

AS RESPONSABILIDADES DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO QUE AÍ INTERVÊM: CONTRIBUTO PARA UM DEBATE

COSME, Ariana*
TRINDADE, Rui**

RESUMO

Neste artigo propõe-se uma reflexão através da qual se defende que as responsabilidades sociais das escolas passam, em larga medida, como estas organizações assumem e concretizam as suas responsabilidades educativas. Trata-se de um desafio que obriga cada Escola a repensar o seu projeto político pedagógico e os profissionais, que aí trabalham, a repensar os seus compromissos e funções. No caso dos professores, este é um desafio que os obriga a refletir sobre as suas decisões curriculares, pedagógicas e didáticas, mas também sobre as relações profissionais que estabelecem nos respetivos contextos escolares. No caso dos trabalhadores que não são docentes, os desafios são diferentes, mas não deixam de ser, igualmente, complexos e passíveis de serem reequacionados tendo em conta a função política e social que a Escola assume, bem como as suas singularidades e compromissos sócio-culturais.

Palavras-chave: Escola e sociedade. Escola inclusiva. Trabalho docente. Diferenciação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas com que, hoje, se debate a Escola tem a ver com a perspetiva, nem sempre explícita, através da qual se tendem a desvalorizar as suas finalidades educativas face às suas finalidades sociais, enquanto

* Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Doutora em Ciências da Educação e Investigadora Sénior do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) daquela faculdade.

** Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Doutor em Ciências da Educação e Investigador Sénior do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) daquela faculdade.

resposta generosa que, sob a capa da sua afirmação como um espaço inclusivo, contribui para alimentar a ilusão da possibilidade dessa mesma Escola se afirmar, nomeadamente, face àqueles alunos que são provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos, não tanto como um polo de desenvolvimento cultural, mas, sobretudo, como um espaço de reabilitação e de terapia social,

Será esta uma opção inevitável? Será esta a opção que resta às escolas para enfrentar os desafios com que quotidianamente se confrontam, de forma a assumir, por esta via, as suas responsabilidades educativas e sociais?

Só será possível responder a essas e a outras questões refletindo-se, antes de tudo o mais, sobre as finalidades das escolas em sociedades onde se gera uma tensão decisiva e, quantas vezes, insustentável entre as exigências que estas colocam a si próprias, as possibilidades de respostas que se geram e os obstáculos decorrentes de modos de organização e de funcionamento político, económico e social das sociedades em que vivemos, os quais não só são contraditórios com essas exigências, como tendem, quantas vezes, a impedir ou, pelo menos, a dificultar a produção daquelas mesmas respostas.

É no seio de um universo social tão complexo e contraditório que importa repensar algumas das propostas de intervenção que se têm vindo a promover no âmbito das escolas. Propostas estas que, de algum modo, explicam porque é que um autor como António Nóvoa tenha vindo a público afirmar que a "escola não pode tudo" (NÓVOA, 2005, p. 17), defendendo, por isso, a necessidade desta se reencontrar "como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo" (NÓVOA, 2005, p. 17) e favorecendo, por esta via, a construção de "um espaço público da educação, um espaço que integra a escola como um dos seus pólos principais" (NÓVOA, 2005, p. 17). Trata-se de uma reação que o mesmo autor designa por transbordamento de funções das escolas (NÓVOA, 2005), a qual se explica em função do conjunto de atribuições que pesa, hoje, sobre essas mesmas escolas no domínio da resolução de problemas que ocorrem, quer a montante (toxicodependência, sinistralidade rodoviária, gravidez precoce, violência familiar, consumismo, etc.), quer a jusante (atraso económico do país, problemas estruturais face à sociedade da informação, etc.).

Sendo necessário reconhecer que as escolas não poderão ignorar tais desafios, mesmo que estes não sejam gerados no seu interior, importa

discutir, no entanto, qual o seu contributo e as suas responsabilidades ao nível das respostas a promover para lidar com eles. Em última análise, o que nos propomos é a refletir sobre a recriação da Escola como "um novo espaço público" (AFONSO, 2002, p. 89) e, subsequentemente, a refletir sobre as finalidades da Escola num tempo em que essa instituição se encontra sujeita a discursos tão diversos e contraditórios entre si acerca dos seus mandatos educativos, das suas responsabilidades e do espaço de atuação que lhe compete assumir no âmbito do processo de socialização das gerações mais jovens.

Dito isto, importa reconhecer que a Escola, como uma instituição educativa incontornável na sociedade em que vivemos, terá que ser compreendida à luz da apropriação de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento das crianças e dos jovens no seio dessa mesma sociedade. É aliás, em nome da apropriação de um tal património, entendido como um conjunto de informações, instrumentos, procedimentos, atitudes e valores a partilhar e a coconstruir que decorre a necessidade de entendermos a construção da Escola como uma instituição política e socialmente relevante. É, também, em nome da *apropriação* de um tal património que defendemos que, no seio desta instituição, esta apropriação constitui uma condição decisiva e um contributo inestimável para que as escolas se possam afirmar como espaços de formação pessoal e social dos alunos que nelas habitam. Isto é, não se pode dissociar a dimensão cultural da dimensão da formação pessoal e social das crianças e dos jovens no seio das escolas, não só porque a segunda não é exequível se não se valorizar a primeira, do mesmo modo que esta acaba por ser afetada quanto ao seu impacto e pertinência se não contribuir para que uma tal formação possa ocorrer. É que a formação pessoal e social como dimensão transversal que as escolas deverão assumir nem se pode circunscrever ao domínio das competências psicológicas, sociais e relacionais, nem tão pouco pode ser dissociada do contato com os dispositivos culturais em função dos quais não só modelamos a nossa visão sobre o mundo, como o interpretamos e agimos sobre ele.

Em síntese, será a partir desse modo de definir as finalidades da Escola que nos dispomos, neste texto, a discutir as suas responsabilidades sociais e, na sequência de uma tal reflexão, a abordar as responsabilidades daqueles que se relacionam, ou que se poderiam relacionar, com um tal contexto.

1 PROFESSORES: DIVERSIFICAR PAPÉIS OU DIVERSIFICAR ATIVIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Hoje, esta não é uma reflexão fácil de fazer, dado tudo aquilo que está em jogo, nomeadamente a vida presente e futura das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas. Não é uma discussão fácil de fazer, também, quando verificamos a ausência de consensos e a distância incomensurável das perspetivas em presença, sobretudo quando nos defrontamos com o que J. A. Correia designa por "pedagogização da questão social" (CORREIA, 2000, p. 25) e com a ideologia que a sustenta, a "ideologia da inclusão" (CORREIA, 2000, p. 5). Uma ideologia que, segundo Correia, se afirma, sobretudo na década de 1990, através da adoção dos parâmetros que tipificam os discursos educacionais alternativos, nomeadamente quando estes se centram na exaltação da "possibilidade de se pensar o combate à desigualdade social perante a escola em torno da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos" (CORREIA, 2000, p. 20). Uma ideologia que, dado esse pressuposto, se alicerça num conjunto de princípios pedagógicos generosos que contribuem para proclamar a possibilidade de a Escola poder e dever contribuir para a solução dos problemas sociais, o que inibe, segundo Correia, "o desenvolvimento e o aprofundamento de um pensamento capaz de perspetivar a escola como parte dos problemas que ela se propõe resolver" (CORREIA, 2000, p. 22).

É face a esta abordagem que importa compreender a necessidade estratégica quer de se definir a Escola como um espaço de socialização cultural, quer de se discutir as possibilidades de concretizar um tal propósito, o que, no caso de uma sociedade que se reivindica como uma sociedade democrática, obriga essa mesma Escola a problematizar quer o modo de conceber a relação dos alunos com o saber, quer as modalidades de operacionalização da construção de uma tal relação, quer, subsequentemente, o próprio estatuto que os professores, os alunos e o património cultural poderão assumir neste âmbito. Trata-se de uma opção que é coerente com o tipo de definição das finalidades educativas atrás proposta e que, de algum modo, exprime a recusa de entender a Escola como uma instituição de reabilitação social, como se a possibilidade de honrar os seus compromissos sociais não dependesse, neste âmbito e acima de tudo, da possibilidade desta instituição honrar os seus compromissos educativos. Uma recusa que,

assim, recentra nas questões da aprendizagem dos alunos o desafio maior que as Escolas terão que enfrentar e às quais todos os outros se terão que subordinar, contribuindo-se, assim, para se afirmar que não é por via de qualquer tipo de demissão educativa em nome da premência de respostas de tipo social que as escolas cumprem os compromissos que deverão assumir neste domínio. Eis-nos, assim e em suma, perante uma perspectiva que encontra eco na reflexão promovida por Ariana Cosme quando esta investigadora defende que

[...] não poderá ser a Escola a única instituição a poder ser responsabilizada pela formação das gerações mais jovens. Neste sentido, pode afirmar-se que a Escola, mais do que assumir novas responsabilidades, deverá transformar-se internamente, quer ao nível das suas representações sobre o que é educar, o que é ser aluno ou o que é aprender, quer ao nível das modalidades de organização e de intervenção educativa que propõe, de forma a poder cumprir, por esta via, as funções que lhe competem assumir e que mais ninguém poderá assumir por ela. (COSME, 2009, pp. 161-2)

Esta perspectiva, mais do que desresponsabilizar as escolas pela assunção das suas obrigações sociais, tende a parametrizar os desafios que se colocam às escolas no quadro destas obrigações, permitindo, deste modo, problematizar os projetos subordinados à ideologia da inclusão nomeadamente quando estes sustentam a ideia de que a assunção das responsabilidades sociais das escolas passa, acima de tudo, pela mobilização de novos recursos e pela criação de respostas a partir de outras áreas que, para além da área do currículo, da pedagogia e da didática, permitiriam resolver ou, pelo menos, minimizar os problemas educativos que as escolas enfrentam.

Na reflexão que propomos não se põe em causa, bem pelo contrário, a necessidade ou a possibilidade de as escolas passarem a contar com a participação de outros profissionais na área da educação, para além dos docentes, que possam promover e apoiar projetos de intervenção cujos objetivos não têm a ver diretamente com o domínio da ação pedagógica propriamente dita. O que se discute é qual o papel, as responsabilidades e o tipo de atividades destes profissionais no seio das escolas. De acordo com o tipo de leitura que temos vindo a propor, não cremos que o papel destes profissionais, sejam eles psicólogos, psicopedagogos, educadores sociais ou, entre outros, animadores

culturais e assistentes sociais, seja o de contribuir para transformar as escolas em instituições de intervenção socioeducativa. A sua função poderá ser identificada, esta sim, com uma função de carácter socioeducativo que se justifica, no entanto, com uma função subordinada aos compromissos culturais que sustentam a existência da Escola como uma instituição educativa incontornável nas sociedades em que vivemos. Isto é, esses profissionais deverão contribuir, de forma diversa, para que as escolas se transformem em instituições educativas mais capazes de cumprir os compromissos que as justificam, para que todos possam beneficiar das experiências, das vivências e dos desafios que aí se propõem e aí devem ocorrer. Não se trata, pois, de acrescentar novas finalidades àquelas que as escolas já têm que assumir, para que esta instituição tenha que se tornar na organização educadora por excelência nas sociedades contemporâneas, seja por via da sua subordinação a um mercado de trabalho mais seletivo e competitivo, seja por via da assunção de uma estratégia de compensação social quando todas as outras instâncias educativas falham ou não assumem os respectivos compromissos e responsabilidades. O que se defende é que as escolas enfrentem, através de uma outra atitude, os desafios educativos que são seus por delegação político-jurídica. Uma atitude que obriga a reconhecer as singularidades pessoais e culturais de cada um como condição educacional a respeitar e a gerir, em função da qual se exige colocar as escolas perante a necessidade quer de diversificar desafios, propostas e recursos, quer de concretizar, alargar e até inventar espaços de diálogo e de interlocução, quer, finalmente, de investir no desenvolvimento de estratégias de apoio e de ação em função das quais se "tomem todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzem a colocá-los nas piores" (COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, 1987, p. 107).

Na Escola, este desafio, tal como o temos vindo a defender até aqui, obriga a que se repense o papel dos diferentes atores que intervêm neste palco, a começar pelo papel que compete aos professores assumir, na medida em que é, em larga medida, em função do modo como estes concebem, encaram e concretizam a sua atividade profissional que as escolas se assumem como espaços culturalmente significativos e educacionalmente pertinentes. Na nossa perspectiva são as atividades de mediação curricular e pedagógica que constituem a dimensão nuclear que permite identificar e caracterizar essa

atividade profissional, já que é em função de tais atividades que adquire sentido o trabalho que realizam com outros professores, o investimento em programas de caráter socioeducativo, o envolvimento em projetos de assessoria pedagógica, de formação e de autoformação ou o trabalho com outros atores e instâncias exteriores às escolas.

Responde-se, assim e por esta via, às objeções com que Nóvoa (2005) nos confronta quando se referê ao já referido fenômeno do transbordamento das funções a que os professores, hoje, se encontram sujeitos quando aceitam enfrentar desafios que transcendem a vocação e o âmbito da sua intervenção como educadores. Importa, por isso, afirmar que a reconfiguração da profissão docente, entendida em função da necessidade de as escolas se assumirem como uma instituição educativa congruente com os desafios e as exigências de sociedades ditas democráticas e do conhecimento tem mais a ver, então, com a redefinição da organização e gestão do trabalho pedagógico nas salas de aula do que com o alargamento e a diversificação das tarefas que os professores possam ter que assumir.

A afirmação de uma Escola congruente com um tal propósito exige, assim, aos docentes que nela intervêm que pensem a sua ação a partir de outros princípios estratégicos que, por sua vez, expressem outros compromissos epistemológicos, curriculares e didáticos. Compromissos estes que constituem a expressão de uma opção por uma educação escolar que recusa a instrução como modo de ação pedagógica, não por pretenderem minorizar o patrimônio de saberes de que podemos dispor ou o papel dos professores como atores educativos incontornáveis no seio das escolas, mas, antes, porque a instrução, ao recusar o singular, ao reprimir a diversidade e ao promover a desconfiança face à inteligência e ao humano, é contrária à racionalidade educativa que deveria inspirar a educação escolar numa sociedade democrática. Deste modo, pode afirmar-se, de forma genérica, que os professores, nesse âmbito, terão que perder centralidade pedagógica para poderem afirmar a sua importância educativa; o que significa, apenas, que a ação docente tem que deixar de ficar confinada ao ato de instruir, para ser concebida de uma forma mais ampla, a partir da valorização do papel dos professores como interlocutores qualificados (COSME, 2009). Será, assim, em nome do referido papel de interlocução que a ação docente se passa a definir em torno do: (i) contributo que possa conduzir os alunos a

aprenderem a gerir e a utilizar recursos e instrumentos culturais; (ii) do estímulo e do apoio que prestam a esses alunos para que se apropriem da informação disponível e possam aprender a refletir quer sobre essa mesma informação, quer sobre o processo que conduziu à sua apropriação; e (iii) do apoio que disponibilizam para que os alunos desenvolvam competências ao nível da organização dos espaços, dos tempos e das atividades a realizar no âmbito das respectivas salas de aula. Como interlocutores qualificados, os professores terão que assumir, também, um papel nuclear como gestores do currículo e organizadores de ambientes de aprendizagem, capazes de potenciar a atividade organizada e intencional dos alunos, sem os deixar entregues à sua sorte, mas também não fazendo por eles aquilo que só a eles compete fazer.

2 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NÃO-DOCENTES: AMPLIAR AS MISSÕES DAS ESCOLAS OU CONTRIBUIR PARA QUE AS ESCOLAS SE ASSUMAM COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS MAIS INCLUSIVOS?

É a partir da afirmação deste conjunto de pressupostos acerca da ação docente, em função dos quais se defende a possibilidade de as escolas se construírem como espaços democraticamente inclusivos e, deste modo, poderem assumir as suas responsabilidades sociais como consequência da assunção das suas responsabilidades educativas, que, por um lado, se explica a centralidade destes profissionais no seio da Escola e, por outro, se definem os azimutes dos papéis que cabem aos outros profissionais da educação desempenhar, ainda que isso não signifique que estes tenham que definir a sua ação como uma ação subordinada à ação dos primeiros. Neste sentido, pode considerar-se que as relações a estabelecer terão que ser entendidas, independentemente do fato de serem relações de maior ou de menor complementaridade, como relações que decorrem da construção de sinergias em torno de projetos concebidos, monitorizados e avaliados em comum.

É impensável, também neste âmbito, considerar que os profissionais de educação que não assumam funções como docentes se limitem a executar os programas de trabalho que outros, nomeadamente os professores, conceberam sem contarem com a sua

participação na concepção dos mesmos. Não está em causa, apenas, a discussão de um conjunto de princípios deontológicos que importaria respeitar, está em causa, também e sobretudo, a possibilidade de tais projetos corresponderem ao que se espera deles, o que depende necessariamente da participação, igualmente ao nível da concepção, daqueles que são os principais responsáveis pela sua dinamização no terreno. São esses que, em princípio, serão capazes de reconhecer, melhor do que quaisquer outros, as particularidades dos desafios, as armadilhas ou os eventuais equívocos das propostas que aqueles projetos suscitam. São, por isso, interlocutores decisivos que não poderão ser desvalorizados, sob pena de se perder um capital de saberes e de experiência que importa ter em conta quando as escolas se abalançam a desenvolver os seus projetos.

Se este aspecto, acabado de discutir, constitui uma das dimensões, em nossa opinião, das mais relevantes no âmbito da discussão sobre o papel dos profissionais de educação que, não sendo docentes, são especialistas dos respectivos ramos de ação, importa, agora, valorizar a segunda das dimensões a considerar neste âmbito, a qual diz respeito à necessidade de compreendermos que, no seio das escolas, as atividades destes profissionais, devendo caracterizar-se pela sua autonomia funcional do ponto de vista da execução das tarefas que lhes compete realizar, não poderão deixar de ser entendidas em função do vínculo que estabelecem com os projetos político pedagógicos das escolas onde aqueles profissionais intervêm. Eis-nos, assim, perante uma posição de princípio que constitui uma consequência da afirmação nuclear produzida neste texto acerca das finalidades que justificam a existência da Escola nas sociedades contemporâneas, nomeadamente quando se considera que esta instituição é a instituição decisiva que é, por causa da possibilidade que oferece às gerações mais jovens de se apropriar de uma fatia fundamental do património cultural de que estas necessitam para se poderem afirmar e intervir no mundo onde coabitam, para que tal apropriação possa constituir, finalmente, uma oportunidade de potenciar a formação pessoal e social das crianças e dos jovens que são parte integrante dessas mesmas gerações.

Tal como o temos vindo a defender neste artigo, é face a este objetivo maior que a Escola colhe a sua legitimidade social e os profissionais que aí intervêm poderão definir as suas responsabilidades como educadores, condição esta que os conduz a cumprir, afinal, as suas responsabilidades sociais.

Se é verdade que há um entendimento suficientemente amplo acerca da importância dos psicólogos, dos psicopedagogos, dos assistentes sociais e de todos os outros profissionais da educação ao responderem a desafios e exigências para os quais os professores não têm vocação, saberes, experiência ou tempo disponível, importa constatar que um tal entendimento não resolve os problemas subsequentes, colocados acerca das fronteiras que permitem balizar a atividade daqueles profissionais no seio das escolas. Daí a necessidade de se encontrar nos projetos político pedagógicos a referência maior dessa atividade tão diversa quanto plural. Uma atividade que, definida de forma o mais ampla possível, visa contribuir para que a já referida apropriação do património cultural, que é suposto a Escola suscitar, possa ocorrer de forma bem sucedida, já que tal apropriação é condição necessária ao processo de formação pessoal e social dos alunos que frequentam as nossas escolas. Isto é, será em torno das responsabilidades educativas das escolas que os especialistas não docentes terão que definir os seus projetos de intervenção, o que está longe de se pretender afirmar que tais responsabilidades educativas se circunscrevem, somente, às tarefas escolares propriamente ditas. Podê-lo-ão ser, em determinadas circunstâncias, ainda que nem sempre o sejam ou, tão pouco, que se possam considerar as primeiras como as tarefas mais decisivas que compete a esses profissionais assumir. Se estes terão que participar, como é o caso, por exemplo, dos psicólogos, no desenvolvimento de avaliações especializadas ou no desenvolvimento de programas de intervenção direcionados quer para resolver alguns tipos de problemas de aprendizagem, quer para prevenir e erradicar a afirmação de comportamentos indisciplinados que afetam o desempenho escolar dos alunos, há outras tarefas que não tendo nada a ver com este mesmo desempenho não deixam de ser tarefas igualmente pertinentes, do ponto de vista das necessidades institucionais e educativas das escolas e que competem àqueles profissionais, igualmente, assumir.

O envolvimento na criação de situações de diálogo efetivas entre as famílias e as escolas, a dinamização de atividades de animação cultural, o estudo de determinados fenómenos que ocorrem de forma reiterada no seio dessas escolas, o desenvolvimento de programas de colaboração com entidades exteriores a estas organizações educacionais, relacionadas à Saúde, à Justiça ou à Segurança Social, entre outros, são alguns dos exemplos possíveis que poderão ser enumerados como tarefas que os especialistas de educação não docentes poderão assumir dentro da Escola

e que não tendo a ver, de forma imediata, com as tarefas escolares, não deixam de ser decisivas para que as escolas possam assumir, de forma mais efetiva, as responsabilidades que lhes permitam responder aos compromissos educacionais que as caracterizam. Nalgumas situações trata-se de construir situações de suporte à atividade escolar e educativa das escolas, noutras visa-se criar um ambiente confortável e de bem estar para os alunos no seio dessas mesmas escolas, proporcionando-lhes ofertas educativas que possam mobilizar a sua inteligência, sociabilidade e criatividade, através da sua participação em projetos significativos e gratificantes, e noutras, finalmente, o que se pretende é partilhar responsabilidades com organizações exteriores às escolas, a partir de problemas e desafios que aqui se verificam e que têm a ver com a área de intervenção que a estas organizações dizem respeito.

CONCLUSÃO

Como se constata, a Escola não tem que passar a assumir, através da intervenção dos especialistas de educação não docentes, nem mais responsabilidades educativas nem mais responsabilidades sociais. Em rigor, passa a definir de forma mais exigente e rigorosa quer os compromissos educativos que decidiu assumir, quer as respostas que pretende promover ou que promoveu face a esses mesmos compromissos, quer, também, a avaliação do trabalho produzido. Ainda que tais compromissos, respostas e processos de avaliação se definam de forma menos circunscrita, tornando-se mais amplos e ambiciosos, isso não pode significar que a Escola passou a assumir, como suas, funções que configuram o trabalho de outras instituições, mas tão somente que aquelas que são as suas funções passaram a ser objeto de uma maior atenção, sustentando ações mais congruentes com os princípios que se invocam para legitimar a existência de uma Escola coerente com os valores próprios de uma sociedade democrática.

É de esperar, então, que as escolas possam assumir funções educativas mais amplas, deixando de circunscrever os seus projetos à sua dimensão eminentemente escolar. No entanto, esta eventual amplificação da intervenção que as escolas passam a protagonizar terá que ser entendida, mesmo assim, não à luz de uma ação de caráter social, mas, ainda, à luz de uma intervenção que continua a acontecer em função de propósitos eminentemente educativos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. A(s) autonomia(s) da escola pública na encruzilhada entre o velho-e o novo espaço público. In: LIMA, L.; AFONSO, A. J. (Aut.) *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (75 – 89). Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre. *Propostas para o ensino do futuro*. Cadernos de Ciências Sociais, nº 5, 1987, pp. 101-119.
- CORREIA, J. Alberto. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA, 2000.
- COSME, Ariana. *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.
- _____, Ariana; TRINDADE, Rui. *Escola a tempo inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições, 2007.
- NÓVOA, A. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições ASA, 2005.