

GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Carlos Marques Simões

SUPERVISÃO OU ACONSELHAMENTO?

**contributo para uma perspetiva contextualizada
do desenvolvimento do professor**



Cadernos do GREI n.º 6

NOVEMBRO 2013

SUPERVISÃO OU ACONSELHAMENTO?

**contributo para uma perspetiva contextualizada
do desenvolvimento do professor**

ÍNDICE

Introdução.....	5
1. O contexto socio-histórico da educação/formação.....	7
2. Desenvolvimento do professor: construir uma opção	9
3. Educação versus formação: complementaridade ou antinomia?.....	12
4. Profissionalidade e pessoalidade: pólos de mudança.....	14
5. Mudar o mundo para mudar a educação.....	16
Reflexões finais.....	19
Bibliografia.....	21

(...) Tal julgamento antes vai no sentido de se reclamar o nome de educação para aquela formação que, desde os tempos da infância, enforma o indivíduo na prática da virtude (...). É precisamente esta formação que o meu modo de pensar tentaria sublinhar, apenas para ela devendo ser (...) reservado o nome de educação (...).

Platão *in Leis* (entre 360 a.C. e 353 a.C.)



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

FICHA TÉCNICA

Título: Cadernos do GREI

Edição de: GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Urb. Vale da Amoreira, lote 5 - 4.º dt.º:

8005-334 FARO

grei.grupo@gmail.com www.grei.pt

Capa: adaptada por Mariana Chan de "Sementes do Jardim" de Joan Miró

Coordenação editorial: Carlos Marques Simões

Data: novembro de 2013

Publicação de difusão restrita

A abordagem do aconselhamento é de grande valor (...) [pois] todo o procedimento no ensino é mais eficiente quando abordado com uma compreensão da personalidade e suas funções empáticas (...). O professor sem empatia é como um automóvel com as mudanças desengrenadas (...).

Rollo May *in The art of counseling* (1967)

Resumo:

Aborda-se neste texto a pretensa dicotomia entre supervisão e aconselhamento, perspetivando-a a partir do “*sistema de desenvolvimento do professor*”, modelo alternativo ao atual quadro formativo. Em paralelo, sublinha-se a importância da contextualização desta problemática no âmbito da esfera político-económica, fator assumido como determinante na contemporânea crise da educação.

Palavras-chave: desenvolvimento do professor; formação/educação; supervisão; aconselhamento; profissionalidade; pessoalidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste caderno é abordar sucintamente a problemática subjacente ao título escolhido. A fim de contribuir para a sua discussão, apresenta-se para esse efeito um conjunto de reflexões a propósito de alguns aspetos considerados relevantes para compreender a proposta apresentada, isto é, um modelo alternativo ao atual processo formativo dos professores.

A abordagem delineada, decorrente duma perspetiva crítica e epistemologicamente fundamentada, remete para a distinção entre educação e formação. Por esse motivo, é necessário clarificar o difuso e imbricado campo semântico de onde emergem ambos os conceitos - e as práticas que lhe estão relacionadas -, o que, não sendo tarefa fácil, é notoriamente relevante e exige confrontar ou reerguer velhas antinomias como a de psicologia versus educação ou a de psicologia versus formação, para não falar da mais difícil de equacionar: educação versus formação.

Esta delimitação de fronteiras entre os campos educativo e formativo mergulha as suas raízes em posicionamentos implícitos, muitas vezes de natureza ideológica, cujas origens residem em numerosos equívocos e em opções de pertinência duvidosa. Tais noções surgem, na literatura sobre esta matéria quase sempre associadas a uma amálgama indistinta de objetivos e estratégias que decorrem duma ne-

cessidade pragmática de resolução de problemas e, conseqüentemente, excluem qualquer enquadramento teórico como se este se tratasse de um vírus a combater.

Por conseguinte, ao perspetivar-se o que se designa como “*sistema de desenvolvimento do professor*” no contexto da dicotomia educação/formação, assume-se como premissa que ele deve assentar numa dupla componente - formativa e educativa -, cuja implementação dependerá de especialistas de áreas diferentes, ou seja, dos campos da supervisão e do aconselhamento, resultando esta diferenciação de funções da necessidade de prestar apoios sólidos aos profissionais do ensino, dada a complexidade da sua intervenção.

Todavia, é importante sublinhar que não é possível situar qualquer discussão que tenha como horizonte a mudança do sistema escolar e das subjacentes estruturas de educação - considerada esta em termos globais e sistémicos - sem contextualizar as propostas apresentadas no âmbito dos esclerosados subsistemas que se reportam à esfera económico-financeira e à sua correia de transmissão, a esfera político-ideológica.

Conseqüentemente, tal estratégia implica apelar para um amplo terreno de análise e intervenção ainda por desbravar - sejam quais forem os níveis considerados: ambiental, familiar, profissional, comunicacional ou espiritual - que permita superar o caótico processo de alienação da sociedade. Pretende-se, deste modo, evitar que os professores - não obstante a indiscutível utilidade e pertinência do seu papel - possam vir a comprometer-se, mesmo que inconscientemente, numa complacente degradação da qualidade de ensino. Para evitar tal hipótese, é conveniente que eles sejam devidamente enquadrados em contextos de adequado desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, a fim de minorizar as conseqüências da implacável mediocridade para a qual está a ser arrastado todo o sistema escolar, é indispensável aproveitar a dinâmica permanente e o carácter dialético

da educação, pois só assim será possível contribuir para a construção de um sistema global e ecológico dos seres humanos e das suas estruturas de conhecimento.

1.0 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

Tradicionalmente, a educação tem sido encarada a partir de representações díspares - construídas com base em imagens provenientes de perspectivas específicas - elaboradas pelos teóricos que, ao longo do tempo, foram definindo os contornos de múltiplos conceitos educacionais; estes, de acordo com Bertrand (1991), podem agrupar-se segundo quatro vetores distintos centrados na pessoa, na sociedade e nos conteúdos (matérias, disciplinas e conhecimentos) ou, ainda, na interação entre os três elementos precedentes.

Tal abordagem implica considerar não só o autor ou conjunto de autores que deram origem às concepções formuladas, mas também a sociedade e a época que as configuraram. O vasto âmbito desta tarefa torna obrigatórias, não só uma adequada sistematização - que os especialistas da história da educação têm tentado formular -, mas, sobretudo, a elaboração de um corpo teórico pertinente.

Para esse efeito, é indispensável partir dos conceitos de percepção e de mudança, o que pressupõe considerar não só a historicidade dos fenómenos biopsicossociais mas adotar a experiência pessoal como “(...) o nexa que se consegue dar à interpretação do que nos foi acontecendo ao longo da existência, vista como algo que se inscreve na intersecção da natureza e da cultura” (Simões, 1996: 30), permitindo encarar o conhecimento científico como algo sempre presente, o que leva autores como Zimpher e Howey (1985) a afirmar que isso só é possível a partir da constituição periódica de concepções do mundo (“worldviews”) dinâmicas, pontuadas e transformadas a partir de reconceptualizações radicais.

Todavia, as dificuldades subjacentes a este empreendimento obrigam a que, para atingir tal desiderato, seja necessário romper com os pressupostos tradicionais. Daí decorre o imperativo de elucidar o estatuto epistemológico dos saberes educativos, assumindo-se a possibilidade de unificação deste campo do conhecimento, o que exigirá, obviamente, definir com rigor o objeto da educação como ciência (Estrela, 1992; Simões, 2013).

De facto, ao considerar-se a problemática atual das ciências da educação, pode verificar-se que ela se transformou num fator de disfuncionalidade, o que leva alguns autores a posições extremas, de certa maneira coincidentes com as ideologias do presente contexto socio-histórico. Por exemplo, Ribeiro (2012: 61-62), ao desejar a possibilidade utópica de ver a maioria da população obter um grau de doutoramento, afirma que “(...) se tais propósitos valem para o cidadão comum, mais devem valer para o núcleo de profissionais que, numa sociedade, têm por missão especializar-se na transmissão do saber (...)” (?!) e, referindo-se à formação em “ciências da educação” acrescenta que elas “(...) para além de serem pouco mais do que veículos de correntes activistas (...), [usam como] estratégias na luta pelo mercado académico (...) desviar as atenções, energias e sinergias dos docentes (...) para os seus domínios.”

Por esse motivo, é essencial considerar o processo de ensino/aprendizagem como resultado não só de uma adequada dimensão formativa - muitas vezes exclusivamente assumida num ensino que se traduz na simples transmissão e aquisição de saberes, sobretudo de natureza técnico-científica - mas igualmente de uma dimensão educativa que contribua para a construção de estruturas mentais assentes na flexibilidade e na complexidade.

Para atingir esse objetivo, é necessário superar as naturais limitações da chamada “formação pedagógica de formadores” - cujo enquadramento se encontra normalmente subordinado a uma temática

de incidência quase exclusivamente sociológica - apelando para outras perspectivas interdisciplinares e holísticas que permitam a sua contextualização e contrariem a ideia de que a formação profissional "(...) só faz sentido por referência ao contexto organizacional. E, neste contexto, esta só faz sentido se for considerada como investimento produtivo." (Rodrigues & Ferrão, 2008: 2).

Com efeito, ao consultar-se a maioria das obras nesta área, verifica-se que, em geral, elas se limitam a um vasto cardápio de receitas, eventualmente úteis mas absolutamente restritivas. Esta arreigada tendência é a mesma que, muitas vezes, leva os especialistas a entrincheirar-se na prática, não só para afirmar a sua especificidade, mas também para justificar a distância que os separa de uma consolidada elaboração científica. Tal situação impede que, nesta fase ainda incipiente da constituição de um *corpus* teórico, se alcance uma potencial e complexa conceptualização neste domínio, o qual, no futuro, poderá vir a integrar as denominadas "*ciências da formação*".

Finalmente, ao perspetivar-se o contexto socio-organizacional e curricular que resulta dos considerandos inicialmente formulados, é indispensável enquadrar esta questão no âmbito da articulação educação/formação, o que implica destacar o primado dos pressupostos subjacentes ao designado "*sistema de desenvolvimento do professor*".

2. DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR: CONSTRUIR UMA OPÇÃO

A concepção de desenvolvimento do professor não é recente, pois, já no início dos anos oitenta do século passado, McNergney e Carrier apresentavam um modelo de formação de professores com fundamento na teoria de campo de Kurt Lewin (1975) e no esquema de emparelhamento preconizado por David Hunt (1971) construído com base na teoria dos sistemas conceptuais de Harvey (1961).

Esta alternativa que abandonava a designação de "*teacher education*", usual na língua inglesa, a favor de uma nova terminologia que acompanhava as tendências desenvolvimentistas emergentes, enquadrando a preparação profissional nas suas dimensões formativa e educativa, sugeria a utilização de uma metateoria abrangente – remetendo para a pessoa e seus contextos - que se poderia designar como *ecossistémica*.

Tal perspetiva (McNergney & Carrier, 1981; McNergney *et al.*, 1983) constitui, sem dúvida, uma maneira diferente de conceber e de pôr em prática a formação, ao considerar que os diversos modos de intervenção pedagógica dependem não só da complexidade do próprio processo de ensino-aprendizagem e do modo como o professor atua em termos profissionais, mas também do sua evolução como pessoa; por conseguinte, torna-se necessário valorizar processos que favorecem o desenvolvimento psicológico (Simões, 1996).

Embora a reflexão sobre este modelo não seja recente no panorama da investigação portuguesa, pois que, ainda na década referida ou nas seguintes, diversos autores a assumiram, como é o caso de Oliveira (1990: 206) que, já na altura, referia o facto de que alguns autores de língua inglesa vinham "*(...) substituindo, cada vez com mais frequência, o conceito de 'teacher training' por 'teacher development' (Kennedy, 1987, Finochiaro, 1988) [pois que] a crescente complexidade da realidade educativa (...) pôs em causa a concepção da formação de professores centrada na aquisição de competências ou 'skills' (...)*".

Mesmo considerando que a formulação proposta se fundamentava em abordagens temporalmente anteriores - não totalmente desconhecidas em Portugal, pois que, já em 1968, Maria Borges Medeiros, professora da Universidade de Montréal, numa conferência proferida na Fundação Gulbenkian, dissertou sobre "*o papel do professor segundo certos aspectos da psicologia de Allport, Combs, Maslow e Rogers*" - constata-se que, passados quase cinquenta anos sobre este acontecimento, tal perspetiva continuou muito pouco difundida e completamente

subjugada a outras opções que frutificaram no âmbito das instituições politécnicas ou universitárias.

Por essa razão, apesar dos seus alicerces se revelarem bastante frágeis, o sistema de formação de professores aparentemente permanece inquestionável. Na verdade, ao afastar do terreno os profissionais da educação - entendida esta numa acepção mais estrita, como adiante será explicitado - continua a atribuir aos orientadores das práticas pedagógicas e mesmo aos supervisores, para além do que justamente lhes era atribuído enquanto formadores - isto é, o desenvolvimento profissional - a incumbência de intervir a nível do desenvolvimento pessoal.

Esta situação, de consequências obviamente negativas, faz com que o jargão destes intervenientes inclua um mostruário de termos psicológicos (1), utilizados na maioria das vezes de uma forma superficial; esta ocorrência permite comparar tal facto com o similar e inadequado uso do conceito de reflexão no contexto da supervisão, como já houve oportunidade de esclarecer em anterior investigação (Simões & Ralha-Simões, 1995).

Com efeito, ao abordar-se esta questão, pode admitir-se que a teorização sobre o desenvolvimento do professor constitui um progresso, o que não implica a ideia de qualquer predominância dogmática face a outras alternativas (Ralha-Simões & Simões, 1991); embora se deva considerar que este quadro teórico permanece dependente de concepções que, devido a uma distorção conceptual, não distinguem e confundem os vetores da formação e da educação, continuando a conceber o formador como alguém capaz de simultaneamente abranger campos tão distintos como os da profissionalidade e os da personalidade (Ralha-Simões & Simões, 1991).

(1) É importante sublinhar que não se assimila o campo conceptual do psicológico com o do pessoal, bastante mais abrangente.

3. EDUCAÇÃO VERSUS FORMAÇÃO: COMPLEMENTARIDADE OU ANTINOMIA?

Falar de educação ou de formação para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre no decurso da preparação profissional dos professores é algo que, embora muitas vezes feito indiferenciadamente, carece de uma definição terminológica e conceptual precisa, dado que estes termos têm sido tantas vezes indevidamente utilizados como sinónimos.

De facto, como afirma Silvestre (2013: 59), “(...) a educação e a formação são dois conceitos extremamente ambíguos, polissémicos e polémicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes [e por conseguinte] é difícil estabelecer fronteiras entre eles.” Por sua vez, Alarcão e Canha (2013), ao distinguirem entre supervisão e formação também assinalam o critério polissémico desta última e assumem que ela tem estado associada a situações profissionais e a conceitos especializados, tendo por isso um sentido muito lato.

No sentido de superar tal obstáculo - e de acordo com os considerados anteriormente formulados - deve utilizar-se o termo educação para indicar a componente de intervenção cultural e humanística e o termo formação para nomear a componente didática e técnico-científica. Por conseguinte, importa realçar que a perspetiva que tem vindo a ser esboçada - entendida apenas como retórica conceptual - designa a atualmente denominada formação como “*sistema de desenvolvimento do professor*”; este propõe basear-se na confluência das dimensões formativa e educativa, remetendo a primeira para o desenvolvimento profissional - cujo enquadramento deve ser realizado por supervisores pedagógicos - e reportando-se a segunda ao desenvolvimento pessoal, cujo acompanhamento deve ser feito por conselheiros educacionais (Simões, 2004; 2009).

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que existe uma notória discordância relativamente a outros autores que não estabelecem tal distinção. É o caso, por exemplo, de Ribeiro Gonçalves (2006: 17) ao afirmar que “(...) o papel do formador deve (...) centrar-se na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional (...)”. Efetivamente, embora o papel do formador/supervisor, englobe a totalidade do “*teaching self*” (2), a sua intervenção deve-se restringir à ativação do desenvolvimento profissional, não obstante admitir-se que a sua ação acarrete óbvias consequências ao nível da outra dimensão.

Por outro lado, ao abordar-se as noções de aconselhamento e de supervisão verifica-se uma convivência nem sempre pacífica entre os campos matriciais que estiveram na sua génese e evolução. Enquanto que o campo da supervisão, apesar do seu carácter inovador, se apresenta consolidado e, ao apoiar-se em múltiplos modelos e estratégias consistentes, permite um adequado acompanhamento da atividade profissional dos professores (Alarcão, 2000, 2009; Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão & Canha, 2013), em contrapartida, o mesmo não acontece com o aconselhamento. De facto, os profissionais deste domínio, devido às circunstâncias da sua atuação, têm uma intervenção no campo do desenvolvimento pessoal dos professores baseada em pressupostos pouco fundamentados e ainda em processo de construção (Duarte, 2002; Grinspun, 2003; Husen & Postlethwaite, 1985; Thomas, 1990).

Finalmente, é preciso sublinhar que a proposta curricular aqui delineada implica obviamente admitir que tais dimensões – educação e formação - são interdependentes e que o seu carácter complementar é de indispensável utilidade, devendo a articulação e a integração dos saberes provenientes de quaisquer destes campos serem atribuídas a académicos que, pela sua competência pessoal e científica, estejam capacitados para contribuir no sentido de teorizar o desenvolvimento do professor.

- (2) Em muitos trabalhos anteriores identifiquei este construto com o de “*pessoa do professor*” que surgia como hipotética tradução, ideia que atualmente não subscrevo.

4. PROFISSIONALIDADE E PESSOALIDADE: PÓLOS DE MUDANÇA

Perspetivar a problemática da articulação entre profissionalidade e pessoalidade, implica enquadrá-la segundo critérios de natureza interdisciplinar, de modo a que essa reflexão permita contextualizá-los e consequentemente invocar a dicotomia educação/formação; deste modo, será possível caracterizar os processos que conduzem ao desenvolvimento profissional e, também, contribuir para sublinhar a importância do desenvolvimento pessoal neste contexto.

Torna-se, assim, indispensável recorrer a três dimensões da profissão docente, interrelacionadas e em constante evolução, isto é, à ‘*profissionalidade*’, ao ‘*profissionalismo*’ e à ‘*profissionalização*’, remetendo esta última “(...) para o processo sócio-histórico de uma profissão socialmente reconhecida” (Estrela, 2002: 65). Por seu turno, poder-se-ia sugerir que a profissionalidade indica “o modo de exercer uma profissão, ao partir do étimo ‘*profissional*’ - que designa aquele que sabe - e do sufixo nominal ‘*dade*’, de origem latina, indicativo de qualidade ou estado, modo de ser ou propriedade” (Houaiss, 2003). Segundo Lopes (2002), tal qualificativo estaria assim ligado à profissionalização, relacionamento que não surge como tarefa fácil, tanto mais que tal processo é socio-historicamente contingente.

Contudo, como os procedimentos próprios para exercer uma profissão correspondem à definição de profissionalismo, Trindade (2002: 89) interroga-se sobre a pertinência e precisão terminológica destas noções, pois que, no seu entender, “(...) aparentemente surgem duas expressões para designar a mesma coisa, sendo uma mais rebuscada do que a outra”. Por conseguinte, este autor afirma que é a falta de uma definição clara e rigorosa do que é o profissionalismo que leva a que falemos sobretudo de profissionalidade, considerando que esta se reporta ao que cada um assume ser a sua própria vivência como professor.

Remetendo para a forma como as características do “*self*” reinterpretam o profissionalismo – entendido como uma construção do sujeito sobre a profissão que desempenha - submetendo-o a um processo de transformação que vai originar a profissionalidade, Trindade (2002: 90), considerando a profissionalidade docente como meta do desenvolvimento profissional, reconhece a “(...) importância (...) do *self* na construção de significados [ou seja no] modo como os sujeitos constroem a consciência de si enquanto profissionais (...)”.

Segundo Simões (1996: 195), no caso concreto dos professores, pode-se invocar a noção de “*teaching self*” como “(...) *uma dimensão referente ao indivíduo, investido numa função e papel profissional, em que, integradamente coexistem diversos fatores (...), entre os quais os valores, crenças e atitudes (...)*”, o que, na sequência da definição anterior, faz com que Tavares e outros (2007), ao referirem as áreas do “*teaching self*”, afirmem que a construção da estrutura psicológica individual constitui um elemento determinante intimamente relacionado com as tarefas de desenvolvimento em que cada professor está envolvido.

Os considerandos anteriores, ao remeterem para o processo de estruturação de sentidos, permitem explicitar os conteúdos psicológicos conscientes envolvidos na definição de profissionalidade. Com base nesta premissa, Ralha-Simões (2002: 85-86), assumindo a ideia de que a “(...) *construção do professor estaria na confluência das dimensões do seu desenvolvimento pessoal e do seu desenvolvimento profissional (...), especificando-se num conjunto de princípios e de estruturas internas (...)*”, afirma que tal potencial é suscetível de ser concretizado no plano da ação através do exercício de um conjunto de comportamentos, permitindo deste modo reenquadrar a dualidade profissionalidade/pessoalidade.

A abordagem destas questões, a partir de análises oriundas de múltiplos campos disciplinares, evidencia não só a divergência dos quadros conceptuais inter e intradisciplinares envolvidos, como as cliva-

gens ideológicas subjacentes às leituras ditas científicas do real (Estrela, 2002). De facto, a partir da década de oitenta do século passado, em contraste com os estudos anteriores de natureza positivista, a investigação sobre os professores, aceitando admitir a influência da subjetividade, da representação e dos significados, tem vindo a ser conduzida consubstanciando “(...) *olhares mais profundos e holísticos [que] revelam que a profissionalidade docente se caracteriza por rupturas mais do que por continuidades.*” (Sanches, 2002: 81).

Por conseguinte, pode-se concluir que as novas formas de investigar - apelando para procedimentos cuja adequação metodológica constitui uma alternativa às vias usuais - procuram evitar, através da superação da dicotomia entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido, a possibilidade de se focar um real descontextualizado face aos aspetos espaço-temporais particulares que são determinantes para lhe conferir significado. É possível, assim, valorizar as teorias subjetivas dos agentes educativos sobre os acontecimentos experienciados e, desta forma, sublinhar a importância das histórias de vida e de outros modos de encarar a profissionalidade, a partir das narrativas centradas na pessoa do professor (Estrela, 1992; Sanches, 2002; Simões, 2013).

5. MUDAR O MUNDO PARA MUDAR A EDUCAÇÃO

Num modelo de sociedade em que apenas um reduzido número de indivíduos pode participar na tomada de decisões acerca dos modos de produção, distribuição e consumo, não provocará surpresa que o debate sobre as questões fundamentais subjacentes à definição de políticas educativas - subalternizadas à esfera económico-financeira - esteja inquinado por estratégias de poder que têm por fim contribuir para criar um estado de pânico social, levando muitos a admitir que elas partem de grupos ocultos - na medida em que não são tornados públicos os nomes dos seus membros - ou, pelo menos, de instituições cujas análises e

conclusões são divulgadas de forma assente nalgum secretismo (Santomé, 2002) (3).

A crise económica e a subsequente conflitualidade social, leva a que alguns setores mais vinculados aos poderes político-económicos dominantes culpabilizem a escola - em particular a escola pública - e, conseqüentemente, os professores, como sendo os principais responsáveis pela eminente catástrofe da sociedade (4). Daí ter surgido, na sequência da era Reagan/Thatcher, o execrável movimento “*back to basics*”. Ora, este regresso aos pretensos conhecimentos básicos lançou uma cortina de fumo sobre os presentes problemas da educação, pois, em nome das reformas indispensáveis, “*deitava fora a criança com a água do banho*” - se se quiser utilizar o provérbio russo -, uma vez que, ao tentar expurgar os vícios pedagógicos acumulados, abandonava - e quase proibia - as necessárias conquistas obtidas no campo educacional.

Evidentemente que este estado de coisas não seria irreversível, se determinados setores ideológicos, alheios às pseudo-revolucionárias ideias neoliberais, tivessem optado por uma perspetiva crítica da sociedade assente na premissa básica que instituía a pessoa como fator de liberdade política, permitindo, deste modo, evitar que as sociedades do bem-estar - nomeadamente as que foi possível construir no âmbito da unificação europeia - estivessem à beira de dealbar numa caótica anomia social que poderá conduzir ao surgir de novos e imprevisíveis totalitarismos.

Tal situação ocorreu porque, intrinsecamente, o bem-estar também produziu mal-estar, levando à corrosão dos mitos do progresso e da fe-

- (3) Pode referir-se, a título ilustrativo, o Clube de Bilderberg em cujas reuniões participam regularmente personalidades portuguesas de diferentes áreas do arco do poder.
- (4) No caso português, esta visão é totalmente deformante. De facto, com base nas idiosincrasias dos responsáveis governamentais, tenta-se ludibriar a opinião pública, apontando como causas dos baixos níveis de literacia alguns fatores que, embora essenciais, não são o cerne do problema.

licidade e mostrando que o simples crescimento económico trazia mais danos do que benefícios, tendo vindo estes a ser apropriados por uma minoria dominante.

Por este motivo, pode-se imputar à atomização individualista da vida - e à concomitante sociedade de consumo - a atual crise de valores das sociedades ocidentais que não ousaram - ou não puderam - vencer a batalha pela educação como princípio gerador de uma nova civilização assente nos pilares da ética e da competência (Morin, 1981; Viegas Fernandes & Tomás, 2002).

Sintoma vasto deste panorama são, no campo do ensino, as legislações falsamente niveladoras entre os diversos estados da União Europeia, como as que derivaram do tratado de Bolonha, muitas vezes insuficientemente fundamentadas e habitualmente associadas a políticas erradamente designadas como educativas - que, na sua esmagadora maioria, não são mais do que meios para reduzir o dispêndio de fundos públicos -, ou ainda posicionamentos norteados por uma visão tecnocrática da instrução pública, conducentes a um retrocesso no pensamento e na ação pedagógica.

Por conseguinte, pode-se afirmar que todo este caos tem na sua génese opções político-financeiras que determinam o panorama escolar e, em geral, o enquadramento educativo. É assim que, olhando para Portugal ou para outros contextos - europeus ou mundiais - tem que se reconhecer que, desde há largos anos, a sociedade e os seus cidadãos têm vindo a ser arrastados para uma iníqua situação cujas repercussões civilizacionais poderão ser catastróficas.

Por tudo isto, as opções assumidas tornam-se cada vez mais prementes atendendo à crise de valores da nossa sociedade e da nossa época, cujos reflexos no plano da educação/formação são determinantes. Efetivamente, as pseudo-reformas impostas aos sistemas escolares, em nome da sua eficácia e produtividade, levam a que os seus principais atores, isto é, os professores, sejam simultaneamente vítimas e carcosos ideológicos da encapotada máquina repressiva dos chamados

estados democráticos e liberais - bandeira da dita civilização ocidental - que, no seu conjunto, mais não são do que um vasto sistema plutocrático.

REFLEXÕES FINAIS

O título deste trabalho: “*Supervisão ou aconselhamento?*” não pretendia dar uma resposta direta e totalmente explícita a tal interrogação, embora a sua formulação pudesse indiciar esse objetivo. A sua intenção visava apenas produzir considerandos que abordassem a hipotética antinomia entre os vetores relacionados com esta problemática (5), não se pretendendo de modo nenhum encerrar um assunto cujas implicações transcendem em absoluto o âmbito restrito da abordagem aqui realizada.

Por esse motivo, importa sublinhar que a tarefa empreendida pretendeu simplesmente contribuir para um hipotético debate, mais do que encontrar soluções definitivas e dogmáticas, no sentido de fundamentar uma perspetiva integrada sobre a usualmente designada formação de professores (6), cuja concretização - embora se apresente no plano da utopia - sugere roturas inadiáveis do ponto de vista teórico e epistemológico.

A partir dum enquadramento que distingue entre as dimensões formativa e educativa e com base numa concepção desenvolvimentista e ecossistémica visou-se integrar as vertentes da supervisão e do aconselhamento num quadro abrangente que incluía as recentes concepções da personalidade e da profissionalidade - e o concomitante desenvolvi-

- (5) Este assunto já havia sido abordado em textos anteriores, embora de uma forma parcelar, descritiva e, sobretudo, não contextualizada (Simões, 2004, 2008).
- (6) Denominação que no quadro convencional se rejeita liminarmente, atendendo aos pressupostos subjacentes à posição assumida neste texto.

mento pessoal e profissional - numa teoria mais geral acerca do desenvolvimento do professor.

Deste modo, admite-se que, no futuro, esta abordagem possa conduzir a percursos facilitadores duma maior inclusão no processo de cidadania, sendo para isso indispensável que se preparem os atuais e futuros professores não só para o desempenho de atividades profissionais bem aceites e socialmente relevantes, mas sobretudo para que, como agentes de cultura, contribuam para proporcionar condições que criem espaços de intervenção que permitam integrar valores, processos, atitudes e comportamentos adequados a uma sociedade mais humana.

Para além disso, deve-se referir que foi também propósito deste texto contextualizar, no plano concreto da realidade da escola, a intervenção dos professores, enquadrando-a no panorama mais vasto da esfera político-ideológica, cujas decisões catastróficas e inerentes efeitos nefastos obstam a que se edifique um mundo necessariamente melhor.

As consequências deste estado de coisas impedem obviamente qualquer possibilidade de construir uma escola pluridimensional e cultural que integre uma dupla componente científica e artística, sem a qual não será possível caminhar no sentido da confluência das culturas tecnológica e humanística - para cuja necessidade, já em 1959, o ilustre químico C.P. Snow alertava numa conferência na Universidade de Cambridge.

Por conseguinte, alcançar este horizonte depende dum perpétuo evoluir das possibilidades humanas e da concretização de objetivos que permitam dar uma resposta aos complexos desafios da sociedade emergente. Tal meta só será concretizada através de uma escola utópica - mas radicalmente alicerçada na realidade - que se torna urgente, necessário e imperioso conquistar. Para isso deve-se tomar como divisa uma frase célebre que hoje é útil lembrar: “*sejamos realistas, exijamos o impossível!*”

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sisifo*, 8: 119-128, *acedido em 1 de outubro de 2013 em* <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Bárrios, A. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (67-69). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Duarte, A.M. (2002). Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspectiva cognitivo-motivacional. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora
- Estrela, T. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (65). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Finocchiaro, M. (1988). Teacher development: a continuing process. *Forum*, 36 (3), 247-257.
- Grinspun, M.P.S. (2003). Supervisão e orientação educacional. São Paulo: Cortez.
- Harvey, O.J. (ed.). (1966). *Experience, structure and adaptability*. New York: Springer.
- Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (vol. I-III). Lisboa: Temas e Debates.
- Hunt D.E. (1971). *Matching models in education*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, D.E. (1976). Teachers are psychologists too: on the application of psychology to education. *Canadian Psychological Review*, 17 (3), 210-218.
- Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education* (vol. I-X). Oxford: Pergamon Press.
- Kennedy, C. (1987). Innovation for a change: teacher development and innovation. *ELT Journal*, 41 (3), 163-170.

- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique - les relations humaines*. 5.^a ed. Paris, P.U.F.
- Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1.º CEB. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (71-77). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- McNergney, R. & Carrier, C.A. (1981). *Teacher development into practice*. New York/ London: MacMillan/Collier.
- McNergney, R., Francis, P., Hinson, S. & Stimpfle, P. (1983). Translating a metatheory of teacher development into practice. *Journal of Teacher Education*, 34 (5), 53-57.
- Medeiros, M. B. (1970). *O papel e a formação de professores: conferências e colóquios*. Lisboa: Gulbenkian: Centro de Investigação Pedagógica.
- Morin, E. (1981). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nóvoa A. (coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In J. Tavares & A. Moreira (eds.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (205-216). Aveiro: PIDACS.
- Patrício, M.F. (org.) (1991). *Educação pluridimensional e Escola Cultural*. Évora: AEPEC.
- Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (85-87). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Ralha Simões, H. (2013). *Desenvolvimento pessoal na sociedade emergente: novos olhares em busca de um paradigma*. Cadernos do GREI n.º 3, julho. (e-book).
- Ralha Simões, H. & Simões, C.M. (1991). *Contra o dogmatismo: uma estratégia plural conducente a modelos alternativos de formação* (Comunicação apresentada no II Simpósio Pedagogia na Universidade). Lisboa: Universidade Técnica/ Fundação Gulbenkian.
- Ribeiro, G.M. (2012). *O ensino da história*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M.C. & Ferrão, L.B. (2008). *Formação pedagógica de formadores*. 8.^a ed. Lisboa/Porto: Lidel.
- Sanches, M.F.C. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. In M. Fernandes *et al.* (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (79-83). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.

- Santomé, J.T. (2002). La educación en tiempos de neoliberalismo. La construcción de la escuela pública como institución democrática. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (35-62). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Silvestre, C.A.S. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos: uma nova oportunidade*. 3.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. (2004). *O desenvolvimento do professor: uma alternativa aos actuais sistemas de formação*. Faro: Universidade do Algarve.
- Simões, C.M. (2008). *Problemas epistemológicos em torno do binómio educação/formação*. Faro: Universidade do Algarve.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: uma abordagem dos contextos educacionais*. Cadernos do GREI n.º 1, junho. (e-book).
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1995). Nível do ego e processos metacognitivos no contexto da formação em supervisão (105-123). In I. Alarcão (ed.) *Supervisão e inovação*. Aveiro: CIDInE.
- Snow, C.P. (1965). *As duas culturas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tavares, J. Anabela Sousa Pereira, A.S., Gomes, A.A. Monteiro, S.M. & Gomes, A. (2007). (ed.). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thomas, R.M. (1990). *Counseling and life-span development*. London, Sage.
- Trindade, V.M. (2002). Professores e profissionalidade. In M. Fernandes et al. (orgs.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (89-91). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.
- Viegas Fernandes, J. & Tomaz, M. (2002). *Um mundo melhor é necessário e é possível - contributos educacionais*. Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.
- Zimpher, N.L. & Howey, K.R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 101-127.

O AUTOR

Carlos Marques Simões - Doutorou-se em psicologia da educação pela Universidade de Aveiro após uma pós-graduação em psicologia do desenvolvimento pela Universidade Católica de Lovaina e uma licenciatura em psicologia clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Entre 2009 e 2011 foi Diretor Executivo do Instituto Giordano Bruno - Centro Interdisciplinar de Ciências e Artes, tendo simultaneamente presidido ao seu Conselho de Fundadores. É autor de cerca de duas dezenas de publicações entre as quais “*Desenvolvimento do Professor e Construção do Conhecimento Pedagógico*” e, em colaboração, “*Contextos de Desenvolvimento e Teorias Psicológicas*”.

Cadernos do GREI

n.º 1

Carlos Marques Simões

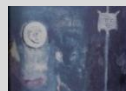
EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
uma abordagem no âmbito dos contextos educacionais



n.º 2

Nora Almeida Cavaco

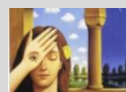
ATITUDES PARENTAIS E RESILIÊNCIA: as práticas educativas e o desenvolvimento psicológico dos adolescentes



n.º 3

Helena Ralha-Simões

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL NA SOCIEDADE EMERGENTE:
novos olhares em busca de um paradigma



n.º 4

Carla Fonseca Tomás

PSICOLOGIA DA ESPIRITUALIDADE: revisão teórica, conceitos emergentes e principais desafios



n.º 5

António Duarte

ENVELHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA: o papel da Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados



Cadernos do GREI

n.º 6

Carlos Marques Simões

SUPERVISÃO OU ACONSELHAMENTO? contributo para uma perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor



A publicar:

Rosanna Barros

MEDIAR ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: refletir em princípios e valores para reconstruir a cidadania social



Ana Tomé

CONHECER E PREVENIR DOENÇAS CARDIOVASCULARES:
fatores de risco e planeamento dos cuidados de saúde



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Cadernos do GREI n.º 6 – Novembro 2013

Cadernos do GREI

n.º 1

Carlos Marques Simões

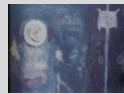
EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
uma abordagem no âmbito dos contextos educacionais



n.º 2

Nora Almeida Cavaco

ATITUDES PARENTAIS E RESILIÊNCIA: as práticas educativas e o
desenvolvimento psicológico dos adolescentes



n.º 3

Helena Ralha-Simões

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL NA SOCIEDADE EMERGENTE:
novos olhares em busca de um paradigma



n.º 4

Carla Fonseca Tomás

PSICOLOGIA DA ESPIRITUALIDADE: revisão teórica, conceitos
emergentes e principais desafios



n.º 5

António Duarte

ENVELHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA: o papel da
Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados



n.º 6

Carlos Marques Simões

SUPERVISÃO OU ACONSELHAMENTO? Contributo para uma
perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno