectual; é como que o lugar de encontro de saberes e experiências, bem como da sua reflexão crítica.

Convém frisar que a Filosofia não é um assunto a estudar, mas antes uma actividade a realizar. Na mais elementar manifestação de actividade cerebral do homem, se encontra já uma reflexão espontânea sobre a vida natural e social, uma relação do homem com o que o rodeia. As interrogações e as consequentes reflexões acompanham-nos, sem que isso implique, necessariamente, que uma resposta seja encontrada.

Podemos dizer que a Filosofia é o pensar sobre o pensamento; a actividade cujas competências incidem, essencialmente, mas não exclusivamente, na problematização, na conceptualização e na argumentação, pois consiste num saber fazer racional e crítico.

Assim sendo, a dinâmica de interrogação-problematização sobre o real, enquanto condição indispensável de adaptação activa do sujeito à realidade, decorre da necessidade deste se adaptar às situações concretas e de se abrir a novas possibilidades permitindo-lhe um alargamento progressivo do seu conhecimento que, por sua vez, dirigirá a sua acção.

Posto isto, a Filosofia, ao contrário do que alguns afirmam, não é uma contemplação desinteressada do real, nem desinserida da prática social, nascida da passividade e do desinteresse, pois, o que se comprova é, isso sim, um interesse emancipador do homem face ao mundo real; aliás, o interesse da

Filosofia, do “amor à sabedoria”, reside na emancipação do homem, ante o mundo natural e real. (Guerra, 2007) [30]

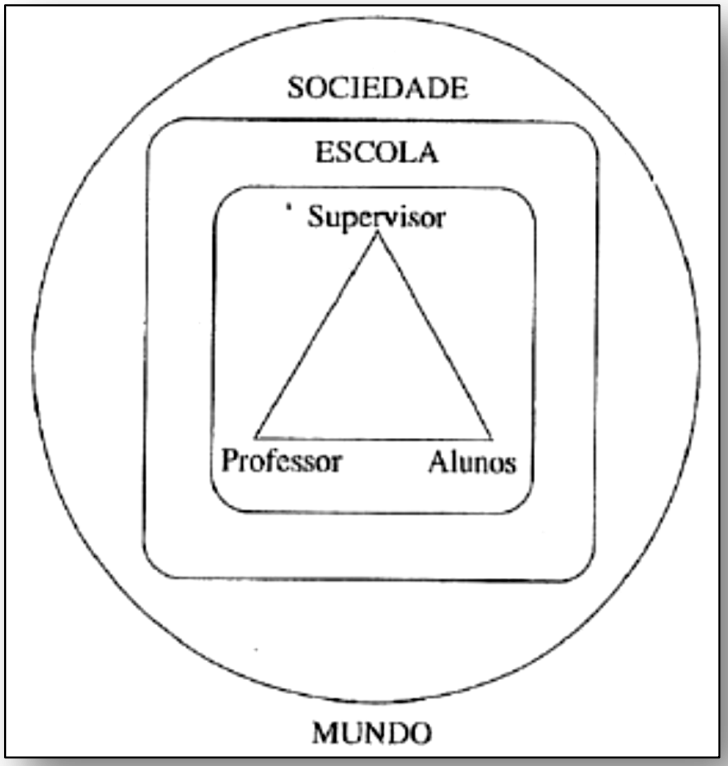
[30] O texto transcrito visa responder ao problema “O que é a Filosofia?”. Foi elaborado por Liliana Guerra, no âmbito de um trabalho académico solicitado pelo professor António Mendes, orientador pedagógico, durante o seu estágio pedagógico para obtenção do grau Licenciatura em Ensino do Curso de Filosofia, pela Faculdade de Filosofia de Braga – Universidade Católica Portuguesa, que decorreu no ano letivo 2003/2004, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco – Famalicão. O texto foi publicado pela própria no sítio da internet www.meras-reflexões.blogs.sapo.pt, a 09/03/2007.

Anexo B - Competências e funções do supervisor

Áreas de reflexão/ experimentação	*Competências*	*Funções*
	Atitudes	
	- abertura	
Supervisão	- disponibilidade	**Informar**
	- flexibilidade	
	- sentido crítico	**Questionar**
	Saberes (experiencial + documental)	
Observação	- do processo de supervisão	**Sugerir**
	- do processo de observação	
	- da didáctica da disciplina	**Encorajar**
	Capacidades	
Didáctica	- descrição	**Avaliar**
	- interpretação	
	- comunicação	
	- negociação	

Fonte: Vieira, 1993, p. 32

Anexo C - Processo de supervisão



Fonte: Amaral et al., 1996, p. 93

Anexo D - Relato de uma *experiência supervisiva*[31]

Alarcão e Tavares (2003) denunciaram a "resistência dos professores em permitirem a entrada de outros colegas na sala de aula" (p.124), como um obstáculo que pode inviabilizar o processo de supervisão ou condicioná-lo irremediavelmente.

A experiência supervisiva que aqui se propõe relatar, procura demonstrar as dificuldades encontradas na concretização dos objetivos da SC, não havendo, por isso, intenção de descrever a observação levada a cabo, mas sim os obstáculos encontrados para a realizar.

A experiência a que se faz referência teve lugar no mês de maio de 2013 e ocorreu com a autora deste trabalho. Esta, na qualidade de professora contratada, em funções na Escola Secundária Jaime Moniz, Funchal, e enquanto aluna do primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógica, na Universidade da Madeira, pretendia implementar o modelo de SC, a fim de adquirir competências atitudinais e procedimentais necessárias à análise da *práxis* pedagógica.

Para tal era imprescindível que realizasse a observação de uma aula de um colega de profissão. Assim que foi recolhida a informação necessária para uma orientação mais segura no terreno, fez uma espécie de *prospeção de campo de observação* e de sujeito a observar, a fim de delinear o plano de observação, pois, como sugere Smyth, citado por Alarcão e Tavares (2003), antes da observação é imprescindível que esta seja planificada. Mas para dar cumprimento a todas as fases do ciclo de SC, propostos por Goldhammer et al. (Fig.: 1 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer et al.) e referenciados em Alarcão e Tavares (2003), impunha-se encontrar um professor disposto a colaborar no processo de SC.

[31] A *experiência supervisiva* remete para a experiência ao nível da Supervisão Pedagógica, no primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de Observação e Avaliação da Prática Docente, ministrada pelo Professor Doutor Fernando Correia, na Universidade da Madeira.

Fig.: 1 – Fases do ciclo de Supervisão Clínica, segundo Goldhammer et al. (Alarcão e Tavares, 2003, p. 26)

No que respeita ao campo de observação, ponderou-se, inicialmente, proceder à observação numa escola distinta daquela em que desempenha funções, no entanto tal aspiração traria vários constrangimentos. Desde logo a necessidade de recolher autorizações quer dos órgãos diretivos da escola, quer do professor a observar. Além disso, também seria necessário tempo para sensibilizar os possíveis intervenientes a colaborar. Perante isto, a escola onde aquela trabalha apresentou-se como a melhor alternativa.

Decidido o campo de observação, revelou-se oportuno contatar com vários colegas de trabalho a fim de lhes solicitar a sua colaboração nesta atividade. E foi aqui, precisamente, que encontrou os obstáculos que condicionaram, logo à partida, o tipo de trabalho que se pretendia realizar.

Foram abordados seis professores de diversos grupos disciplinares (Matemática, Português, Economia, Filosofia e Biologia e Geologia) e foram esclarecidos em relação ao objetivo da observação, dando ênfase ao facto de ter fins formativos e de não ter qualquer relação com a avaliação do seu desempenho. Destes, apenas um acedeu ao pedido. A relutância dos restantes prendia-se com vários fatores. Desde logo, o facto de a professora que pretendia desencadear o *processo supervisivo* ser contratada e de ter menos anos de serviço (oito), ao contrário de cinco dos professores que declinaram (entre catorze e trinta anos de serviço), e de se encontrar há poucos anos na região (seis anos) e na escola em que trabalha (quatro anos). Importa salientar que, embora os professores não tenham declinado veemente o pedido, foi percetível o seu desconforto, a pouca recetividade, a desconfiança em relação à observação e, até, algum desagrado pelo *atrevimento*.

Invariavelmente, os professores abordados desculparam-se dando razões que se prendiam, na maior parte dos casos, com o facto de a observação coincidir com o período de preparação para as avaliações internas e externas (Exames Nacionais e Exames Intermédios) dos alunos, ou simplesmente por não ser conveniente, nem oportuno, devido ao alargado período de trabalho letivo que os sobrecarregava e às exigências ao nível do cumprimento de prazos, de diretrizes e de programas emanados do Ministério da Educação e Ciência.

Outro constrangimento que não foi claramente mencionado, mas que, no entanto, transpareceu pelas atitudes e pelas razões apresentadas pelos professores para não colaborarem no processo foi a Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Região Autónoma da Madeira, conforme estabelecido no Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro. Naturalmente que a evidência deste fator pode ser questionada, no entanto aparentou decisivo, uma vez que o momento em que os professores foram contatados coincidiu com a implementação do processo de Avaliação do Desempenho Docente nas escolas da Região Autónoma da Madeira.

Não obstante todos os obstáculos enunciados, foi possível realizar a observação a 15 de maio de 2013, pois um dos seis professores demonstrou disponibilidade em cooperar. No entanto, ressalva-se o facto de o professor ser contratado na mesma escola e de reunir um número reduzido de anos de serviço (oito), tal como a supervisora. Pese embora o seu contributo, acordou fazê-lo condicionalmente, em função das condições a combinar durante o período de negociação e/ou no pré-encontro.

Referência bibliográfica de "Anexo D – Relato de uma *experiência supervisiva*"

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed. rev. e desenvolvida). Coimbra: Almedina

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro.