



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL -
ANÁLISE REFLEXIVA À INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO CURRICULAR*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Olindina Miller

Porto, Julho de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL -
ANÁLISE REFLEXIVA À INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO CURRICULAR*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Olindina Miller

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, Julho de 2013

“O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades.”

M. Huberman (1990).

Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Qurrriculum,

Nº 2, p. 142.

RESUMO

Estudo reflexivo – e não propriamente um relatório reflexivo - sobre cerca de 30 anos de carreira docente, repartidos pelos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, que pretende analisar e compreender o desenvolvimento profissional dessa carreira, na perspectiva pessoal e com base nas várias mudanças e reformas na política educativa, dos seus reflexos na prática pedagógica pessoal e dos outros professores seus pares, e na evolução do sistema educativo na sua área de atuação e no nosso país.

Partindo de premissas (“marcos”) que marcaram positiva e negativamente, faz-se uma abordagem crítica do percurso profissional pessoal e das diretrizes de política educativa que orientaram esse mesmo percurso, interpretando situações e momentos motivadores e outros momentos ou etapas frustrantes, procurando perceber e contextualizar, à luz de lentes teóricas, o seu papel como agente social da educação, numa dimensão que contempla a educação para todos, com profissionais reflexivos e abertos a uma inevitável, por necessária, aprendizagem e formação permanente ao longo da vida.

Palavras-Chave: Identidade Profissional, Desenvolvimento Profissional, Formação ao Longo da Vida, História da Educação, Sistema Educativo, Mudança, Inconstância.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Relatório reflexivo que relata e descreve a sequência de uma carreira docente de cerca de três décadas repartidas por dois longos períodos de trabalho com diferentes públicos-alvo. Analisa e reflete sobre múltiplas normas e estratégias de ensino; rebusca e reflete sobre a lenta e incompleta transição da escola transmissiva para a escola participativa e para o professor reflexivo que se deseja na atualidade.

Metodologicamente alicerçado na reflexão-ação, este estudo fundamenta-se em lentes teóricas para dissertar sobre as dificuldades sentidas pelos docentes no seu quotidiano laboral e mesmo na sua vida de relação - social, familiar, cultural – e na absoluta necessidade de o professor refletir sobre a sua própria profissionalidade ao reconhecer que este paradigma passa completamente ao lado da esmagadora maioria dos professores.

Faz uma abordagem reflexiva às expectativas, atitudes, crenças e valores de todos os atores do sistema educativo em Portugal; discute o seu quotidiano profissional, as suas carreiras, quer enquanto discentes e mais ainda quando docentes, carreiras essas carentes de incentivos e de recompensas pessoais - que não só e apenas as relacionadas com o vínculo laboral e respetiva compensação monetária em termos de ordenados, progressões na carreira, estatuto profissional, estabilidade do posto de trabalho, cumprimento mais ou menos rigoroso de normas e regras inerentes às sucessivas e inconstantes diretrizes administrativas, burocráticas, etc.; divaga sobre políticas educativas que a classe docente, melhor dizendo, a grande maioria dos professores na maior parte das vezes não entende porquê nem para quê e, por isso mesmo, apenas cumpre a função e desempenha as tarefas que lhe são imputadas verticalmente, em qualquer ponto do país e em qualquer contexto educativo, tantas vezes sem atender à particularidade temático-disciplinar, ao âmbito do estabelecimento de ensino em causa e à especificidade de cada profissional e de cada aluno, ou de cada escalão etário, quer de discentes quer mesmo dos próprios docentes.

Além disso, reflete sobre políticas educativas, as suas qualidades, as suas virtudes e, também, os seus problemas e deficiências em relação a outros países integrados em organizações e associações de que Portugal faz parte, como a União Europeia, a OECD, entre outras.

Analisa e contextualiza também as diferentes realidades que pautaram e vão pautando as políticas educativas implementadas e que se almejam ver implementadas no nosso sistema educativo, as suas limitações, alguns obstáculos, as indecisões, os adiamentos e as precipitações, as consequências e os condicionalismos de ligeiras ou profundas reformas educativas.

Este trabalho reparte-se por dois grandes capítulos que se conjugam para a elaboração dos considerandos conclusivos:

Numa primeira parte a autora descreve aquelas que considera serem as etapas construtoras da sua identidade profissional – a formação inicial, a motivação para a profissão e o seu percurso profissional; identifica, caracteriza e avalia reflexivamente aqueles que reconhece como sendo os mais importantes ciclos ou fases ao longo da sua carreira docente e, ao enunciar os principais marcos positivos e negativos desse percurso profissional, desde a preparação profissional e início de carreira, até à fase de maturidade em que se inclui, isto é, até ao momento atual, tece múltiplas considerações em abono da necessidade de formação contínua ao longo da vida para uma efetiva consolidação da profissionalidade docente.

No segundo capítulo debruça-se sobre o passado, o presente e o futuro da função docente socorrendo-se de eminentes lentes teóricas, de fontes e diretrizes que balizam e impulsionam a política educativa portuguesa, que condicionaram e sempre condicionarão cada vez mais o nosso sistema educativo; aborda e reflete sobre as mudanças de paradigma educativo, aponta virtudes e defeitos, omissões e incoerências inerentes à inconstância e redundância das políticas educativas e suas repercussões na profissão docente; analisa e avalia a lenta e difícil transição de uma pedagogia educativa da transmissão do saber – “herança” intergeracional de muitas décadas – para uma política educativa mais abrangente e de longe mais adaptada à sociedade atual: a participação no conhecimento.

Desta análise reflexiva, em que o fio condutor sempre foi a sua experiência pessoal, a autora retira diversas ilações e conclusões, com especial enfoque no reconhecimento da necessidade absoluta de que os professores tenham conhecimento, compreendam e, desse modo e por isso mesmo, estejam permanentemente envolvidos nas políticas educativas, sejam elas de âmbito nacional ou de aprimoramento adaptativo no contexto regional ou mesmo local e no processo educativo temático-disciplinar ou na dimensão económico-

social e cultural dos diversos intervenientes no processo político-educativo: professores, alunos, encarregados de educação, sociedade civil.

Outra conclusão, quiçá a mais relevante para a autora, e também consequente da própria reflexão, é o reconhecimento por parte da autora de que este relatório reflexivo foi, por ele próprio, o meio e o método que lhe permitiu compreender como se pode e deve desenvolver a profissão docente e que só o compromisso profissional permite esse desenvolvimento em cada professor e, por conseguinte, de toda a classe docente. E reconhece ainda que se “apercebeu” de tudo isto apenas ao fim de quase três décadas de profissão e porque se “compromissou” com o estudo e a elaboração do presente relatório!

EXECUTIVE SUMMARY

This is a reflexive review that describes and reports a thirty decade teaching career sequence divide among two long work cycles with distinct crowd. It analyses and reflects about several strategies and ways of teaching, as well as research about the incomplete and slowly transition from transmissive school to participative school and the modern wishfull reflexive teacher.

Methodologically connected in action-reflection side, this paper is sustained by theoretical optics to discuss the teacher's difficulties in their work quotidian and even in their social, cultural and personal life, as long as the teachers need for reflection about their own professional life by recognizing that this paradigm is totally out of line of most teachers.

It does a reflexive approach about the values, attitudes, beliefs and expectations of all the Portugal education represents; It discusses their work quotidian and careers as school staff, but also as teachers, with lack of personal awards – not only related to the work tie and the correspondent financial compensation in the terms of salaries, career progress, professional status, work stability, an harsh accomplishment of the work rules and norms attached to the uninterrupted and unstable administrative guidelines, bureaucracy, etc. It wanders about education politics that the teacher's class (or, better saying, most of the teachers) don't understand why or what for and because of that, they only accomplish their job, as well as perform the “vertically” submitted tasks, in any point of the country and education context, too many times without attending to the thematic/discipline way, the concret educational establishment and also the specificity of each student and staff (school staff and teachers).

Besides, it also reflects about educational politics, their advantadges and virtues, but also their problems and disadvantages regarding other countries filled in organizations and associations which Portugal is included, such as European Union and OECD, among others.

This report analyses also the different realtyys that regulate the educational politics applied and looking for to be in our educational system, their limitations, their hitches, some uncertainties, postpones and effects of the educational deep improvement.

This work has two major chapters that bond into the following conclusions: In the first part of the report, the authoress describes those who she thinks that are constructive stages of her professional identity, such as her initial formation, her professional motivation and course; The authoress also identifies and evaluates (in a reflexive way) those who acknowledge as the most important cycles or stages through her teaching career and, by reporting the leading occurrences, both positive and negative ones, since the early stage in her career until the current professional “maturity”, the authoress expressed several thoughts about the special need for continuous formation through life in order to an effective establishment of teaching career.

In the second chapter, it has a reflection about the past, the present and the future of the teaching job, assisted by eminent theoretical optics, fonts and guidelines that improved the Portuguese educational politics, which affect and always will affect our educational system; It approaches and reflects about the educational paradigm changes, indicates pros and cons, omissions and inconsistency about the educational politics and their repercussions in teaching career; It also analyses and evaluates the low and hard transition from a educational pedagogy of the knowledge transmission (a generational heritage from many decades) to a much more extensive educational politics and far more connected to the current society: the knowledge involvement.

From this reflexive analysis, which the guideline was always her personal background, the authoress has some conclusions and thoughts, with special focus on the acknowledgement of the special need that teachers have to understand and always be involved in educational politics, whether they're from a national range or from a regional/local background (adaptive improvement) and also in discipline/thematic educational process or the cultural and social/economic dimension of many educational-political process participants, such as teachers, students, parents/guardians, civil society.

Another conclusion, perhaps the most important, according to the authoress, and also an effect of her own reflexion, is the acknowledgement, from her side, that this reflexive report was, by itself, the method and the course that provide a serious understanding about how to improve the teaching profession and only this can allow that development in every teacher. It also recognizes that the authoress realizes all of this due to nearly thirty years of teaching and why she “committed” to the!

AGRADECIMENTOS

Este relatório reflexivo teoricamente fundamentado é, antes de mais, o culminar de mais uma etapa da minha formação académica ao longo da minha vida, como docente, que fui e sou, e como eterna discente que sempre quis ser e que sempre gostei de ser.

Quando se trata de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, reconheço estar extremamente satisfeita com o resultado do meu trabalho, feito quase todo ele nos meus escassos tempos livres. Para o levar a bom termo contei sempre com a colaboração estreita e empenhada do meu marido, Manuel Artur Miller, companheiro de uma vida e colaborador esforçado nestas lides académicas, com prejuízo da sua liberdade mas com o prazer de “obra feita” que sei tanto gostar. Pensador, ensaísta, estudioso de múltiplos temas e matérias, não enjeita participar com as suas opiniões e revisões de texto e de ideias. Aliás, gosta destes desafios. Por isso, para ele o meu maior agradecimento.

Também a minha orientadora, Professora Doutora Cristina Palmeirão, merece o meu mais sincero e profundo agradecimento pela disponibilidade permanente, pelo estímulo constante, pela simpatia e, acima de tudo, pela sábia ajuda que sempre disponibilizou.

À Universidade Católica do Porto agradeço o privilégio de ter frequentado a parte letiva deste Mestrado num centro de investigação e ensino das ciências da educação de tão elevada qualidade e, desse modo, poder aprender muito e bem com o excelente corpo docente que o integra.

A todos eles o meu bem haja.

ÍNDICE GERAL

Introdução	14
1. O objeto de estudo	14
2. A metodologia: reflexão-ação.....	15
3. A estrutura do relatório	16
1. Etapas para a construção de uma identidade profissional.....	17
1.1. Formação inicial.....	17
1.2. Percurso profissional.....	19
1.3. Formação contínua ao longo da vida	38
2. Passado, presente e futuro da função docente.....	43
2.1. As mudanças de paradigma educativo	43
2.2. Da inconstância à redundância da profissão docente.....	59
2.3. Da transmissão do saber à participação no conhecimento.....	71
Conclusão.....	87
Bibliografia	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Registo biográfico (síntese).....	20
Quadro II - Estádios de desenvolvimento de adultos e de professores	40
Quadro III - A História da Educação em Portugal	45
Quadro IV- Dimensões do compromisso dos professores	52
Quadro V - Fatores que afetam o compromisso e motivação docente.....	53
Quadro VI - Taxas de escolarização da população portuguesa.....	64
Quadro VII - Educação da população portuguesa com idade entre 25-64 anos	65
Quadro VIII - % de população que atingiu pelo menos o ensino secundário	65
Quadro IX - Taxa de Retenção e Desistência no Ensino em Portugal (1996–2011).	69
Quadro X - Modelos de pedagogia.	74
Quadro XI - Principais eventos frequentados e atividades implementadas	78
Quadro XII - Principais ações/cursos frequentados e entidades formadoras	79

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Conceção do professor (emergente)	28
Figura 2 - Modelo reflexivo do desenvolvimento profissional dos professores	37
Figura 3 - Mapa concetual do desenvolvimento profissional de qualidade	41
Figura 4 - Sucesso educativo dos não-estudantes dos 25-34 anos de idade cujos pais não tenham escolaridade acima do secundário	46
Figura 5 - Projetos implementados no eixo de atuação «Formação».....	83
Figura 6 - Principais barreiras à modernização tecnológica do ensino.....	84

INTRODUÇÃO

Um relatório reflexivo deve, como o próprio nome indica, ser uma narrativa, senão de todo pormenorizada e sequenciada de uma ou de outra maneira, com base em momentos e situações mais marcantes de uma vida ou de um espaço temporo-espacial que ficaram retidos nesse arquivo que é a nossa memória.

Entendendo-se o processo de aprender como um processo contínuo em que se aprende durante toda a vida, e sabendo que o saber está em constante modificação, aperfeiçoamento e diversificação, facilmente se compreende que para se ser professor hoje é-lhe inerente um permanente processo de formação. É, portanto, um processo político-social educativo em que a cooperação é fundamental, do professor para o professor, com envolvimento e ação na procura permanente de uma nova identidade e com significativa aplicação prática.

Considerando a importância que a reflexão, mais concretamente a narrativa reflexiva, tem na didática atual, parece da máxima importância e pertinência avaliar o seu papel no desenvolvimento profissional do professor.

1. O OBJETO DE ESTUDO

Neste relatório faz-se uma análise retrospectiva da carreira de uma docente com quase três décadas de carreira repartidas por duas etapas de trabalho e dois grandes escalões etários de alunos. Desde um início de carreira em que imperava a escola transmissiva, com as conhecidas aulas expositivas a que se seguiam testes de avaliação da aprendizagem, nomeadamente a realização de exercícios, considerada na época como a forma ideal de ensinar, até à escola reflexiva dos dias de hoje.

Reflete a experiência de docência a todas as camadas da população, pois abarca todos os jovens, fruto do alargamento da escolaridade.

Abrange também o modelo construtivista da docência centrada no aluno, nas suas experiências, e tendo sempre em primeira linha de conta as suas características, interesses e necessidades.

2. A METODOLOGIA: REFLEXÃO-AÇÃO

A didática do ensino vai mudando, vai acompanhando o desenvolvimento e executando na prática as diretrizes emanadas de estudos globais adaptados à realidade europeia e portuguesa. A verdade, porém, é que cada vez se exige mais da classe docente e, por conseguinte, da instituição Escola. E porquê? Porque os progressos tecnológicos são crescentes e quantas vezes voláteis e aliados a uma evolução permanente dos conhecimentos científicos; porque as modificações sociais são diversas, rápidas e profundas, com o agravamento de fenómenos como a violência, o individualismo e a alterabilidade de valores, a desestruturação da família, etc. Todos estes fatores dão o seu contributo para o aumento da preocupação de governantes, cidadão, encarregados de educação, enfim, da própria comunidade escolar, sobre o papel da escola e dos professores sobre esta temática.

Por outro lado, muitos professores continuam a fugir, consciente ou inconscientemente, da sua responsabilidade na regulação das práticas de ensino e aprendizagem, continuam a fugir à mudança e a evitar atualizar as suas próprias competências.

A mudança e as exigências que se fazem à Escola implicam, obviamente, que se exijam aos professores outras atitudes e novas condutas. Por isso mesmo se apela à importância da reflexão na profissão de professor, e à urgência da reflexão do professor sobre a sua própria profissionalidade.

Esta reflexão pode e deve servir para realçar a importância do papel do professor na construção contínua das suas próprias competências, seja como veículo para que imaginem, criem, organizem, novas situações de aprendizagem que sejam amplas e abertas, e que possam conduzir à identificação e resolução de problemas no contexto escolar.

Neste relatório também se analisa uma certa nostalgia pessoal e profissional que pode ter origem não só no falhanço da escola em articular a aquisição de competências cognitivas com o desenvolvimento de atitudes e valores, mas também se conclui que a prática reflexiva leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir uma forma pessoal de se auto-conhecer.

A estratégia utilizada consiste na narrativa da história de vida e na colocação de questões sobre esse percurso profissional, descrevendo e tentando interpretar, à luz de lentes teóricas, as práticas, as ideias e a reconstrução dos conceitos. A história das suas experiências fará com que se tome consciência de muitos aspectos “ignorados” ou que até então poderiam estar “escondidos”. No fundo, uma reflexão sobre a acção.

A estratégia enunciada, bem como as crenças, as atitudes e as justificações teoricamente apontadas fazem com que o descritor reflita de forma crítica sobre o meio e o modo de se tornar um profissional mais competente e mais eficaz na sua prática docente.

3. A ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Este relatório está organizado em duas partes. Na primeira parte a docente faz uma descrição com explicitação e discussão da sua formação inicial, do seu percurso profissional e da formação contínua que fez ao longo da vida, sempre alicerçada nas principais lentes teóricas dos temas centrais abordados neste estudo.

A segunda parte do estudo aborda o passado e o presente da função docente e, com base nessa revisão histórica, perspectiva-se o futuro da profissão. Apresentam-se e sintetizam-se as diversas mudanças de paradigma educativo e discutem-se as metodologias da Escola Clássica e da Escola Nova.

Por fim, uma breve reflexão pessoal faz a conclusão deste trabalho.

Em suma, com este trabalho pretende-se investigar e dar a conhecer a importância e influência de se fazer uma reflexão à reflexão do próprio profissional em reflexão. Desta forma, parece fazer todo o sentido que a promoção do diálogo, a discussão e interação entre pares e mesmo dentro de grupos de professores em formação, use relatórios reflexivos como meios potencialmente incentivadores e modificadores da prática de docentes, em diferentes patamares da sua carreira, que pretendam colocar em prática este ou aquele modelo de ensino.

1. ETAPAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

1.1. FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial teve duas etapas distintas e com uma distância temporal significativa entre ambas – década e meia – embora com uma pequena diferenciação didático-pedagógica; porém, no que a conteúdos curriculares diz respeito a diferença é substancial.

1983 - a 5 de Julho conclui o Curso do Magistério Primário, pela Escola do Magistério Primário do Porto. Ingressa na actividade docente como Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico em 08/11/1983 (publicação no D. R. nº 93 de 19/04/1984).

Motivação para a profissão - como fatores motivadores para a carreira, o ter sido nada e criada no interior de um concelho essencialmente rural, onde o padre e o professor do ensino primário eram os agentes detentores e difusores do conhecimento, do saber, ouvidos com respeito e admiração. Para além disso, uma infância marcada por familiares e vizinhas que eram “regentes escolares” (mais tarde equiparadas a professoras) e “davam aulas” do/no ensino básico. Neste particular, Paulo Guinote (2006) refere que, “nas raras abordagens específicas sobre o(a)s regentes enquadra-se a sua criação no esforço do Estado Novo para assegurar a expansão de uma rede de postos de ensino com um mínimo de encargos para o Orçamento, sublinhando-se ainda que tal criação foi mais uma das medidas que simbolizaram a desqualificação académica e profissional da classe docente”. Todavia, refuta o mesmo autor, tais argumentos “reduzem muito a importância de milhares de profissionais, na sua maioria mulheres, que exerceram o ensino das primeiras letras em meios onde de outra forma ele não teria existido. Sem a sua acção, o avanço da alfabetização em Portugal teria sido ainda mais precário” (Guinote, 2006, p. 123).

O pai foi emigrante no Brasil durante cerca de 40 anos e ali contactou com gente ilustre e letrada devido às funções de “garçon” que desempenhou no à época novo e conhecido Copacabana Palace do Rio de Janeiro. Servindo de exemplo de pessoa ativa e

culta, sempre incutiu nos quatro filhos a força e o empenho numa formação académica para a vida.

Como não havia Liceu oficial nas redondezas, a solução era o internato em Colégio religioso ou subsidiado pelo Estado Novo, o que veio a acontecer ao ser selecionada para frequentar o Ensino Liceal em Sintra.

Com a Revolução de Abril abrem-se-lhe novas e promissoras possibilidades pelo que, concluído o Curso Complementar do Liceu, concorre ao ensino superior público e entra no curso de Engenharia Química, no Porto. A opção por este curso foi um pouco por rebeldia à recomendação paterna de ingresso no Magistério Primário por um lado e, por outro lado, porque essas regentes escolares “transformadas” em professoras do ensino primário baixaram no seu estatuto de qualidade. Porém, doença relativamente grave e prolongada reteve-a no 1º ano de Faculdade e, como os recursos financeiros dos progenitores eram escassos para fazer face aos estudos de todos os irmãos, o receio de ter de abandonar o curso levou-a a candidatar-se à prova de ingresso no Magistério, que naquela época era eliminatória, e com a entrada neste curso, garantida a satisfação paterna, garantido passou a estar também o respetivo custear das despesas até à conclusão do mesmo.

Todos sabemos e compreendemos como os acontecimentos da vida particular influenciam a vida profissional, da mesma forma que os acontecimentos advindos da profissão têm forte influência na nossa vida pessoal (Goodson, 1992).

Seu melhor modelo foi, portanto, não uma professora primária, nem nenhuma engenheira, mas sim a sua irmã mais velha, estudante trabalhadora/professora e o seu irmão que cursava Geografia tendo na mira o ensino. Este modelo certamente influenciou significativamente a sua atuação pedagógica, confirmando estudos de Goodson (1992) para quem a figura de um modelo é extremamente importante na formação profissional.

Uma análise à sua formação, em comparação com os novos pares que lhe foram passando como colegas de profissão ao longo da carreira, permite-nos afirmar e defender a tese de que a sua formação inicial, apesar das contingências do 3º e último ano de curso, o ano de estágio, ser muito provavelmente mais rigoroso e consistente que o ministrado nos dias de hoje. Embora bastante alicerçado na velha “cartilha” e “manual”, o curso foi bem lecionado, com bom aproveitamento mas, de uma forma geral, mais por esforço próprio.

A sua formação foi suficientemente boa para lhe oferecer condições de ministrar aulas, mas compreendeu desde muito cedo que experiências melhor ou mais mal sucedidas, a troca de informações com os colegas (pares) e a formação continuada através de cursos, seriam necessários para estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática, possibilitando-lhe um saber em constante (re)construção. O restante foi aprendido em cursos e em contactos com colegas de trabalho, ou seja, a troca de experiências sempre a ajudou muito.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), a formação do professor

“... deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

1.2. PERCURSO PROFISSIONAL

O Quadro I apresenta detalhadamente o seu percurso profissional enquanto docente do 1º ciclo do ensino básico, de 1983 a 2002. Quase vinte anos a ensinar as primeiras letras e os primeiros números, os rudimentos do meio físico e social, a ensinar crianças dos 6 aos 10 anos (por vezes até aos 14 anos).

No ano letivo 1983/84, aos 25 anos de idade, é colocada numa Escola do concelho de Castelo de Paiva, numa aldeia servida por uma estrada estreita que apenas dá acesso ao local. Aldeia de mineiros a laborar nas profundezas das Minas de Carvão e com uma reduzida população de mães e avós dadas as ausências prolongadas dos homens ativos. Sem viatura própria (nem carta de condução), tem de residir em casa particular alugada junto ao estabelecimento de ensino pois o local é periférico à sede de concelho, ali permanecendo os cinco dias letivos da semana.

Quadro I

Ano letivo	Estabelecimento de ensino	Provimento	Exercício	
			Início	Termo
83/84	EB1 Guirela, Paraíso, Castelo de Paiva	QDV	3/11/83	30/9/84
84/85	EB1 Areal, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	1/10/84	8/11/84
	EB1 Côtó, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	9/11/84	15/11/84
	EB1 Fundo de Vila, S. J. Madeira	QDV	16/11/84	17/1/85
	EB1 Areal, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	18/1/85	22/1/85
	EB1 C. Marinho, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	23/1/85	22/2/85
	EB1 Macieira, Souto, Feira	QDV	23/2/85	30/9/85
85/86	EB1 Alumieira, Loureiro, Ol. Azeméis	QDV	1/10/85	30/9/86
86/87	EB1 Côtó, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	1/10/86	1/12/86
	EB1 Areal, Fajões, Ol. Azeméis	QDV	2/12/86	31/8/87
87/88	EB1 Sede nº1, Ol. Azeméis	QDV	1/9/87	31/8/88
88/89	EB1 Paços, Moldes, Arouca	QDV	1/9/88	31/8/89
89/90	EB1 Pte de Telhe nº1, Moldes, Arouca	QDV	1/9/89	31/8/90
90/91	EB1 Paços, Moldes, Arouca	QDV	1/9/90	31/8/91
91/92	EB1 Pte de Telhe nº1, Moldes, Arouca	QDV	1/9/91	31/8/92
92/93	EB1 Paços, Moldes, Arouca	QDV	1/9/92	31/8/93
93/94 a 95/96	EB1 Pte de Telhe nº1, Moldes, Arouca	QDV	1/9/93	31/8/96
96/97	EB1 Paços, Moldes, Arouca	QDV	1/9/96	31/8/97
97/98 a 01/02	EB1 Arouca, Arouca, Arouca	QDV	1/9/97	31/8/02
02/03 a ...	EB 2,3 de Arouca	QZP/QE	1/9/02	

Quadro I - Registo biográfico (síntese)

Era muito difícil conseguir dar aulas próximo da residência durante o primeiro ano de profissão e, além disso, tinha uma média final de curso do Magistério Primário algo baixa devido a contingências bastante negativas no último ano do curso, ano de estágio. Inúmeros problemas havidos na Escola do Magistério Primário do Porto condicionaram-lhe um final de curso bastante infeliz, nomeadamente ter tido um orientador de estágio que adoeceu e interrompeu a formação e, conseqüentemente, ter sido alvo de uma avaliação não efetiva e fiel, antes pelo contrário, extemporânea e apenas ponderada, e, por isso mesmo, foi garantidamente um péssimo critério de aplicação da importante nota final de estágio, a qual prejudicou fortemente a média final de curso. Este sério *handicap* marcaria em definitivo todo o seu percurso profissional em termos de tabelas de classificação para

vários concursos a que se candidatou durante anos até conseguir o tão almejado vínculo aos quadros da Função Pública.

Como atrás se disse, a primeira colocação profissional e, por conseguinte, o seu 1º ano de docência foram muito marcantes, para o bem e para o mal.

No começo recorria a livros para se sentir mais segura, pois tinha receio de não possuir conteúdo suficiente para atingir os objetivos das aulas. Preparava as aulas com a maior dedicação e esforço e com responsabilidade.

No início imita-se alguém, há insegurança, mas com o tempo, vai-se adquirindo experiência. E adota-se um estilo muito próprio de ensinar! Foi encontrando o seu próprio “jeito” de dar as aulas. Apesar das dificuldades, procurou fazer o melhor possível, tentando corrigir erros e omissões, melhorar sempre. As aulas eram dadas sem um objetivo definido, sem saber exatamente onde se iria chegar. Além disso, o conteúdo da disciplina nunca foi muito considerado.

Huberman (1992), observou e estudou o ciclo de vida dos professores e concluiu que o início da carreira representa o momento do entusiasmo, da descoberta e do encantamento, embora marcado por muitas dificuldades e grande insegurança.

Uma análise retrospectiva sobre a sua carreira traz à memória o reconhecimento de que existem diferenças entre o início da carreira e um algum tempo depois, que não consegue explicitar com rigor. Mas uma certeza tem: das diferenças ressalta o fato de como professora iniciante não possuir aquela segurança que mais tarde adquiriu para dar as aulas e não saber, de todo, calcular os tempos necessários previsíveis para lecionar os conteúdos programáticos – ou muito depressa ou muito devagar! E ainda o objetivo que não parecer estar bem definido.

A procura de mais conhecimento, uma certa insatisfação com a monotonia da docência, um isolamento forçado pela colocação como profissional docente numa pequena escola do interior, de professor único, ou em estabelecimento maior, mais urbano, com vários outros colegas, estes quase sempre de mais idade, mais preocupados com o cumprimento de uma tarefa remunerada, muitos deles apenas ávidos da chegada da aposentação, levou a que sempre tivesse uma necessidade permanente de ampliar saberes e práticas pedagógicas, a diversificar conhecimentos.

1998 - Licenciatura em Matemática/Ciências da Natureza – 2º Ciclo do Ensino Básico – pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Vila Nova de Gaia, na qualidade de estudante-trabalhadora.

Realizou Estágio Pedagógico Complementar em exercício na Escola Superior de Educação Jean Piaget e como monitora pedagógica do Ensino Básico na Escola do 1º Ciclo da Sede/Arouca.

A Escola Superior de Educação Jean Piaget marcou-a muito positivamente nos seguintes aspetos:

1. A possibilidade de poder frequentar e concluir um segundo curso, a licenciatura em Matemática/Ciências da Natureza, como estudante trabalhadora, sem perda de vencimento nem de anos de carreira.
2. A memória final deste curso, subordinada ao tema “Alimentação – erros e desvios alimentares numa população escolar“, em 1998, a qual agora, vinte anos depois, vai ser novamente tema de um estudo comparativo, utilizando o mesmo material (questionário de avaliação), o mesmo método (amostra idêntica) e o mesmo contexto (alunos da EB 2,3 de Arouca), a ser levado a efeito por médicos do Centro de Saúde local.
3. Poder transitar da EB1 para a EB 2.3 dentro da mesma localidade de residência.
4. A frequência de uma disciplina de Metodologia em que destaca a altíssima competência profissional do professor que a lecionou, a pertinência do tema e a inegável utilidade dos conhecimentos que aquela área do saber lhe proporcionou e que usou ao longo da vida profissional, cultural e de relação.
5. O professor da disciplina de Biologia e Geologia cuja prática pedagógica, com magníficas aulas de campo, lhe despertou a paixão pela temática da Geologia que ainda hoje mantém.
6. O gosto pela Geologia levou-a a candidatar-se ao Mestrado em Ensino da Geologia na Universidade de Coimbra.

2002 a 2005 - em 30 de Novembro de 2005 conclui o Mestrado em Geociências – Ensino de Ciências Naturais (Ciências da Terra), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

A Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra deixou-lhe também uma marca inesquecível pela positiva, por vários motivos:

1. A qualidade, empenho profissional, amizade e lisura do corpo docente do Mestrado em Ensino das Geociências,
2. De novo a possibilidade de frequentar uma pós-graduação muito qualificada em regime pós-laboral, com dedicação e que concluiu, à custa de muito esforço pessoal e familiar, mesmo sabendo de antemão que, com quase toda a certeza, não iria lecionar o tema na sua carreira docente.
3. A possibilidade de, em 2005, poder orientar a tese – “A Geologia da Região de Arouca, Canelas, Alvarenga, Castelo de Paiva – aplicações didáticas” – para o estudo da área geográfica onde nasceu, viveu e, praticamente, sempre exerceu a função docente, pela proximidade do trabalho de campo e pela curiosidade em conhecer a região.
4. Desta orientação surge, posteriormente, a ideia de preparar a tese de mestrado por forma a, com algumas alterações e adaptações estruturais, formais e de conteúdo, a poder transformar em livro didático – “A Geologia da Região de Arouca e Paiva”, editado em 2007 pela Associação da Defesa do Património Arouquense – a ser utilizado pelos alunos do ensino básico e secundário de Arouca e não só, como se tem verificado.
5. Nessa tese e na publicação subsequente da obra formula a hipótese de Arouca ter potencialidades para ser um território Geoparque, que se tornou de facto realidade com a criação, candidatura e aprovação pela UNESCO do Geoparque Arouca – segundo Geoparque nacional – e base estratégica para o desenvolvimento do turismo na região de Arouca e do norte de Portugal.
6. Manter-se ligada desde 2003 ao Centro de Geociências da Universidade de Coimbra como membro efetivo no Grupo 2 – Geodinâmica Física.

Como marcas extremamente negativas, no que à sua pós-graduação e ao estudo de âmbito loco-regional que desenvolveu e publicou, refere as seguintes:

- Nunca ter visto ser aproveitado, em prol dos alunos e da comunidade local, no desempenho profissional, a nível dos colegas de trabalho e dos órgãos de gestão, o seu esforço e o resultado do seu trabalho;
- Nunca ter visto reconhecido o seu desempenho extra-profissional e o fruto do seu trabalho pela própria sociedade civil, nomeadamente as autarquias locais, as quais rejeitaram, numa primeira fase, apoiar a edição do livro de sua autoria – A Geologia da Região de Arouca e Paiva –, tendo apenas a autarquia de Arouca garantido a aquisição de determinado número de exemplares à entidade editora, uma associação local de defesa do património que é detentora de todos os direitos da obra.

2.1 - Identificação, caracterização e avaliação reflexiva dos ciclos ou fases ao longo da carreira docente

2.1.1. Marcos negativos:

“1ª frustração” - colocação numa escola do interior do país e na periferia mais isolada de um concelho como única docente de apenas 5 alunos; apenas teve a oportunidade de desenvolver um mini-projeto de desporto escolar com esses alunos ...

“2ª frustração” - colocação por dias ou semanas, de escola em escola, como substituta contratada (tal como hoje acontece com os novos professores) ...

“3ª frustração” - colocação numa escola em que a única colega era a diretora em final de carreira, que manteve a mesma metodologia e pedagogia ao longo de toda a sua vida profissional; veto hierárquico a qualquer mudança e imposição de práticas pedagógicas com que não concordava ...

2.1.2. Marcos positivos:

“1ª satisfação” - fuga para a frente: opção pela colocação numa escola mais periférica mas onde, apesar de tudo, podia desenvolver os “meus” projetos e práticas educativas...

“2ª satisfação” – aposta permanente na formação profissional: novas atitudes face ao desenvolvimento profissional: licenciatura em Matemática e Ciências, mestrado em Ensino de Geociências e frequência do Mestrado em Supervisão Pedagógica, todos em regime pós-laboral, num esforço compensado pela construção de um ego identitário desde sempre perseguido...

“3ª satisfação” – consciência de, ao longo do percurso profissional, ter contribuído para a formação de educandos sempre sob o lema da conhecida obra “Aprender a ensinar” e de tudo fazer para ser justa e correta nas muitas avaliações que fiz ao longo da vida;

“4ª satisfação” – uma atitude e uma certa maneira de ser, de estar e de fazer que me levaram a

- Uma partilha constante de experiências com novos docentes – saber de experiência feito (da minha parte e com quem aprendi) complementado e compartilhado pelo saber de aprendizagens académicas recentes (transmitidas pelos professores em início de carreira e pela formação ao longo da vida) ...;
- Um apelo continuado para a conquista de novos saberes/novas atividades curriculares – motivação para a frequência e conclusão de nova licenciatura e de mestrado específico na área do ensino das Ciências, numa perspetiva de interação com o ambiente social e cultural onde exerci e me mantenho no desempenho da profissão docente ...;

“5ª satisfação” – por fim, face a novas atribuições da Lei de Bases da Educação, frequentar o mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho, não numa perspetiva de poder, entendido no mau sentido como, por exemplo, o poder castigador, manipulador ou subjogador, mas antes num contexto de auto-avaliação de desempenho que permita poder analisar, compreender e melhorar o profissional docente...

“6ª satisfação” – com o facto de o Ministério da Educação, pela legislação em vigor e pelo estatuto da carreira docente lhe terem permitido:

- A frequência de um segundo curso e a mudança de estabelecimento de ensino sem perda de regalias remuneratórias nem de vínculo profissional, apenas com transição na contagem de tempo de carreira;
- A progressão na carreira e na categoria com base na conclusão de um mestrado na área do ensino das Ciências.

Em educação, foi o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey o precursor do conceito de reflexão, do pensamento reflexivo, e teorizou-o como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo. Com este, e através deste, pensamento reflexivo, pode-se transformar uma situação complexa noutra que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa, e com um objetivo, com um fim.

Dewey (1910, citado por Alarcão, 1996) admite dois momentos no acto de pensar:

1º - quando surge um problema e se impõe a necessidade da sua resolução - é a fase pré-reflexiva;

2º - quando pesquisa o material necessário para a solução do problema – a resolução do problema é a fase pós-reflexiva.

Entre estes dois momentos, o mesmo autor identifica cinco fases, intrínsecas a todo o processo:

1ª - Situação problemática, o primeiro momento de indagação;

2ª - Intelectualização do problema, isto é, raciocinar como resolvê-lo;

3ª - Observação e experiência, procura provar as várias hipóteses e descobrir ou não a sua adequação;

4ª - Reelaboração intelectual das primeiras sugestões;

5ª - Verificação.

Ora, a ação reflexiva é, para o referido autor, um processo que implica encontrar soluções para os problemas e, também, intuição, paixão e emoção. Além disso, considera que, para que a ação reflexiva seja produtiva, são fundamentais três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. Só através delas o professor reflexivo cultivará a sua própria aprendizagem (Dewey, 1910, citado por Alarcão, 1996).

Este relatório reflexivo pode ser considerado, em termos pessoais e na sua divulgação, como um bom exemplo do que atrás foi dito. Perante este complexo contexto educativo deve o docente, na perspetiva de Schön (1983, 1987, 2000, citado por Silva, 2011), “tornar-se um prático reflexivo, analisando as suas práticas docentes” e, numa atitude de “epistemologia da prática” (idem), refletir e interrogar-se sobre o que faz e porque o faz, alimentando assim a necessária reflexão-na-ação, processo através do qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

Isabel Alarcão (1996) entende que o conhecimento profissional está, por um lado, subjacente à ação e, por outro, orienta a própria ação, naquilo que se designa por conhecimento-na-ação. Deste modo, a reflexão sobre a prática conduz à ampliação do conhecimento, à sua análise e reestruturação e, conseqüentemente, à aquisição de novos conhecimentos que podem ser utilizados em futuros contextos.

Já Zeichner (1993), adiciona outra dimensão à reflexão: a reflexão crítica, a qual auxilia a definir uma problemática do conhecimento e a dar voz aos professores. Tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

As tendências de formação do professor têm adotado a reflexão como o meio mais efetivo e adequado para o efeito, por ser o conceito mais investigado e discutido por pesquisadores e formadores de professores. A este propósito, Garcia (1992, p.59), refere que “a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que de algum modo não incluam este conceito como elemento estruturador”.

A reflexão significa (também), o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva da Universidade¹, mas também dos professores que, com o desenvolvimento do seu trabalho, contribuem para uma base sustentada de conhecimentos no ensino. Para Alarcão e Roldão (2008, p.30), a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional e passa assim a funcionar como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões. As autoras apontam as características do educador, nomeadamente a amplitude do seu saber profissional, onde deve atuar e concebe-o como profissional reflexivo (Figura 1).

¹ Acerca do ensino universitário na formação de professores, Sacristán (2002) faz três advertências: 1) “os professores trabalham, enquanto nós (*universitários*) fazemos discursos sobre eles” referindo que esta “pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre professores”; 2) “não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa (*investigador universitário*) e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que geralmente é o professor do ensino fundamental, é algo suspeito.”; “quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos.”

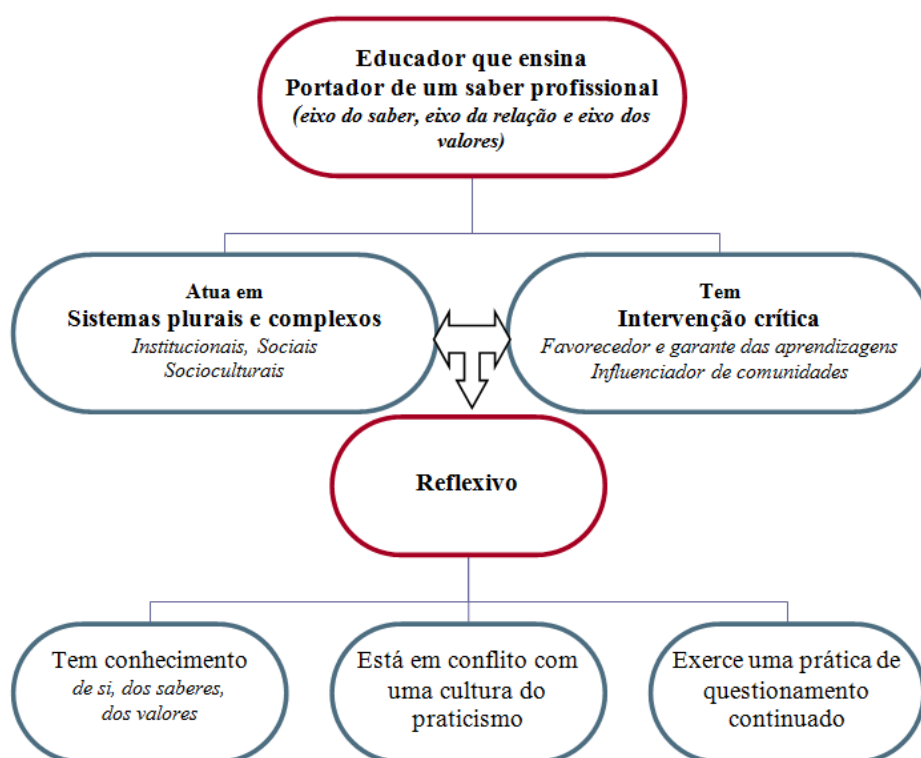


Figura 1 - Concepção do professor (emergente)

Adaptado de Alarcão e Roldão (2008)

A prática reflexiva é a chave da profissionalização do ofício, escreve Perrenoud (2002). E, nesse sentido, há características-chave a ponderar.

- saberes metodológicos e teóricos;
- atitudes e uma relação autêntica com o ofício e o real;
- competências que se apoiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à instituição e à improvisação, como na própria prática pedagógica.

Perrenoud (1999a, p. 6) sustenta que “é preciso ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais” e a esse propósito descreve “dez tipos de competências novas ligadas às transformações do ofício de professor:

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. gerir o progresso das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;

6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. servir-se de novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. gerir sua própria formação contínua.”

O mesmo autor (1999b) refere ainda que, mesmo com muitos pontos comuns, “pesquisa e prática reflexiva apresentam também grandes diferenças” e assinala-os em quatro critérios apresentados a seguir:

	Pesquisa	Prática reflexiva
Objeto	Interessa-se por todos os fatos, processos e sistemas educativos e por todos os aspectos das práticas pedagógicas.	O professor reflexivo dirige, prioritariamente, um olhar sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício.
Atitude	Quer descrever e explicar, exibindo a sua exterioridade.	Quer compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior.
Função	Visa a saberes de caráter geral, duráveis, integráveis a teorias.	Contenta-se com conscientizações e saberes da experiência úteis localmente.
Crítérios de validação	Exige um método e um controle intersubjetivo.	Julga pela qualidade das regulações que ela permite operar e pela sua eficácia na identificação e resolução de problemas profissionais.

Fonte: Adaptado de Perrenoud, 1999b, pp. 5-21.

Neste modelo reflexivo de formação de professores, a prática adquire o papel central, o eixo de todo o currículo, ao ser o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (Gomez, 1995).

Convém mais uma vez destacar a importância de se entender a formação de professores como um processo contínuo. Por tal motivo, não se deve pretender que a formação inicial seja suficiente, devendo antes concebê-la como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Garcia, 1992).

Da investigação que fez ao pensamento do professor, Garcia (1992) concluiu que “falar de professores reflexivos leva-nos a pensar que apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nesses professores, há todo um conjunto de conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes que os professores podem e devem aprender a dominar para concretizar este modelo de ensino. Trata-se portanto, de destrezas, habilidades,

conhecimentos e atitudes que devem ser contempladas no processo de formação continuada dos profissionais docentes.” E descreve essas destrezas:

Destrezas	Caraterísticas
Empíricas	Têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afectos).
Analíticas	Necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
Avaliativas	As que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.
Estratégicas	Dizem respeito ao planeamento da acção, á antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
Práticas	Capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
De comunicação	Os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo.

Fonte: Adaptado de Garcia (1992).

Na sociedade atual, em constante e rápida mudança, a formação inicial do professor é praticamente uma tábua rasa que, se não for continuamente melhorada, com sucessivas e bem estruturadas formações posteriores, aperfeiçoada pela experiência, dentro de muito pouco tempo estará de todo ultrapassada.

Roldão (2004) defende mesmo que “a formação inicial só será eficaz se se transformar nesta formação em imersão, ... e converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho ... em outras tantas unidades de formação que com o ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da acção quotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente” (p. 105).

Refletindo, também, sobre a função docente Sacristán (2000b) definiu e caracterizou meia dúzia de eixos que considera fundamentais num projeto educativo ainda válido para o futuro:

- A leitura e a escrita - “a linguagem e a educação são inseparáveis”. Ambas aquelas formas de comunicação supõem capacidade de participar na reconstrução da sociedade a partir do desenvolvimento do pensamento

abstrato, crítico e reflexivo; por seu lado, o exercício da leitura amplia a consciência do ser humano. Sobretudo com as novas tecnologias informáticas, saber ler e escrever é o passaporte para participar deste novo contexto de comunicação.

- Um considerável acervo cultural - a herança cultural, entendida como a ciência, a tecnologia, o conhecimento social, as artes, a literatura..., continuam a ser a base para a educação formal.
- Uma educação que nos coloque no presente diante do que nos rodeia – só possível se as instituições educativas centrarem as suas temáticas de estudo para os problemas da vida quotidiana, próxima, “estabelecendo uma conexão entre o conhecer e o transformar”.
- Uma educação que nos possibilite enriquecer o recebido – pondo ênfase no significado do diálogo na aprendizagem, valorizando o debate, o contraste de opiniões. Deste ponto surgem algumas orientações.
- Uma escola que não pode ser substituída - para o autor, a escola e o professor podem ser substituídos em seu trabalho de informadores, mas não nas suas funções de formadores de identidades autónomas e críticas.
- A educação como direito universal - “na prática este direito significa dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável”, defendendo que só a escola pública pode garantir os princípios de igualdade e solidariedade deste princípio.

Partilhando Carlos Garcia e Darling-Hammond, Roldão (2004) afirma que “a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito, podendo antever-se outros dispositivos de ensinar-fazer aprender, eventualmente mais eficazes que a escola e os professores se estes persistirem em funcionar na lógica de apresentar/distribuir saber”. E, continua referindo que, ao mesmo tempo que ensinar foi e é a passagem de um saber a alguém, também sempre foi e é “o processo de fazer com que outro aprenda e aproprie saber” desde que existe vivência em sociedade.

Efetivamente, a educação é reconhecidamente “um direito universal do homem e da mulher, e particularmente da criança, um componente da cidadania plena” (Sacristán,

2000b). O mesmo autor, ao defender o professor como um mediador entre o aluno e a cultura, alerta para a importância dos saberes docentes, das condições institucionais em que se move e opera, do nível das experiências prévias que o professor tem e que significado atribui ao currículo em geral e ao conhecimento, em particular. Mais, “as mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares”, porquanto “a prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” (Sacristán, 1995) e, nessa lógica, aclara o que se deve entender por formação e desenvolvimento profissional para a mudança.

Todos sabemos que a escola atual privilegia o trabalho em equipa e uma gestão participada, motivos pelos quais deve todo o profissional docente desenvolver o seu trabalho sempre pautado por estes princípios e práticas.

“Ler muito, fazê-lo reflexivamente, entrelaçar leituras, entrar irrestritamente no mundo escrito e ter prazer com tudo isto são e continuarão sendo um desafio para a educação formal. E o alicerce para a educação permanente. Os meios estão aí, o acesso a eles depende das políticas educativas e culturais, da formação dos professores, e dos métodos pedagógicos” (Sacristán, 2001, p. 3)

E se até à década de 80, as pesquisas davam muito mais enfoque ao modo como os alunos aprendiam do que como à forma e ao que o professor ensinava, hoje, a realidade é diferente. Autores como Tardif, Lessard & Lahaye (1991) consideram que os conhecimentos dos professores foram, quase sempre, vistos como saber de segunda e, por isso mesmo, não foram aproveitados pelas instituições de ensino superior, pelos académicos, na formação de novos profissionais.

Foram autores como Schon (1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992) Gomez (1992), e Perrenoud (1993) que demonstram a importância destes conhecimentos como uma forte contribuição para a formação profissional dos docentes. E não só dos novos professores! Estudar a história de vida e de carreira de professores seniores e aposentados, dando a esses professores a oportunidade de relatarem e refletirem sobre a sua longa experiência, e estudando esmiuçadamente esses saberes acumulados, limados de erros, omissões e partilhas, entre outras iniciativas, têm sido desenvolvidas por Huberman (1992), Goodson (1992) Nóvoa & Finger (1988), entre outros. Ao analisar um percurso profissional,

Gonçalves (1992, 2009) entende que este é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.

A profissão do professor é uma profissão intelectual (Goodson, 2000). Nesse sentido, importa considerar a natureza desta atividade e isso implica, na perspectiva de Maria do Céu Roldão (2004) “que o professor seja um profissional de cultura, e neste momento não o é; quanto muito, são especialistas numa área de saber”. Mais, uma centralização na acção profissional, na acção de ensinar, como eixo organizador de toda a formação, isto é, não conceber os planos de formação como uma soma de partes mas como um projecto organizado em torno do desempenho profissional (Roldão, 2001; 2002; Zeichner, 1993). Obviamente, é preciso “orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente; só deste modo teremos um elevado nível de qualidade dos professores. E, assim, desenvolver a formação por imersão; a “preparação anterior a”, ignora a força poderosíssima da cultura profissional e da cultura da escola (Hargreaves, 1998; Lopes, 2004).

A eficácia da formação inicial passa por assumir uma ruptura de paradigma, como veremos a seguir.

Refletir sobre o passado também proporciona, obviamente, uma “ocasião para mudar de direção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprio” (Ayers, 1990, *in* Day, 2001).

Ao relevar a frase “dar voz ao professor“, Goodson (2000, p. 69) está, digamos, a postular com essa expressão-síntese muitos dos argumentos a favor do uso das histórias de vida e da prática reflexiva dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Goodson, 1993 *in* Vieira & Relvas, 2003, p. 53), porquanto, valoriza

1. a consistência do relato da sua prática docente;
2. as experiências de vida, os antecedentes são ingredientes chave para a nossa formação, para aquilo que somos;
3. a identidade profissional do professor, a sua cultura, condicionam a sua atuação na prática docente;
4. os períodos da vida profissional e social que têm impacto na vida dos professores, na sua vida laboral e de relação com repercussões positivas ou negativas de parte a parte.

De facto, “o estudo das vidas dos professores pode permitir-nos ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, contextualizando-o na sociedade, escolhas, contingências e opções” (idem). Pois, ao contar a sua história de vida, o professor analisa a sua vida e, cuidadosamente, seleciona e descreve com pormenorizada emotividade as experiências vividas que mais o marcaram.

Goodson (2000 *in* Nóvoa, 2000) chama inclusivamente a atenção para uma realidade que, por vezes, não é notada: cursos e seminários destinados ao desenvolvimento profissional centram-se, cada vez mais, nas investigações sobre as vidas e carreiras de professores. Uma carreira docente é marcada por várias datas e acontecimentos positivos e negativos vividos pelos professores na sua vida escolar. Ainda assim, Huberman (1992, p. 38) lembra que “para alguns, este processo pode parecer linear, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Ora, uma carreira é o desenvolvimento de um processo e não uma sequência linear desses acontecimentos. Além disso, essa progressão da carreira docente é afetada quer por prévias experiências pessoais quer por influências da própria organização.

A importância da formação continuada esteve refletida nos cursos que fez durante toda a vida, mesmo com os filhos pequenos. Está (quase) a aposentar-se e ainda faz formação!

Em jeito de resenha levantam-se os pontos mais intrínsecos à nossa pessoa enquanto professora:

- A semelhança dos óbices da escolha profissional com a atualidade, embora em contextos diferentes - vocação imposta por pais ou pela sociedade, embora consciente.
- A motivação para tentar, insistir e apostar em áreas de conhecimento e ensino incentivada e cultivada desde cedo.
- A importância da experiência. Apenas através da experiência se poderá formar uma personalidade e ter desenvoltura profissional.
- O professor é a alavanca da aprendizagem. Fazer com que os futuros profissionais tomem consciência desta importância é uma obrigação dos cursos de formação, bem como incentivar os professores a manter bom relacionamento com os integrantes da escola.

- O envolvimento político com a carreira não deve ser compreendido apenas como uma forma de se reivindicar bons salários, mas inclui todo o contexto escolar, desde a implantação de projetos pedagógicos até a reforma de um prédio escolar.
- A troca de experiência entre os pares compreende não apenas os profissionais da mesma área mas também professores de outras disciplinas.
- A formação contínua é da maior importância na carreira profissional do professor. Os conhecimentos progridem rapidamente. Progredir profissionalmente é uma obrigação a que o professor não pode fugir, sob o risco de ficar obsoleto.
- Outra meta do professor deve ser a capacidade de executar um trabalho interdisciplinar. Geralmente este tipo de trabalho traz um enorme retorno àqueles que dele participam.

Por fim, foi possível perceber também que existem motivações que fazem com que a carreira profissional evolua dentro de um quadro satisfatório. São elas o apoio da família, a valorização de outros profissionais, o apoio dos pais de alunos e as condições de trabalho.

Da mesma forma as desmotivações tais como os baixos salários, a falta de apoio dos elementos diretivos, a falta de reconhecimento do valor da profissão, a falta de condições no ambiente escolar (número grande de alunos por turma, falta de espaço e de materiais ou materiais inadequados) e a falta de critérios de avaliação podem ser responsáveis por um desinvestimento na profissão.

Mesmo assim, na sua atividade docente sempre procurou criar um clima de confiança e empatia com os alunos, vectores fundamentais de uma boa relação ensino-aprendizagem. Mau grado a distância e isolamento, sinteticamente:

- Esforçou-se por ser assídua e pontual no exercício das suas funções;
- Procurou sempre expor os conteúdos escolares de forma dinâmica e interactiva, usando linguagem clara e acessível e comunicando-os com o maior rigor científico;
- Estimulou o gosto pelas ciências utilizando, sempre que oportuno, recursos didácticos e técnicos de fácil manuseamento, facilitadores do processo de aprendizagem;

- Acompanhou, sempre que possível, o trabalho individual e o aproveitamento dos alunos, incentivando-lhes a atenção às aulas e a execução de tarefas escolares;
- Desenvolveu e trabalhou com planificação anual, mensal e diária, ao mesmo tempo que verificava e testava a aprendizagem de cada tema antes de avançar para os domínios seguintes;
- Procurou sempre criar oportunidades para que os alunos pudessem realizar experiências diversas, integradas e equilibradas, visando uma sólida formação da personalidade nos campos cognitivo, intelectual, afectivo e relacional.

Embora sem o saber, fazia jus ao que Mark Ginsburg (citado por Nóvoa, 1992) definiu como sendo a profissionalização:

“um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral” (1990, p. 335).

O próprio António Nóvoa (1992) também o sublinha ao afirmar que os professores portugueses, tal como os de outros países, estão sujeitos à tensão exercida pela influência de duas grandes pressões: por um lado, a “tendência para separar a concepção da execução” em que quem concebe os currículos não os executa e quem os executa não os concebe o que é de todo paradoxal; e, por outro lado, a bem conhecida e experienciada por todos os professores “tendência no sentido da intensificação do seu trabalho”, no seu dia a dia de múltiplas e pesadas atividades.

Não será muito difícil contextualizar, na atualidade, uma proletarização dos professores portugueses com as suas nefastas consequências. Também esta não será uma pura realidade nos dias de hoje?

Partilhamos por inteiro a opinião de Apple e Jungck, citados por Nóvoa (1992), de que

“a intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades

adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas” (p. 12).

Se a formação de professores ignorar, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal e não valorizar “uma articulação entre a formação e os projectos das escolas ... inviabiliza que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992).

Partindo do princípio que há quem pense que o ensino é um ofício, isto é, que um professor em início de carreira pode aprender a profissão imitando as técnicas dos professores seniores e há outros que pensam que o ensino é uma ciência aplicada, com base no conhecimento científico e experimentação, Wallace (1991, p. 48) fez um “modelo reflexivo” (Figura 2) que alia estas duas visões, para demonstrar o desenvolvimento da competência profissional.

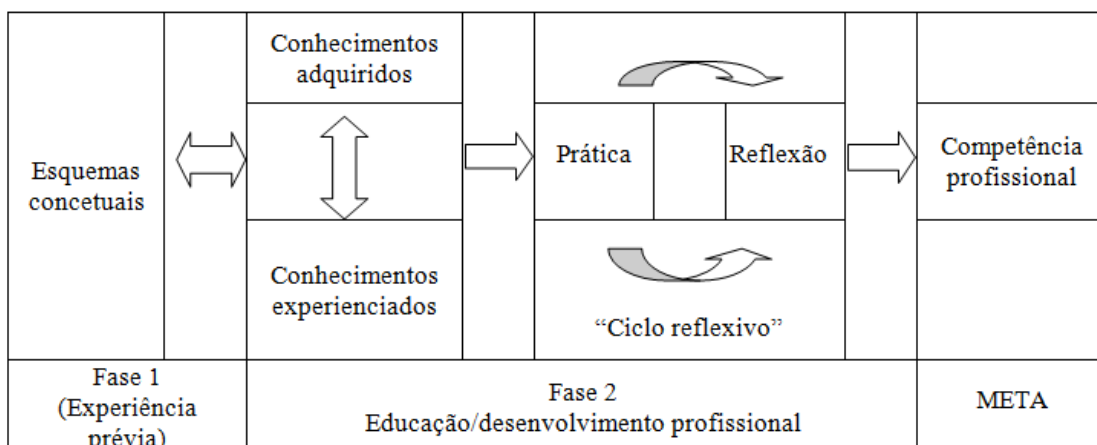


Figura 2 - Modelo reflexivo do desenvolvimento profissional dos professores

Como se vê, no modelo reflexivo de Wallace dois tipos de conhecimento contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores: os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos experienciados (o saber-em-ação e a reflexão de Schon).

1.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA AO LONGO DA VIDA

Embora os professores sejam geralmente obrigados a participar em ações de formação profissional para obtenção de créditos e progressão na carreira, eles também frequentam essas atividades porque se querem tornar melhores professores. Eles olham para os programas de formação e desenvolvimento profissional como meios promissores prontamente disponíveis para a melhoria do seu desempenho (Fullan, 1991, 1993, citado por Guskey, 2002). Guskey & Huberman (1995) advogam ainda que para os professores, esses programas não só combatem o tédio como também são um meio de obtenção de maior satisfação e mais competência profissional. Evidentemente, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (idem).

Parafraseando Gonçalves (2009), “compete à escola o reajustamento e a definição dos instrumentos curriculares que consubstanciam a concretização das orientações definidas a nível nacional, delineadas no âmbito da política educativa adoptada, competindo ao professor a sua adequação à realidade singular de cada turma e de cada aluno.” É no processo contínuo da formação docente que, enfim, se produz a profissão docente. É com este contínuo percurso formativo que se persegue e consegue a profissionalização do professor. Neste processo de formação “... os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão” (Nóvoa, 1992). O mesmo autor (1995) acrescenta ainda que: “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Quando, num texto intitulado “Formação de professores e profissão docente”, decorria o ano de 1992, o emérito Professor da Universidade de Lisboa António Nóvoa enfatizava que “a retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (Ginsburg & Spatig, 1991; Popkewitz, 1987, *in* Nóvoa 1992), espelhava o pulsar da época

e, infelizmente, duas décadas decorridas, parece repetir-se (ou manter-se?) essa triste realidade.

A investigadora Sikes (1985 *in* Ball & Goodson, 1985) levou a cabo um estudo, tendo por base alguns autores, nomeadamente Levinson (*et al.*, 1979 *in* Sikes, 1985), sobre as fases de desenvolvimento adulto centrado no desenvolvimento profissional. Procedeu à elaboração de cinco fases, às quais fez corresponder uma determinada faixa etária. Para melhor concetualizar, apresentámos um quadro referente às tipologias referenciadas por Sikes e Huberman, de modo a permitir uma melhor visualização e interiorização (Quadro II).

Para Oliveira-Formosinho (1998 *in* Sarmiento, 2002) o desenvolvimento profissional é visto como um: “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”

Esta aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento profissional também pode ser realizada a nível particular ou em conjunto com a profissionalização, sendo que um aumento da aquisição de competências pedagógicas e de construção profissional poder-se-á traduzir no estatuto profissional e no prestígio social da função docente (Gonçalves, 1990, *in* Sarmiento, 2002).

Lieberman (1996 *in* Day, 2001) apresenta três importantes cenários que participam no processo de aprendizagem:

- a instrução directa através de cursos, ou ateliers;
- a aprendizagem na escola através de amizades críticas, de trabalhos em equipa, de investigação-ação;
- a aprendizagem fora da escola através da elaboração de trabalhos promovendo a mudança.

Mas Day (2001), referindo-se à aprendizagem que os professores realizam na sala de aula junto dos seus alunos, onde aprendem a viver, a sobreviver, a desenvolver competências, a crescer e a conhecer-se como profissionais, aponta ainda mais um cenário a ter em devida conta: a aprendizagem na sala de aula ante as reações dos estudantes. Este é, de fato, um feedback altamente modulador da profissionalidade docente em termos de experiência, eficácia e aprimoramento/qualificação.

Quadro II

Fases de desenvolvimento de adultos (Sikes, 1989)	Fases de desenvolvimento dos professores (Huberman, 1992a,1992b, 1993)
<p>1.^a (dos 21 aos 28 anos) exploração das possibilidades de vida adulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar opções • Celebrar compromissos • Maximizar alternativas • Criar uma estrutura estável. 	<p>1^a - sobrevivência e descoberta – momento de entrada para a profissão (as preocupações estão auto-centradas; distância entre os ideais de serviço e a realidade). As tarefas surgem fragmentadas; há alguma inadequação entre a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos. As relações professor-alunos oscilam entre a privacidade e o distanciamento. Estádio marcado por um grande entusiasmo pela experimentação e inserção num grupo profissional bem como pela exaltação da responsabilidade.</p>
<p>2.^a (dos 28 aos 33 anos) assume-se novas responsabilidades; o peso da formação é já distante, valorizando-se o saber vindo da experiência; em termos profissionais possui-se já uma certa segurança que facilita a relação do profissional com os clientes.</p>	<p>2^a - estabilização – ao mesmo tempo que há uma tomada de responsabilidades, ocorre um comprometimento. Este corresponde a uma escolha subjectiva que envolve um compromisso com a profissão e um acto administrativo (a nomeação oficial). A par do comprometimento com a profissão, muitos dos professores avançam para uma ocupação comunitária.</p>
<p>3.^a (dos 30 aos 40 anos) conjunção da experiência com abertura física e intelectual. Nos homens é período de grande ambição, envolvimento e auto-confiança; a vida das mulheres é marcada pela conjunção do trabalho profissional com a situação de mãe e esposa.</p>	<p>3^a - experimentação, activismo – notam-se grandes diferenças entre os professores, enveredando cada um por um caminho que o satisfaça. Esta fase corresponde a momentos de novas escolhas na busca de novos desafios como forma de fugir à rotina.</p>
<p>4.^a (dos 40 aos 45 anos) estabilização e, ao mesmo tempo, momento de questionamento sobre o que se fez da própria vida. Numa situação profissional de professores, a relação do profissional com os alunos tende a ser tipo parental.</p>	<p>4^a - auto-questionamento – normalmente neste estádio, que corresponde a um período entre os 12 e os 20 anos de carreira, os professores reflectem sobre a sua vida profissional, optando entre manterem-se na profissão ou experimentem uma nova via, ainda que esta ofereça alguma insegurança.</p>
<p>5.^a (dos 50 anos em diante) declínio progressivo</p>	<p>5^a - serenidade e distanciamento afetivo – o nível de ambição desce no que é acompanhado pelo desinvestimento profissional. Sem elevadas expectativas, a confiança e a serenidade acontece.</p>
	<p>6^a - conservantismo e lamentações – com o avanço da idade os professores tendem a uma maior rigidez e dogmatismo, defendendo-se numa tese gerontocrática segundo a qual não há valor no que se faz na actualidade, “dantes” havia maior motivação e capacidade de aprendizagem.</p>
	<p>7^a – desinvestimento</p>

Quadro II - Estádios de desenvolvimento de adultos e de professores

(de acordo com Sikes & Huberman (in Sarmento 2002, p. 106).

O desenvolvimento profissional de qualidade é entendido por Day (2001) como um processo formativo centrado na aprendizagem contínua dos próprios professores, numa perspetiva biopsicosocial, interligada, interdependente e multifacetada, como o demonstra o mapa concetual da Figura 3.

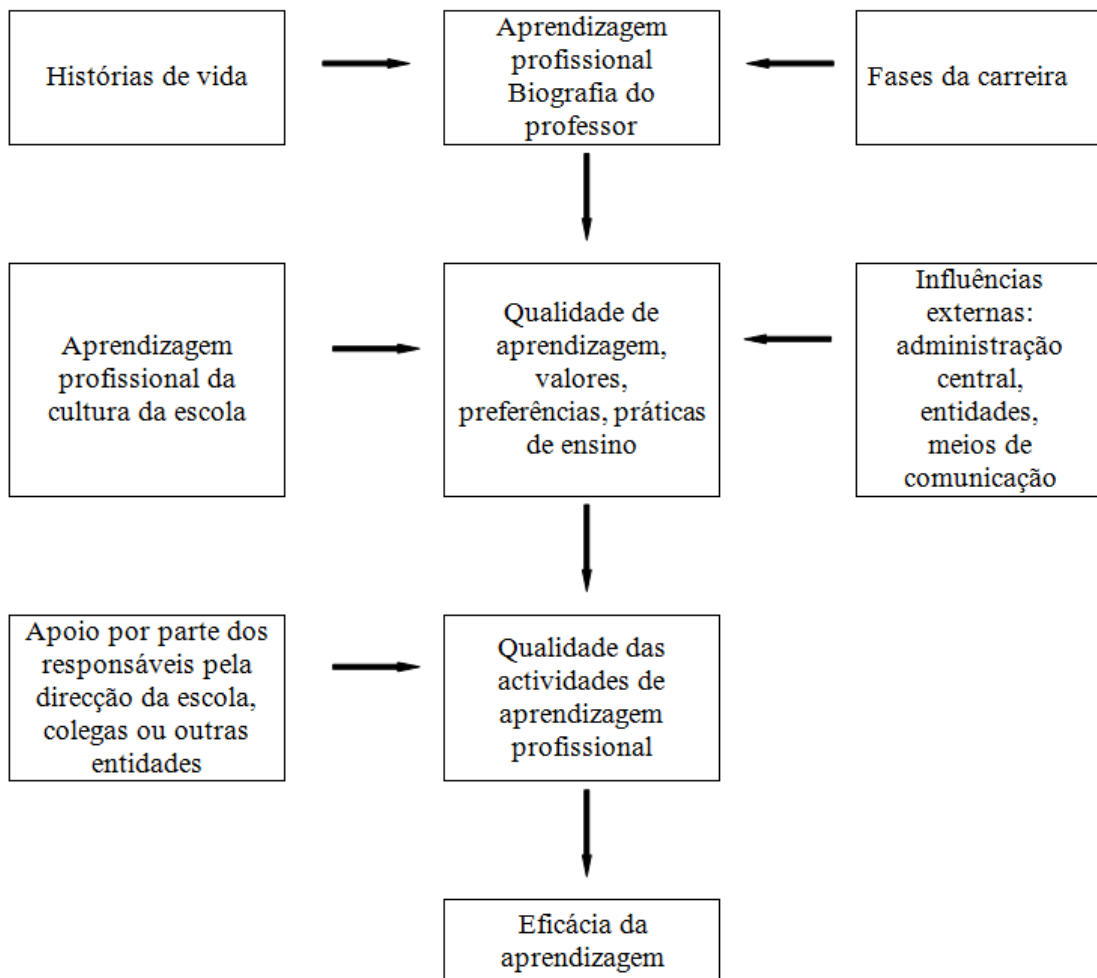


Figura 3 - Mapa concetual do desenvolvimento profissional de qualidade

Adaptado de Day 2001, p. 20

Como vimos atrás, a história de vida, o desenvolvimento profissional, os cenários da sala de aula e da escola, os contextos sociais e políticos têm um importante interação com o agir e pensar dos professores. Como o ato de ensinar é um processo complexo e difícil, o professor coloca em prática as suas destrezas e o seu empenho pessoal e profissional para levar a bom termo o seu desempenho. Ele acaba por interpretar o currículo de acordo com a construção da sua identidade pessoal e profissional, de tal modo que, assim, o

conhecimento do conteúdo e do pedagógico não podem ser separados das necessidades pessoais e profissionais dos professores (Day, 2001).

O mesmo autor (2001) afirma que a qualidade dos profissionais docentes foi ampliada pela participação em acções de formação contínua, sem serem prejudicados na carreira, antes pelo contrário, renovando e desenvolvendo as estratégias mais adequadas a cada contexto de sala de aula e desempenho de cargos docentes.

A aprendizagem é um processo que se constrói ao longo da vida e só quando a experiência é “assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de forma a transformar-se em conhecimento” (Aitchinson & Graham *in* Day, 2001, p. 92). Porém, no desempenho profissional como professora, reconhece e assume, como (Huberman, 1993 *in* Guskey & Huberman, 1995), que tende a trabalhar sozinha experimentando novos materiais e métodos à sua disposição no ambiente escolar.

2. PASSADO, PRESENTE E FUTURO DA FUNÇÃO DOCENTE

2.1. AS MUDANÇAS DE PARADIGMA EDUCATIVO

“O sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século XIX e é-lhe difícil desvincular-se dele ao nível da organização escolar e do currículo, metaforicamente designado por João Formosinho (2007) como “currículo uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”. O que mudou foi apenas o número e o género de pessoas que têm acesso a essa cultura, porque o pressuposto organizacional do ensino em Portugal mantém inalterado a responsabilidade pela tomada de decisões (pelos serviços centrais) e pela execução das mesmas (pelas escolas e pelos professores)”(Mesquita et al, 2009).

Sem pretender de forma alguma fazer uma análise histórica da educação em Portugal, não se pode refletir sobre alguns dos problemas com que os professores se confrontam sem debater minimamente, numa perspetiva histórica, as políticas e reformas educativas, impostas por dentro ou acompanhando as experiências de políticas educativas em voga nos países desenvolvidos, sempre em função dos regimes políticos vigentes. E ressaltam dois conceitos fulcrais na história do sistema educativo: o direito à educação e as grandes reformas da educação.

Foi o alargamento da escola a novas classes sociais e em reação aos antiquados e violentos métodos de ensino utilizados que, nos finais do século passado, nasceu a corrente conhecida por "Escola Nova", movimento que norteou toda a dinâmica de ensino do século XX.

“A verificação das deficiências ... da educação tradicional, ou a consciência profunda das novas necessidades, às quais deveria corresponder uma educação mais respeitosa da criança, responsabilizando a criança, «homem de amanhã», pelas suas ideias e sonhos, conduziu à revolta violenta contra o sistema estabelecido, fazendo surgir a intenção, cada vez mais frequente, de se tomar uma posição activa perante tudo o que anteriormente se fazia. Contra o adestramento, a dependência indiscutível da criança e do adolescente ante regras e valores impostos pela sociedade adulta à geração que desponta, a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas, proclamam-se os direitos da criança, o apelo à liberdade e à sua espontaneidade, a confiança na sua natureza; tem-se, assim, o sentido de uma evolução necessária.

Estas intenções idealistas e subjectivas ... atingem apenas um reduzido número de alunos, sendo aplicadas frequentemente em escolas particulares e, portanto, reservadas às crianças mais ricas”. (Amado, 2007, p. 206, citando Mialaret, G., 1971).

Partilhando a opinião de António Nóvoa, Figueira (2003) apresenta três razões para que uma educação nova tivesse aparecido na transição do século XVIII/XIX e se prolongasse com o movimento da Escola Nova na viragem do século XIX para o século XX:

- 1) a criação, crescimento e extensão da escolarização estatal, dirigida a cada vez mais população do novo Estado-nação e a necessidade deste controlar o processo e regulá-lo política e sócio-culturalmente, para além da dinamização económica e da organização administrativa desse mesmo Estado;
- 2) o prestígio profissional e social da classe docente fruto de formação académica qualificada obtida nas Escolas Normais, a necessidade de instrução de que eles eram os difusores; daí a sua afirmação como grupo profissional neste período atingindo o auge nos inícios do século XX;
- 3) a emergência das ciências em geral, e muito particularmente das ciências humanas como a psicologia, a sociologia e a metodologia das ciências físicas (observação sistemática e experimentação), propiciaram um estatuto especial à pedagogia por força da necessidade de racionalizar a prática educativa (p. 101).

Em Portugal a Escola Nova iniciou-se em instituições, quase todas particulares, das três principais cidades (Lisboa, Porto e Coimbra), portanto, no litoral mais desenvolvido do país (Figueira, 2003, p. 105-106).

Mais tarde, surge uma data e uma figura marcante do passado mais recente da nossa história educativa: em Janeiro de 1970, o Ministério da Educação liderado por Veiga Simão tentou a reforma global do nosso sistema educativo com a Lei nº 5/73. Com ela, com aquela que ficou conhecida por “Reforma Veiga Simão”, pretendeu modernizar a educação iniciando a democratização do ensino e a escolaridade obrigatória de oito anos.

“Durante muitas décadas houve um fosso geracional: os mais novos tinham habilitações académicas muito superiores aos mais velhos. Agora, pela primeira vez, há gerações adultas que têm habilitações académicas idênticas às das gerações mais novas, possibilitando-lhes assim uma intervenção educativa mais consistente.”
(Nóvoa, 2009a)

Num interessante artigo, Nóvoa (2009a,c) historia e perspetiva o futuro da educação em Portugal dividindo-a em três tempos históricos e num tempo futuro (Quadro III).

Quadro III

	1º Tempo histórico	2º Tempo histórico	3º Tempo histórico	Um tempo futuro
Ano	1870	1920	1970	2021
Tipo	Consolidação e difusão do modelo escolar	Educação Nova e pedagogia moderna	Desescolarização da sociedade	Ainda sem nome
Caraterísticas	Sistema de ensino, público e homogéneo.	4 princípios: Educação integral; Autonomia dos educandos; Métodos activos; Diferenciação pedagógica.	Duas utopias: 1) Uma “educação desescolarizada” (livre das instituições e baseada em redes de aprendizagem ou em teias de oportunidades); 2) Defende uma educação para além da formação profissional, que abranja as questões da sociedade, da cultura e do “aprender a ser”.	Programas para pensar e agir: 1) Educação Pública, Escolas Diferentes; 2) Escola centrada na aprendizagem; 3) Espaço Público de Educação: um novo contrato educativo.
Evolução	Generalização ao conjunto da infância, através da escola obrigatória.	A escola assumiu o encargo da formação da criança em todas as dimensões da sua vida e acreditou que o podia cumprir. Ao alargar ainda as suas missões, ficou tão travancada que perdeu a noção das prioridades.	A desescolarização deu lugar à “sociedade pedagógica”: a relação pedagógica com crianças, jovens e adultos generalizou-se. Uma educação aberta sobre as dimensões da vida, deu lugar à “Educação e formação ao longo da vida” (marcada pelo princípio da empregabilidade).	1) Numa educação definida como um «bem público» abertura à diferença: mudança dos sistemas de ensino (possibilitar escolas diferentes). 2) Abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, no centro das nossas preocupações. 3) Escola como espaço deliberativo da educação através dos órgãos locais de governo.
Do passado ao futuro	Hoje posto em causa por considerado obsoleto e incapaz de se renovar (sentimento de “crise”).	Programa impossível; Incapacidade da escola para promover as aprendizagens, em resposta aos desafios da sociedade do conhecimento.	3 cenários: 1º Substituir as estruturas escolares pela valorização educativa do conjunto de espaços e instituições sociais (redes de aprendizagem) 2º Assumir o conceito de <i>lifelong learning</i> (aprendizagem ao longo da vida). 3º Necessidade de redefinir a missão da escola (mais orientada nas aprendizagens).	Assegurar a todas as crianças uma base comum de conhecimentos. Promover diferentes vias de escolaridade (percursos adaptados às inclinações e projectos de cada um). Necessidade das escolas se libertarem das estruturas físicas em que vivem desde final do séc. XIX. Necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convívio, de vida social e cultural.

Quadro III - A História da Educação em Portugal

Adaptado de Nóvoa (2009a) Educación 2021: para una historia del futuro.

Revista Iberoamericana de Educación

Os professores constituem, no quadro da União Europeia, um dos grupos profissionais mais numerosos, correspondendo a quase 3% da população activa e, em números absolutos, a cerca de 4 milhões de efectivos. No conjunto dos países europeus, o número total de professores duplicou durante os últimos trinta anos.

O último relatório da OCDE sobre a educação em Portugal - Education at a Glance 2012: OECD Indicators – Portugal - Country Note - apresenta, entre outras conclusões, algumas que percorrem, em nossa opinião, muitas das reflexões plasmadas neste relatório, como as seguintes:

1 - Crianças portuguesas provenientes de famílias com baixos níveis de escolaridade têm menos probabilidade de atingir um maior nível de educação que seus pais.

A prová-lo o gráfico da Figura 4, onde se pode observar que cerca de 60% dos jovens oriundos de famílias com baixos níveis de escolaridade não terão concluído o ensino secundário, e menos de 20% desses jovens estarão matriculados no ensino superior.

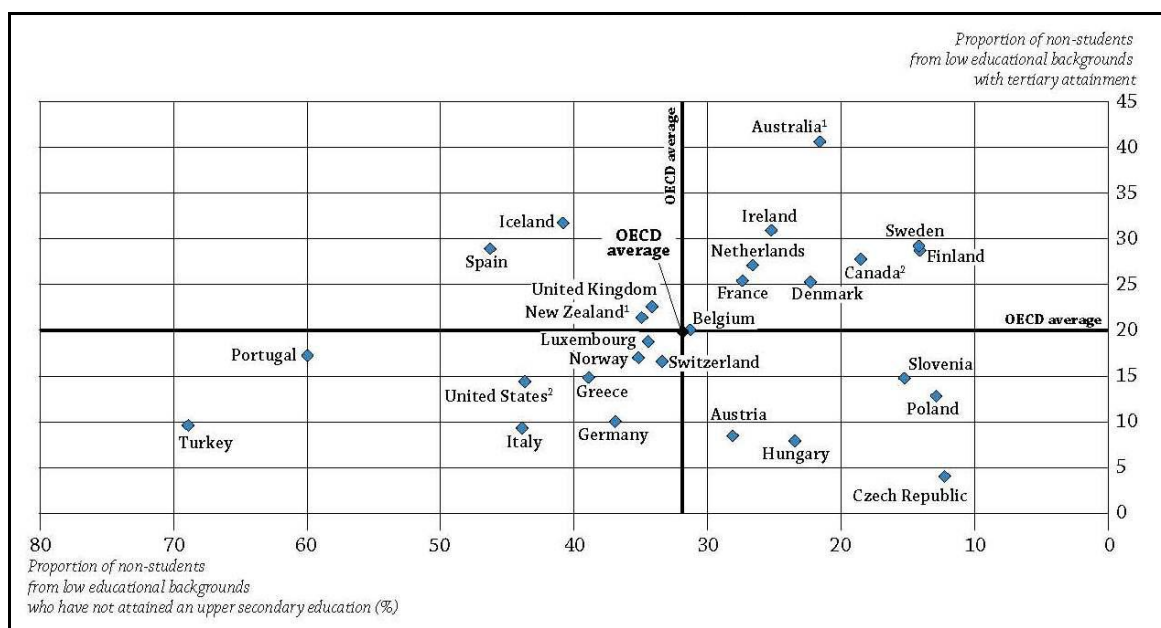


Figura 4 - Sucesso educativo dos não-estudantes dos 25-34 anos de idade cujos pais não tenham escolaridade acima do secundário

Adaptado de PORTUGAL – Country Note – Education at a Glance 2012: OECD Indicators, p. 5

O referido relatório também conclui que, em Portugal e na Turquia, os jovens oriundos de famílias altamente qualificadas têm maior probabilidade de frequentar o

ensino superior e que, em média, nos países da OCDE, indivíduos dos 20-34 anos de idade, provenientes de famílias altamente escolarizadas têm quase o dobro de possibilidades de ingressar no ensino superior, em comparação com as famílias da população em geral (em Portugal, essa possibilidade triplica).

Isto apesar de os níveis de desempenho terem aumentado em Portugal!

2 - Os professores portugueses gastam mais tempo no ensino do que os outros professores em países da OCDE.

Em Portugal, entre 2000 e 2010, o número de horas letivas a nível do ensino secundário aumentou quase 30% - passou de 595 horas por ano em 2000 para 761 em 2010 (quase sem alterações na maioria dos países da OCDE - média de 704 horas letivas).

3 - A gestão da Escola é bastante centralizada.

Em Portugal, apenas 22% das decisões sobre vários aspectos do ensino são tomadas a nível da escola, ao contrário da maioria dos outros países. Além disso, entre 2003 e 2011, a decisão em torno do sistema de ensino em Portugal tornou-se ainda mais centralizada - a percentagem de decisões tomadas a nível do estado central, subiu de 50% em 2003 para 74% em 2011.

Na introdução ao 3º Relatório sobre o estado da educação em Portugal, relativo ao ano de 2012, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), pode ler-se:

“Não podemos deixar de assinalar, designadamente, as dificuldades de alunos e famílias, a insegurança vivida pelos professores e técnicos de educação, a diminuição dos recursos financeiros, a dificuldade de integração, num tempo muito curto, de um número significativo de mudanças que foram sendo introduzidas” (p. 6).

E aquilo que mais “preocuparia” a sociedade civil e os governos – europeu e nacional - há meia dúzia de anos atrás terá sido eventualmente, de algum modo, secundarizado e adaptado à realidade económico-social de hoje e do futuro próximo.

A aposta na educação em tempos de crise económica pode também ser a estratégia por excelência para a promoção da coesão social e construção de uma cidadania solidária, inclusivamente em domínios de urgência europeia e mundial, como sejam o

desenvolvimento sustentável ou a resposta às exigências da globalização (CNE, 2012, p. 10).

Porém, convenhamos que de uma aposta na educação e na cultura de excelência tão propalada na última década, devemos agora apostar sim numa educação e numa cultura para a sobrevivência.

Mas também poderemos dizer que as últimas três décadas, de pendor marcadamente economicista, estimularam reformas educativas que se pautaram por um estreitar de relações entre a escola e a sociedade civil ativa. Tais reformas caracterizaram-se por uma reorganização da educação em torno das exigências e necessidades do mundo empresarial, nomeadamente permitindo que a via do ensino profissional(izante) fosse equiparada à escolaridade obrigatória a alunos com dificuldades de aprendizagem do currículo tradicional.

Ultimamente, para além desta vertente económica da educação, também uma certa vertente social, nomeadamente o combate à exclusão social, passou a fazer do sistema educativo. Em suma, o que Mendonça (2006) conclui ao afirmar que a educação nas décadas de 80 e 90 foi “profundamente marcada por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola”.

No início da década de 80 a população portuguesa ativa mantinha ainda um baixo nível educativo e podemos dizer que praticamente só com a viragem do último milénio se verificou uma alteração significativa desse estado educativo em termos de qualificações. Mas, mesmo assim, Portugal nunca conseguiu acompanhar os seus parceiros líderes europeus neste particular, isto é, em termos de qualificações da população activa. Muito porque Portugal se caracterizou sempre por uma tradição bem vincada: o nível educacional dos pais condicionou - e condiciona ainda - muito significativamente as escolhas e o percurso escolar dos filhos (Carneiro, 2008; OECD, 2010).

Por outro lado, deve-se aos professores, ao seu empenho e ao seu espírito colaborativo que lhe são intrínsecos e sobejamente conhecidos, os progressos verificados a nível educativo no nosso país. Governantes, população, pais e encarregados de educação sabem-no. Ou não terão sido e serão sempre também os professores ex-alunos, encarregados de educação potenciais, efetivos ou experientes pais ou avós? Eles são, por isso mesmo, transversais a tudo o que à educação diz respeito. Eles são o cerne e o borne

do sistema. De facto, a maior parte deles vivenciou, como aluno e/ou como docente, uma escola baseada na transmissão de conhecimentos, uma escola que selecionava em função do sucesso académico. Aos poucos, esses mesmos professores são confrontados com novos paradigmas na educação, com uma política educativa que quer uma escola que desenvolva as diferentes potencialidades e talentos de todos os seus alunos. E, quase sempre, sem experiência vivenciada, sem possibilidade de copiar o seu parceiro ou a escola do lado.

Azevedo (2008, 2010), ao refletir sobre a pedagogia social, muito especialmente “sobre a equação entre a educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação” em Portugal, reconhece que existe uma grande instabilidade no equilíbrio entre a regulação de controlo e a regulação autónoma porque o próprio Estado vai destruindo a autonomia por ele próprio decretada, numa dicotomia que se arrasta desde Abril de 74 em que um Estado administra a educação de uma forma centralista ao mesmo tempo que advoga, propaga e emite mesmo normas para uma maior autonomia da educação. É, de fato, verdade e prática corrente.

Concordamos com o referido autor (2008) quando afirma também que “o paradigma da regulação de controlo ... assenta, entre nós, em acções e ajustamentos predominantemente burocráticos e administrativos (citando Barroso, 2006) ” e aponta cinco factores justificativos deste (des)equilíbrio:

i. a tradição de hiper-regulamentação e determinação a priori por parte do Ministério da Educação, que “bombardeia” permanentemente as instituições e os actores sociais com orientações e determinações, ainda por cima de modo instável e continuamente mutante, o que tende a constituir uma rotina com uma inércia muito pesada que cristaliza procedimentos de dependência e de “anomia”;

ii. a construção de medidas ad hoc, reactivas, que atacam geralmente os sintomas, que são de curto prazo, para surtirem efeitos espectaculares e mediáticos, logo superficiais (por exemplo, medidas relativas à “indisciplina nas escolas” ou à validação e certificação de conhecimentos e competências dos adultos);

iii. a proclamada (geralmente pelos mesmos protagonistas da regulação de controlo) debilidade das instituições locais da “sociedade civil”, sejam educativas e escolares, sejam do poder autárquico ou ainda de índole económica, associativa e cultural, proclamação que só serve para reforçar o centralismo;

iv. a “insularidade” que caracteriza as medidas e os modelos de actuação ainda predominantes, que se concebem e desenvolvem como “silos” (Butcher & Robertson, 2007, p. 101) dentro das comunidades (separa-se educação escolar, educação de adultos, acção social, apoio domiciliário, combate à pobreza, animação sociocultural, justiça social, saúde, assistência social, etc.), em que a “memória institucional” das várias instituições conduz à repetição de gestos de dependência vertical e de

ensimesmamento autista, horizontal e territorial (em relação aos que agem próximos e são vizinhos);

v. o clima de persistente desconfiança com que os actores que estão imbuídos do poder da regulação de controlo olham aqueles que, legitimamente, agem e estabelecem regras no quadro da regulação autónoma e vice-versa” (Azevedo, 2008, p. 8-9).

Assistimos hoje a um (falso?) reforço da “autonomia das escolas” mas em que não se nota uma “regulação de conjunto”, antes pelo contrário, o que vemos, por exemplo, é a produção de “nova legislação” em cada escola, com uma grande e, porventura, fastidiosa produção de normas e orientações de pormenor e a imposição de procedimentos talvez redutores dessa hipotética autonomia. Mas a administração continua a ser centralizada na hierarquia institucional do Ministério da Educação, embora se assista a uma abertura e apelo à participação dos pais e das autarquias na gestão e orientação estratégica das escolas. Mas, na prática, poderemos vir a assistir, num curto prazo, a tensões e conflitos sociais e institucionais que o estado centralista terá de “normalizar” por um ou outro novo despacho regulador do anterior. Ora se este Estado regulador é benéfico por um lado, poderá não ser aquando das avaliações nacionais uniformizadas dos alunos tal como se vão mantendo. Uma avaliação uniformizada e centralista só pode ter lugar com uma estratégia de ensino também ela centralizada e uniformizada. Presume-se, por isso mesmo, que se manterá apenas a retórica da autonomia.

“A escola, nas últimas décadas, tem acumulado um excesso de expectativas e missões, como resultado de ser capaz de aceitar tudo o que a família ou a sociedade não podiam fazer ou as preocupava” (Bolívar, 2010).

Partilhando a opinião de Muñoz-Repiso, Bolívar (2010) reconhece, tal como nós, que

“tradicionalmente, liderança e compromisso eram vistos como duas forças opostas (de cima para baixo - top-down - a liderança e de baixo para cima - bottom-up - o compromisso) mas hoje são entendidas como complementares. Uma direção centrada na aprendizagem (leadership for learning), visando uma liderança distribuída (distributed leadership) entre todos os membros, em que se abandona definitivamente o controle hierárquico, requer o compromisso do corpo docente da escola”.

“Hay una polémica planteada en los últimos años acerca de si las relaciones entre estos dos ámbitos deben ser top-down (de arriba-abajo) o bottom-up (de abajo-arriba); o sea, si son los centros los que deben promover la mejora del sistema o es la reforma la que hará mejorar a los centros. La práctica más generalizada ha venido

siendo proceder de este último modo, porque da la sensación de control a quienes tienen que tomar las decisiones. Pero la constatación de las deficiencias y peligros de esta forma de actuar ha provocado la reacción contraria, fomentando el enfoque de abajo-arriba como único medio de mejorar el sistema. [...] Si bien está claro que las imposiciones legales por sí mismas logran modificar poco la práctica, la generalización de una educación de calidad requiere políticas educativas destinadas a fomentarla” (Muñoz-Repiso, 2002, citada por Bolívar, 2010).

Com o Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME - “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, base do Decreto-Lei nº 75/2008 (que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado), dá-se início a uma nova era na educação em Portugal. Sobre aquele Projeto de DL, Barroso (2008) num parecer que emitiu e publicou, afirmava que “a intenção de “reforçar a autonomia das escolas” é claramente minimizada face à necessidade de regulamentar (“blindar”) a sua gestão. Na verdade, o projecto de diploma agrava, neste aspeto, a excessiva formalização dos normativos sobre a gestão, com clara desvalorização dos aspetos relativos à autonomia das escolas, já patente no Decreto-Lei 115-A/98” (p. 4). Pura verdade que hoje se constata nos novos agrupamentos.

Brian Rowan (1990, citado por Bolívar, 2010) defendeu durante anos duas possíveis orientações da política educativa e, conseqüentemente, duas possíveis estratégias de organização das escolas, ambas contraditórias:

1. aumentar o controlo e a burocracia do currículo e da aprendizagem – o que acentuaria ainda mais a desqualificação/desprofissionalização e a insatisfação dos professores;
2. reivindicar autonomia dos professores na tomada de decisões, fomentando o seu compromisso nas tarefas educativas – numa espécie de ponte entre o trabalho cooperativo entre professores e entre estes e a própria organização, num compromisso de objetivos para o desenvolvimento da organização e da profissão. (Bolívar, 2010, p.12).

Este compromisso, como padrão organizativo de uma escola, traduz-se num trabalho em colaboração e em equipa, ao invés de hierárquico e isolado, e em relações estruturais que possibilitem a autonomia profissional aliada à integração dos membros na organização. Este compromisso tem subjacente o trabalho diário e a agenda comum de atividades,

fornece um conjunto de valores compartilhados e a integração dos professores pelas relações com os seus colegas e alunos, para além do espaço privado da sala de aula (Bolívar, 2010, p.12).

Não queremos perder a oportunidade para lembrar a interessante definição de compromisso proposta por Bolívar (2010, p. 15-17): “um vínculo psicológico ou identificação com uma organização, atividade ou pessoa, que desencadeia determinadas ações” e de enunciar e caracterizar as três dimensões que lhe atribui conforme os níveis a que se dirige como vemos no Quadro IV:

Quadro IV

Compromisso dos professores (no contexto educativo)	
Dimensões	Caraterísticas
1- Compromisso com os estudantes	Atender, de modo personalizado, as necessidades individuais de cada estudante
	Conseguir as melhores aprendizagens dos estudantes
2 - Compromisso com a profissão	Forte interesse nas aprendizagens dos alunos
	Desejo permanente em melhorar as suas destrezas e competências profissionais
3 - Compromisso com a escola	Acordo com os objetivos e valores da organização
	Boas relações entre docentes (lealdade individual com a escola)
	Tendência a investir um esforço considerável na escola, além do legalmente estabelecido
	Desejo de permanecer na organização

Quadro IV- Dimensões do compromisso dos professores

Adaptado de Bolívar (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. REICE: 8(2), 10-33.

Da experiência pessoal e da análise de muitos estudos sobre o assunto, verifica-se que a desmotivação profissional tem vindo a alastrar bastante na maioria do corpo docente do nosso país. E fruto dessa desmotivação a qualidade do ensino e a produtividade docente no contexto escolar tem vindo a degradar-se. E também quando se não vislumbram melhores perspetivas na carreira e no estatuto docente em múltiplos aspetos, o desânimo vai crescendo e com ele o desleixo profissional com as consequentes fricções nos relacionamentos dentro de toda a comunidade educativa – dirigentes, professores, avaliadores, avaliados, alunos, encarregados de educação, funcionários e com as estruturas hierárquicas transversais a toda a sociedade – governo, instituições, políticos, etc., trazendo

prejuízos e instabilidade para todos numa espiral de desencanto no (e com o) sistema educativo.

Como vimos, para haver compromisso voluntário e voluntarioso, tem de haver também, necessariamente, condições pessoais, familiares, profissionais, políticas, sociais, que motivem quer a adesão ao compromisso, quer a manutenção dessa situação de compromisso.

O Quadro V apresenta alguns fatores que podem interferir, positiva ou negativamente, no compromisso docente.

Quadro V

	Fatores Negativos	Fatores Positivos
Fatores profissionais	Contexto de trabalho Políticas desmoralizadoras	Contexto de trabalho Políticas que apoiam
Fatores contextuais	<u>Alunos</u> : desafectos, conduta problemática <u>Famílias</u> : desmotivadas, escasso apoio <u>Direção</u> : inconsistente	<u>Alunos</u> : relações positivas, poucos problemas de conduta <u>Famílias</u> : interessadas, que dão apoio <u>Direção</u> : apoio do diretor <u>Colegas</u> : sentimento de formar uma equipa
Fatores pessoais	Saúde Valores	Saúde Valores

Quadro V - Fatores que afetam o compromisso e motivação docente

*Adaptado de Day (2006, p. 201) *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea*

Ainda segundo Bolívar (2010), uma escola criada como uma comunidade profissional de aprendizagem estrutura-se em torno destas dimensões:

- Valores e visão compartilhados
- Responsabilidade coletiva para a melhoria da educação oferecida
- Focalização na aprendizagem dos alunos e no melhor “saber fazer” dos professores
- Colaboração e socialização da prática
- Aprendizagem profissional individual e em grupo
- Abertura, redes e parcerias
- Comunidade inclusiva, confiança mútua, respeito e apoio (p.26-27.)

Ora estas dimensões devem ser interpretadas e contextualizadas quer para uma escola pequena, quer para um agrupamento ou mega agrupamento de escolas, quer ainda para a

Escola e a Educação no seu todo. É imperioso que se pense em novos paradigmas educacionais, em novos modelos escolares tendo em conta professor, aluno e sociedade, novas fórmulas para a generalização da qualidade de ensino e para melhorar a capacidade do sistema educativo. O referido autor (2010, p. 28) adianta que se estão a desenvolver consórcios (*partnerships*) e redes (*networks*) entre escolas e associações sociais, defendendo o proposto por Hopkins, e que grupos de escolas trabalhando juntas propiciam a disseminação do conhecimento e as boas práticas educativas, promovendo a constituição de comunidades profissionais e o incremento da aprendizagem profissional pela partilha de boas práticas, com o que concordamos. No fundo, o novo Espaço Público de Educação (um novo contrato educativo) já proposto por Nóvoa (1999) para o futuro da educação (4º tempo histórico em Portugal), a recriação da escola como espaço público de decisão colectiva, baseada numa nova concepção de cidadania, defendida também por Barroso (2005, p. 746)

Para essa melhoria do desempenho dos profissionais e das organizações, também Mesquita *et al.* (2012) “ênfatisam comunidades de prática, comunidades educativas, equipas educativas e/ou culturas colaborativas. Acentuam também que a relação entre o saber solitário e o saber coletivo exige trabalho colaborativo em torno de projetos curriculares integradores ...” e consideram “a cooperação docente como parte integrante da mudança em educação” (p. 11).

Num texto produzido no âmbito de um projeto internacional financiado pela Comissão Europeia, que decorreu entre 1998 e 2000 (Education governance, social inclusion and exclusion - EGSIE) e teve por objeto a análise da relação entre a evolução do sistema educativo face aos fenómenos de inclusão/exclusão social, Alves & Canário (2004) apontam a classe docente como charneira em qualquer mudança no sistema educativo ao referirem que relativamente aos professores, “estamos perante uma retórica que guarda traços da ambiguidade que marcou o modo como estes profissionais foram encarados no período da reforma educativa: eles eram vistos, em simultâneo, como os garantes da reforma e como os principais obstáculos à sua concretização.”

Nesse estudo, das entrevistas a professores, altos dirigentes políticos e quadros superiores da administração, todos intervenientes responsáveis pela educação em Portugal, concluiu-se que todos eles reconhecem que “a desvalorização do estatuto e da imagem pública do professor e a diversidade de tarefas que são chamados a desempenhar são referências a que os professores recorrem com alguma insistência para explicarem o

desconforto com que vivem a profissão”, isto é, aquilo a que vulgarmente se designa por mal-estar docente.

Também se verificou que, para além do reconhecimento da importância atribuída à figura do professor, apesar das causas do atrás referido mal-estar, há um notório “sentimento de desconfiança que se exprime, principalmente, através dos argumentos que são avançados para justificar, quer o carácter obrigatório da formação contínua, quer a necessidade de introduzir mecanismos de avaliação de desempenho dos docentes”. E ainda que essa obrigatoriedade de formação contínua é encarada como “uma medida para combater o reduzido empenhamento de alguns professores no seu aperfeiçoamento profissional”. Já no que respeita à avaliação de desempenho docente constataram-se duas teses: uma minoritária que a encara numa perspectiva de desenvolvimento profissional, e outra que vê na avaliação “um instrumento para premiar o mérito e castigar o «desleixo», com as consequentes repercussões na progressão na carreira.”

Já num estudo de Lopes *et al.*, 2010 (citado por Formosinho & Araújo, 2011), sobre as expectativas dos professores em relação à formação, o modo como as concretizaram e a sua satisfação com a formação realizada, verifica-se que, nos planos de formação, há uma “predominância clara da modalidade de curso com decréscimo a partir de 1999 e correspondente aumento da modalidade de oficina, cujo maior expoente se situa entre 2004 e 2007, sobressaindo a escolha de ações relativas ao “conteúdo/temática” (sobretudo os centrados nas disciplinas) ”. Além disso, os inquiridos consideraram mais relevantes disciplinas e temas/conteúdos que “melhoram os conhecimentos científicos dos professores e permitem a aplicação na sala de aula de materiais ou de estratégias apresentadas ou desenvolvidas” e reconheceram “mudanças a nível pessoal e da vida das escolas principalmente em resultado das aprendizagens nas ações relativas a Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)” que demonstram, inequivocamente, um desajuste bastante acentuado entre os reduzidos conhecimentos prévios da grande maioria dos professores e o enorme e rápido avanço do potencial educativo desta ferramenta docente. Segundo Formosinho & Araújo (2011), “predominam os efeitos individuais sobre os efeitos institucionais da formação” (p. 11), o que nos dá conta do tipo de desenvolvimento profissional e respetiva satisfação profissional procurado pelos professores formandos: “aquisição de competências individuais para a melhoria do desempenho individual, nomeadamente melhoria do trabalho com os alunos a nível da sala de aula” (Formosinho & Araújo, 2011, p. 11).

Poder-se-á acrescentar que muitos docentes não conseguiram acompanhar os professores mais novos na aprendizagem TIC, desistindo, de certo modo, de continuarem formação individual nesta área, com as consequentes disparidades de conhecimentos nesta área em particular. Como a formação visava muitas vezes a obtenção de créditos, os docentes “fugiam” desta área e optavam por outras temáticas, cavando-se, desse modo um fosso ainda maior com os restantes colegas de profissão, para além de um notório desassombro, e de marcada angústia depressiva de muitos e bons docentes.

Já fizemos referência a uma certa obsessão por uma organização e um currículo muito regulamentados, além de excessivas recomendações sobre o que fazer e como fazê-lo, isto é, uma organização burocrática desprofissionalizante para os professores pretendendo o controlo da prática docente através da intensificação do seu trabalho (Bolívar, 2006, citado por Bolívar, 2010, p. 12) e da burocratização do seu desempenho profissional pela elaboração de atas, relatórios e outras atividades que, pela sua exorbitância e, por vezes até, pela sua inutilidade prática, indisponibilizam os professores para a reflexividade, aquisição e partilha de saberes e aptidões didáticas e pedagógicas que poderiam e deveriam ser postas em prática na função docente quotidiana. Põe em risco a própria identidade profissional dos professores.

É, portanto, imprescindível mudar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Domingo Segóvia (2011), K. M. Zeichner, na sua obra “La Formación del Profesorado y la Lucha por la Justicia Social”, defende que a formação deve ser dirigida a todos os professores sem exceção, e entendida como “tecnologia e ética para chegar a uma profissionalidade eficiente e de compromisso”. Para isso, “reivindica um redimensionamento da profissão docente para permitir a transformação do currículo e da prática e cultura profissional e institucional e traça uma nova alternativa holística, inclusiva e democrática, mais em sintonia com uma sociedade plural e progressiva como a que aspiramos.”

Em suma, do atrás exposto podemos concluir e estar de acordo com Formosinho *et al*, (1999), de que “a avaliação dos efeitos da formação traz ao centro do debate a necessidade de projectos e de processos formativos integrados em situações participativas de trabalho que proporcionam as oportunidades de formação (Formosinho *et al*, 1999, p. 31, citados por Formosinho & Araújo, 2011) e imprime actualidade aos contributos e às estratégias organizativas do Conselho Científico-Pedagógico para a consolidação da formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais, sem fechar-se na escola e/ou

nos professores, mas inserindo-se numa perspectiva ecológica de mudança que tenha também em conta os contextos vivenciais em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação “ (Oliveira Formosinho; Formosinho, 2001, p.15, citados por Formosinho & Araújo, 2011).

Uma "nova onda", pós anos oitenta, foi direccionada para que as tomadas de decisão nas escolas públicas conjugassem compromisso, colaboração e auto-avaliação reflexiva de forma a torná-las mais responsáveis (Bolívar, 2010).

Por último, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – veio estabelecer os princípios gerais em que deve assentar a formação contínua de professores determinando que essa formação, para lá de ser contínua, deve ser flexível e participada. Só dessa forma complementa e actualiza a formação inicial dos professores; uma educação permanente, permite a “reconversão e mobilidade dos docentes”, uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” e “que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa” (artº 30º, nº 1).

Num interessante artigo publicado na *Educere et Educare*, Formosinho *et al* (2011) revisita a legislação sobre formação contínua de professores e sublinha que também o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, (aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril), reafirma o “direito à formação e informação para o exercício da função educativa (art.º 4º, nº 2, *al. b*), estabelecendo que ele “é garantido pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, e ainda pelo apoio à autoformação, podendo também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira” (art.º 6º). O Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, “aprova o regime jurídico da formação de professores, definindo os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir e, uma vez que ela contribui para a progressão na carreira do pessoal docente, prevê também a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos”.

Desde os finais dos anos 80, com a reforma de Roberto Carneiro, que o sistema educativo português tem vindo a sofrer diversas modificações.

Em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors *et al* (1999) apontam dois princípios fundamentais:

- 1) A educação ao longo de toda a vida, conceito que consideram “a chave que abre as portas do século XXI” e se aproxima do conceito da “sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos”;
- 2) Quatro pilares dessa educação ao longo da vida, centrando a educação em torno dessas quatro aprendizagens para o futuro:
 - Aprender a Ser,
 - Aprender a Conhecer,
 - Aprender a Fazer,
 - Aprender a Viver Juntos (aprender a viver uns com os outros).

Num excelente contributo ao epílogo do referido relatório, intitulado “Educação e Comunidades Humanas Revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século”, Roberto Carneiro define a escola do futuro, seja ela do setor privado, cooperativo ou governamental, como “uma esfera de ação pública como ambiente e *locus* de socialização, sem deixar de contribuir, simultaneamente, para as esferas económica e privada, através da acumulação de qualificações e de capital humano que ela produz. Em sociedades cada vez mais complexas e multiculturais, a emergência da escola como esfera pública acentua a sua relevância insubstituível na promoção da coesão social, da mobilidade humana e da aprendizagem da vida em comunidade (p. 223) ”.

Em suma, assistimos, ao longo da história, a um crescente reforço de anseios e preocupações pela educação em geral, pelo sistema educativo, de que é testemunha a transformação da atividade docente, cada vez mais centrada no aprendente e mais abrangente. Estamos no momento ideal para refletir sobre o experienciado e, a partir daí, perspetivar o futuro.

“A evolução da sociedade faz emergir naturalmente necessidades de mudanças na escola. Porque se ensina, o que se ensina e como, são questões que têm de ser ciclicamente repensadas, de forma a orientar a mudança de caminho. Mas esta mudança, quer a nível do professor individual, quer a nível da comunidade colectiva, não surge do nada nem de um dia para o outro, nem é determinada apenas por um ou outro acontecimento” (Santos & Canavarro, 2001, p.1).

2.2. DA INCONSTÂNCIA À REDUNDÂNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE

“Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” (Nóvoa, 1999, p. 3).

Nos últimos trinta anos, as escolas e os professores têm vivido num ambiente de reforma permanente. Desde a reorganização curricular à autonomia da escola, desde a gestão escolar à formação contínua obrigatória, os agentes do sistema educativo, todos eles, sejam da administração central, regional e local, sejam os profissionais docentes de todos os graus de ensino e de todos os níveis de carreira, viveram e vivem um processo de ajuste permanente e uma instabilidade futura que os marca profundamente. Todos eles se inquietam com o futuro, desesperam com novas diretivas que alteram, quantas vezes de forma radical, planificações e metas que mal deram os primeiros passos. Gerou-se deste modo, um ambiente que lhes transmite a ideia de que as mudanças são em função de “ventos políticos” e de “imposições europeias” que se esquecem dos professores e alunos portugueses, ou lhes passam completamente ao lado.

O ambiente de reforma permanente em que as escolas têm estado mergulhadas tem sido, assim, mais favorável à desmotivação e à emergência de um pensamento fatalista e resignado do que à ação autónoma e reflexiva. Também a saída de muitos e experientes professores por via das financeiramente penalizantes reformas antecipadas não pode ser apenas explicada pela suposição do seu desajuste pessoal e pedagógico às novas tecnologias ou às “reformas”, melhor dizendo, mudanças constantes a que vinham assistindo e sofrendo “na pele” os seus efeitos, nem pela bem conhecida resistência à mudança. A inconsequência, a futilidade e o desperdício de tempo com atos administrativos e outras “teorias” como a escolha de professores “titulares” ou a noticiada avaliação do desempenho dos docentes, foram as razões e a perceção que tiveram dessas mudanças e sentiram ser o momento de “bater com a porta” (Azevedo, 2009, p. 1-2; Ferreira, 2008, p. 248).

Atualmente, e a exemplo do que se passa no contexto de uma política global de procura constante de mais e melhores resultados económicos, também se estendeu esse

conceito às políticas educacionais, condicionando fortemente o envolvimento dos professores e das escolas nesse processo.

E, de uma forma geral, o problema das más estruturas físicas escolares, com as velhinhas escolas do Plano dos Centenários, iniciadas em 1935, sem instalações sanitárias adequadas, sem aquecimento ou com aquecimento deficiente, isoladas, com reduzido número de alunos, sem material educativo, etc., do antes e pós 25 de Abril, não se coloca nos dias de hoje.

Vivemos e recordamos esse tempo que passamos nas Escolas primárias. Novos e bem apetrechados edifícios, acesso fácil às novas tecnologias, bons transportes escolares, com cada autarquia a despender avultadas somas com o conforto dos seus alunos, alunos estes oriundos de todos os grupos sociais e, mais recentemente, acolhendo também vários outros grupos etários para além dos do ensino obrigatório, é esta a característica mais marcante das escolas atuais.

Mas as “reformas”/mudanças parece não terem sido as mais adequadas para todos – alunos, professores, pais e encarregados de educação, sociedade em geral. E o centro do sistema educativo – alunos e professores – mudou porque ambos sofreram mudanças profundas no seu quotidiano, no seu círculo de vivência, com as tensões e conflitos de uma sociedade que, imediatamente a seguir a um período de deslumbramento com um aparente Estado providência e uma Europa rica, que tudo davam e facilitavam, passaram, de um dia para o outro, a viver em permanente sobressalto, sem desaforo financeiro, e a terem dificuldade em se compreenderem e se respeitarem mutuamente. Tudo isto associado a uma progressiva desestruturação das famílias e do relacionamento laboral, com despedimentos, insolvências, individualismos, sucessos pessoais, políticos, empresariais e outros, rápidos e, ao mesmo tempo, voláteis, com percursos feitos de mentira, engodo, roubo e espezinhamento do ou dos cidadãos. Mas, por experiência própria, devo reconhecer que esta instabilidade social e educativa tem sido muito mais nociva para os professores, para o seu desempenho docente, e não será de estranhar uma certa “proletarização” da classe docente, pelo desencanto da arte e da função e também compreensível pela desarticulação no relacionamento aluno-professor-encarregado de educação, em que o respeito, a dignidade e a dicotomia de objetivos de todos os intervenientes sofreu sérios danos.

Recorrendo à Autobiografia do intelectual Mário Dionísio, que sempre se identificou como professor, Canário (2001) dele retirou frases de inegável profundidade: "Ensinar,

como simples ganha-pão é repugnante"; "ensinar de verdade ... é uma dádiva feliz e inteira, exactamente igual à que exige o acto de criar seja o que for". E continua referindo que "hoje, poucos professores poderão descrever deste modo a sua maneira de viver a profissão, estando a grande maioria reduzida (tal como os alunos) a meras estratégias de sobrevivência".

A exigência dos pais para que o seu filho ou educando seja o melhor e tenha as melhores notas, a exigência da política educativa de combate ao insucesso escolar, as reivindicações dos próprios alunos que na escola descarregam tensões e emoções, enfim, um sem número de "interferências" que fizeram e fazem com que o professor, a exemplo do médico que usa e abusa da medicina defensiva, opte por uma educação defensiva baseada em critérios muito específicos e observáveis nos currículos e na avaliação, nomeadamente servindo-se exageradamente da avaliação por exame. Essa prova formal é-lhe fundamental para a sua defesa, também perante os seus pares e superiores hierárquicos.

Não será por isso surpresa os resultados de um estudo realizado a 127 professores de uma escola secundária do distrito do Porto, em que foram avaliadas variáveis relacionadas com o trabalho e o bem-estar pessoal dos docentes - stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional. O stress ocupacional acima dos 30% (especialmente nas mulheres associado a "burnout" por excesso de trabalho e exaustão emocional), o esgotamento com uma prevalência de 13% e muitas queixas negativas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo, com os homens a terem uma maior tendência para a despersonalização (Gomes *et al.*, 2006). Cremos poder deduzir que se porventura este estudo tivesse lugar cinco anos depois os resultados seriam ainda mais negativos.

Mas tem toda a razão Joaquim Azevedo (2009) quando afirma que "o nosso principal problema é político: não redefinimos os papéis do Estado e da sociedade e temos um modelo de governação da educação anacrónico, doente, perturbador" (p. 1-2). Mais adiante o referido autor questiona de forma brilhante "os paradigmas da mudança permanente e da melhoria gradual":

"Seria necessário perguntarmos, em cada escola, em cada organização social, em cada autarquia, em cada comunidade: a quem e a quem serve este modelo de desenvolvimento da educação? Muda-se tudo, porque é preciso freneticamente mudar o "mau estado da educação", à medida que os governos alternam. Mudar, no entanto, não quer dizer melhorar. Mas, se, em vez de mudar, nos concentrássemos em melhorar? ... Mas, à custa de tanto mudar e de tudo se pretender mudar por via legislativa, as escolas, como dissemos, ficam às escuras e crescentemente inundadas da dita "tralha técnica". Há decretos, portarias, regulamentos, despachos, circulares e circulares interpretativas para todos os gostos, que cavalgam uns sobre os outros,

repousando tudo amontoado nos arquivos das escolas (quando não estão a obstruir a mente dos dirigentes, desde o nível central ao plano local). As experiências, as medidas e os programas sucedem-se, sem que sejam avaliados. A segurança do ME é máxima, tudo está previsto e codificado, previamente. A securização técnica do sistema e das escolas é aparentemente absoluta. A sua liberdade é mínima, a autonomia das escolas é decretada, a confiança que nelas se deposita é quase nenhuma” (Azevedo (2009, p. 15).

Como vemos, também o Ministério da Educação exerce uma planificação e uma administração educativa defensiva!

Detenhamo-nos agora em alguns exemplos com que deparamos no nosso quotidiano educativo.

Segundo o Eurydice Portugal 2009/10, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação afirma que este ministério “tem de garantir a escolaridade obrigatória, de forma a prevenir o abandono escolar e promover a qualificação da população em geral, a partir de uma igualdade de oportunidades, aprendizagem ao longo da vida e uma perspectiva de inovação educativa”. Nesse documento, que divulga na Europa o nosso sistema educativo e respetiva regulamentação legal, podemos confirmar que o Decreto-Lei n.º 7/03, de 15 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 41/03, de 22 de Agosto, regula as competências, a criação e a gestão dos conselhos municipais de educação, bem como a elaboração, aprovação e efeitos da Carta Educativa, com transferência de competências para as autarquias locais:

- O conselho municipal de educação coordena a política educativa a nível municipal, articula a intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais e propõe as acções adequadas à promoção de uma maior eficiência e eficácia do sistema educativo.
- A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento da rede educativa, tendo como objectivo a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura, promovendo o processo de agrupamento de escolas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.

Redundâncias, pura redundância, senão vejamos:

- o conselho municipal de educação é um órgão que reúne esporadicamente e pouca intervenção tem tido; foi criado para cumprimento da lei e é um órgão

consultivo, pretensamente coordenador mas amorfo em termos de desenvolvimento e mudança na prática educativa;

- no concelho de Arouca, por exemplo, a carta educativa, aprovada em 2006, ainda não foi corrigida e não cumpre, de maneira alguma, o panorama educativo atual nem o proposto pela administração central, com a criação dos dois atuais agrupamentos.

Ao aprovar a autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, nos estabelecimentos de ensino público, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril incorre numa redundância: contrariamente à maioria dos países, em Portugal apenas 22% das decisões sobre vários aspectos do ensino secundário são tomadas ao nível da escola e, apesar disso, entre 2003 e 2011, a gestão escolar tornou-se ainda mais centralizada tendo a percentagem de decisões tomadas a nível do Estado ou a nível central subido de 50% em 2003 para 74% em 2011 (OECD, 2012).

Desde 2005 que o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver, no primeiro ciclo do ensino básico, por exemplo, medidas destinadas a melhorar o ensino e a aprendizagem como:

- A reestruturação e reorganização da rede escolar – encerrando pequenas escolas e/ou com taxas de sucesso abaixo da média e formando agrupamento de escolas (resultado: o número de escolas públicas em Portugal continental diminuiu de 14 247 em 1999/2000 para 8 515 em 2009/10 (CNE, 2011).
- A generalização da escola de dia inteiro e a prestação de atividades de enriquecimento curricular (AECS).

“Tem havido alguma transferência de responsabilidades para municípios em áreas como a actividades de enriquecimento curricular, a gestão da infra-estrutura de ensino e recursos de pessoal não docente, bem como alguma autonomia concedida às escolas em áreas como a contratação de parte do pessoal (contratos em prazo fixo, formadores para cursos de formação profissional) e a seleção de livros didáticos” (Santiago, et al., 2012, p. 13).

A permanentemente propalada autonomia da gestão escolar é tema em cima da mesa e preocupação acrescida de diretores de agrupamento, professores, autarcas, encarregados de educação. Num interessante artigo sobre as reformas na educação, Ferreira (2008) caracteriza muito bem esta problemática ainda muito atual ao constatar que:

Mesmo falando-se muito em autonomia, é a vertente gestionária que tem estado no centro das preocupações das escolas e dos agrupamentos de escolas, designadamente com a instalação de órgãos, a realização de reuniões e a elaboração de documentos escritos.

....

Com efeito, os aspectos formais e morfológicos de composição dos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos de escolas, das reuniões, dos documentos que têm de elaborar, quer no nível da escola e do agrupamento quer individualmente, invadiram as preocupações dos professores, em detrimento dos assuntos respeitantes às actividades, aos saberes e às aprendizagens dos alunos.

...

Nesse cenário, tem-se difundido a crença de que as “boas práticas” dos professores – assim como a sua produtividade e competitividade, ou, por outras palavras, o seu desempenho – são aferidas a partir da “qualidade” dos documentos que elaboram, como os referidos anteriormente, e não tanto a partir do trabalho que desenvolvem quotidianamente com os alunos (p. 247-249).

Esta “sensação” de que é mais importante um bom trabalho burocrático do que uma dedicação à docência diária de qualidade é, de facto, sentida pela grande maioria dos professores. Já Canário (2005, citado por Mesquita *et al*, 2009) alertava para os perigos desta mudança quando defendia a criação uma contínua inovação mas sempre apoiada na “criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção” questionando o que se deveria mudar em primeiro lugar: os professores ou as escolas?

Uma análise aos indicadores mais recentes da OCDE permite-nos tirar ilações e refletir sobre os resultados numéricos das reformas educativas já implementadas e de outras em curso.

Relativamente às taxas de escolarização, Portugal encontra-se bem posicionado em quase todos os indicadores (Quadro VI):

Quadro VI

Indicador	Portugal	Média da OCDE	Classificação de Portugal
3 anos (na educação infantil)	73%	66%	17º de 36 países
4 anos (na 1ª infância e primária)	85%	81%	21º de 38 países
5-14 anos (todos os níveis)	102%	96%	4º de 39 países

Quadro VI - Taxas de escolarização da população portuguesa

Adaptado de Education at a Glance: OECD Indicators 2012

O significativo aumento destas taxas ficou a dever-se ao facto de mais de 50000 estudantes com mais de 25 anos ter completado o ensino secundário em 2009 e 2010 mercê

do programa "Novas Oportunidades", lançado pelo Governo Português em 2005, dirigido àqueles que abandonaram ou se previa que desistissem da escola precocemente, e também àqueles trabalhadores que quisessem adquirir mais qualificações. Deste modo e no que diz respeito à educação da população com idade entre 25-64 anos, e tendo em conta os dados fornecidos pela OECD – Education at a Glance (2012), verificamos que houve um significativo aumento – mais do dobro – de portugueses que completou o ensino secundário relativamente a 2008 (Quadro VII):

Quadro VII

Níveis atingidos	% de população	
	Ano 2012	Ano 2008
Pré-escolar ou primário	49%	57%
Ensino secundário	32%	15%
Ensino superior	15%	13%

Quadro VII - Educação da população portuguesa com idade entre 25-64 anos

Adaptado de Education at a Glance: OECD Indicators 2012

Porém, mesmo assim, apenas pouco mais de metade da população portuguesa dos 25-34 anos de idade atingiu pelo menos o ensino secundário (em 2010). Portugal está entre os países que apresentam os mais rápidos progressos na melhoria da qualificação de base, mas ainda está muito atrasado nos níveis médio e superior já que continua a ter uma das mais baixas taxas de habilitações no ensino secundário (Quadro VIII).

Quadro VIII

Indicador	Portugal	Média da OCDE	Classificação de Portugal
25-34 anos de idade	52%	82%	33° de 36 países
25-64 anos de idade	32%	74%	35° de 40 países
55-64 anos de idade	16%	62%	35° de 36 países

Quadro VIII - % de população que atingiu pelo menos o ensino secundário

Adaptado de Education at a Glance: OECD Indicators 2012

Mesmo recuando a Abril de 1974, época em que havia baixíssima escolaridade da população portuguesa, daí partir em desvantagem relativamente aos seus congéneres europeus, a recuperação foi rápida e intensa e estes resultados de Portugal estão muito próximos da média da OCDE em muitos parâmetros.

A avaliação e comentários deste organismo realçam a importância das recentes reformas incluírem novos desígnios na gestão escolar, “a definição de metas de aprendizagem, a reorganização e redistribuição da rede escolar, a generalização do dia inteiro nas escolas e a diversificação das ofertas educativas (em especial através da promoção de programas de formação profissional) (Santiago *et al.*, 2012).

Infelizmente, parece-nos que à inquestionável melhoria estatística das nossas reformas educativas não tem havido a necessária correspondência em termos práticos – os nossos alunos parece continuarem a apresentar pouco melhores resultados em termos de aprendizagem.

No que respeita à formação contínua, foi a partir dos abundantes financiamentos europeus, nomeadamente nos anos 80 e 90, com o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que ela foi intensamente implementada, com grande quantidade de profissionais docentes envolvidos, quer formandos quer formadores. “Os Centros de Formação das Associações de Escolas (que em poucos meses se constituíram como uma rede densa que cobriu o país) foram os grandes responsáveis por essa “explosão” da oferta de formação contínua, tornando possível a execução financeira dos programas de financiamento assegurados pela União Europeia” (Canário, 2001). Posteriormente, assiste-se à grande aposta no ensino profissional através do financiamento do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), que veio substituir o PRODEP que terminou em 2006.

Concordamos com Canário (2001) quando este conclui ter fracassado este *boom* formativo – “a formação, ou melhor esta formação, manifestamente, não trouxe felicidade aos professores”.

“A institucionalização da formação contínua constituiu, desde a década de setenta, uma reivindicação da classe docente que a encarava como um direito (dos professores) e uma obrigação (do Ministério da Educação). Depois de 1993, esta situação de certo modo inverteu-se: O Ministério passou a ter o direito de exigir aos professores que livremente sejam obrigados a escolher e frequentar ações de formação. Para estes, a formação passou, num curto lapso de tempo, do exercício de um direito ao cumprimento, muitas vezes penoso, de um dever” (Canário, 2001, p. 3)

No fundo, convenhamos que se, por um lado, as atividades e cursos de formação disponibilizados pelos Centros de Formação contribuíram para a formação contínua dos professores, por outro lado, essas atividades e ofertas formativas foram-se transformando ao longo dos anos numa tentativa de acompanhar as necessidades sentidas de défice

formativo e de acautelar a gestão e aproveitamento das verbas financeiras disponibilizadas pelos sucessivos Quadros Comunitários de Apoio (QCA). Deste estrito ponto de vista reconhecemos que os objetivos e os princípios para os quais foram criados esses Centros de Formação foram quase cabalmente cumpridos. E pelo menos os objetivos de aperfeiçoamento, dinamização e generalização da utilização didática das TIC no exercício profissional docente terá sido conseguido, embora não estejam estudados convenientemente os seus efeitos na qualidade do ensino e das aprendizagens em professores e alunos (Moreira *et al.*, 2009).

A política educativa europeia, e por conseguinte também a política educativa de Portugal, tem vindo a preocupar-se com os indicadores que revelam um elevado número de repetência nos alunos. E, entre os 34 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal ocupava o quarto nível mais alto de repetências segundo os dados do último relatório do PISA (Programme For International Student Assessment - PISA, 2009)² (Carvalho *et al.*, 2011). Os diretores das escolas portuguesas estimam que 10% dos alunos repetem um ano. Para a OCDE tal circunstância dever-se-á ao fato de os alunos não estarem no centro do ensino. Este continua a ser feito com o professor à frente da sala de aula e o aluno pouco envolvido no planeamento e organização das aulas; e a sua avaliação continua a ser sumativa.

Num interessante e muito recente estudo, Moreira *et al.* (2013), apoiando-se em opiniões de Brophy (2006) e Penfield (2010) apresentam alguns argumentos a favor, e contra, uma política de retenção.

² A última publicação do Relatório Internacional do PISA 2009 foi em Dez/2010.

Em Portugal, o Estudo Principal do PISA 2012 é coordenado pelo ProjAVI – Projetos de Avaliação Internacional de Alunos (DGEEC) do Ministério da Educação e Ciência, decorre de Abril a Maio de 2012 e a publicação do Relatório Internacional será em Dezembro de 2013.

No Folheto informativo - Pais e Alunos pode ler-se:

O PISA é um estudo internacional lançado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) em 1990, visando avaliar a capacidade dos alunos que se aproximam do final do ensino obrigatório, na maioria dos países participantes, para a resolução dos desafios da vida quotidiana.

O PISA é um projeto baseado na idade dos alunos que se aproximam do final do ensino obrigatório, avaliando estudantes de 15 anos que frequentem pelo menos o 7º ano de escolaridade.

Os estudos do PISA ocorrem em ciclos de três anos, tendo sido iniciados em 2000 com cerca de 32 países participantes.

Em cada ciclo PISA uma das três áreas avaliadas (Literacia de Matemática, Literacia de Ciências e Literacia de Leitura) é selecionada como domínio principal. Em 2012 o domínio principal é a Matemática.

Cerca de 200 escolas de Portugal foram selecionadas aleatoriamente para participar no PISA.

Em cada escola, cerca de 40 alunos de 15 anos e que frequentem pelo menos o 7º ano, serão selecionados para representar Portugal neste estudo.

A par desta informação, os instrumentos de recolha de informação utilizados no PISA incluem ainda diversos elementos sobre a escola, a família, as estratégias de estudo e de aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a familiaridade dos alunos com computadores.

Referem que os defensores da retenção:

- descrevem-na como uma ação corretiva válida que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver a destreza necessária para o sucesso na matéria curricular mais exigente do ano escolar seguinte;
- realçam o papel que a motivação para a transição de ano pode transmitir aos alunos face às elevadas expectativas da sociedade;
- entendem que ela proporciona uma desejável obtenção de grupos de alunos mais homogéneos e, tendo por base o mérito académico, é um processo mais democrático.

Por seu lado, os defensores da não retenção argumentam que a retenção tem:

- efeitos académicos e sócio-afetivos (auto estima, relações com os pares e atitudes respeitantes à escola) que não devem ser menosprezados;
- efeitos económico/administrativos que influenciam o funcionamento das escolas porque, dizem, “um sistema educativo é mais eficaz, em termos económicos, se os alunos avançarem para níveis subsequentes na altura prevista; cada aluno que repete um ano cria, no mínimo, o mesmo efeito económico que um aluno novo” e, portanto, a diminuição do número de alunos por turma, do número de professores a contratar, e das despesas para material, são factores positivos a ter em consideração (Moreira *et al.* 2013, p. 6).

Os mesmos autores afluam ainda um estudo internacional sobre taxas de retenção, que concluiu que existe uma associação entre uma elevada taxa de retenção e sistemas educativos que privilegiam uma educação universal, mas a baixo nível.

“Pode-se ficar com a tentação de caracterizar Portugal, seguindo Eisenmon (1997), como um país que favorece um sistema de educação que enfatiza a educação universal a baixo nível. É claro que isso não é uma política enunciada ou desejada pelo Ministério de qualquer governo recente. Mas será que as tradições, os hábitos e as representações da classe profissional dos professores conduzem a este resultado?” (Moreira *et al.*, 2013, p. 17).

Portugal vai tentando fugir da cauda da Europa em termos de retenção dos seus alunos e, como o nosso Ministério da Educação estabeleceu como objectivo, até 2015, a redução das taxas de repetição (Ministério da Educação – Programa Educação 2015) vemos, por isso, a taxa de retenção revelar uma tendência decrescente, como os dados do

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2009 e 2012) expressos no Quadro IX o demonstram pois verifica-se a existência de uma descida praticamente linear nos ensinos básico e secundário.

Quadro IX

Ano letivo	96/97	99/00	01/02	05/06	07/08	09/10	10/11
Ensino básico (% média)	15.2	12.6	13.6	10.7	7.9	7.9	7.5
Ensino secundário (% média)	35.7	36.8	37.4	31.1	21.0	19.3	20.8

Quadro IX - Taxa de Retenção e Desistência no Ensino em Portugal (1996–2011)

Adaptado de Educação em Números - Portugal 2009 e 2012 - GEPE do Ministério da Educação.

Será, porém, que estas descidas refletem uma tendência dos professores e das escolas para reduzirem a taxa de retenção ou uma melhoria significativa do nível de conhecimentos dos alunos? Ou refletem o resultado de ambas as condições? Temos pelo menos uma certeza: a pressão para a não retenção é notória em todos os intervenientes – políticos, sociedade, pais e alunos.

Do estudo dos fatores que podem favorecer a possibilidade de um aluno alcançar elevados níveis de desempenho, apesar de ter nascido ou viver em condições sociais desfavorecidas, o contexto escolar pode inverter (ou não) as fortes tendências de se manter o baixo desempenho com ponto de partida nas famílias mais desfavorecidas (OECD, 2012; Carvalho, 2012).

Ora o PISA avalia três aspetos chave nas características das escolas:

1. o contexto social da escola, isto é, o nível médio socioeconómico e cultural da escola que o aluno frequenta;
2. o clima escolar (segundo a perceção dos alunos) e
3. os recursos educacionais (a insuficiência de determinados equipamentos, segundo a perceção dos diretores das escolas).

Portugal destaca-se como um dos países europeus com mais baixo nível médio de estatuto socioeconómico e cultural, logo seguido da Espanha, estando os países do Norte da Europa nos patamares mais elevados.

“Ter um local calmo e com secretária em casa para poder estudar, ter um computador disponível para uso escolar, ter livros e software educacional, para além de livros técnicos e dicionários completa um cenário que, entre alunos oriundos de

famílias com origens desfavorecidas, pode fazer a diferença.” (Carvalho et al., 2012, p. 14)

De igual modo “ o abandono escolar precoce resulta de uma combinação de fatores individuais, educativos e socioeconómicos” e, também está intimamente ligado “à desvantagem social e a meios pouco qualificados ...em especial as pessoas provenientes de meios socioeconómicos mais pobres e grupos vulneráveis, como os jovens a cargo da assistência social, as pessoas com incapacidades físicas e mentais ou outro tipo de necessidade educativa especial” (Comissão Europeia, 2011). São exemplos bem conhecidos os jovens de origem migrante e os grupos de jovens de etnia cigana, especialmente pelo débil apoio familiar, pela discriminação e pelas diferenças nos sistemas de ensino. Também a diferença de género com mais rapazes do que raparigas a abandonarem a escola mais precocemente.

“No conjunto de países da UE-27 apenas Malta e Espanha apresentavam, em 2011, níveis de abandono precoce de educação e formação superiores a Portugal (33,5% e 26,5%). O valor médio para os países da UE-27 situou-se nos 13,5%, sendo que em 11 países da União o resultado apurado para este indicador é inferior a 10%” (Observatório das desigualdades, 2011).

Por tais motivos, a OCDE recomenda que o aluno seja o centro do ensino. E que a escola seja um dos locais de aprendizagem e as famílias sejam um forte e progressivo suporte logístico, material e humano, acrescentamos nós.

Os níveis de autonomia das escolas permanecem modestos em comparação com outros países da OCDE e, ainda segundo esta organização, apesar de terem sido feitas melhorias como o apoio individual, em alguns casos, e mesmo com as diferentes opções de vias de ensino, reconhece-se que os professores devem abandonar determinado tipo de abordagens mais "tradicionais" e motivar os alunos para a aprendizagem. Para além disso, é preciso que os pais e a comunidade se envolvam mais e que estes e os professores compreendam que ensinar é uma "responsabilidade partilhada".

2.3. DA TRANSMISSÃO DO SABER À PARTICIPAÇÃO NO CONHECIMENTO

“O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos” (Roldão, 2007b, p. 95).

O ensino uniformizado, transmissivo, que na história do ensino predominou desde o século XIX e percorreu praticamente todo o século XX, estava organizado num sistema curricular apropriado e especificamente orientado para os alunos alvo recetores de então, uma elite de alunos com uma base de conhecimentos muito acima da esmagadora maioria da população, fruto de saberes adquiridos no seio familiar mais abastado financeiramente e mais elevado sócio-culturalmente. Enfim, um ensino e uma aprendizagem individualista e elitista.

Essa arte de divulgar uma informação e um saber que só uma parte restrita da população podia, inicialmente comprar para “formar” os seus herdeiros e, posteriormente, com o advento do Estado Novo, “frequentar”, no início especialmente o sexo masculino, foi-se generalizando a toda a população portuguesa com a institucionalização do ensino básico obrigatório – a antiga 4ª classe.

O ensino por transmissão baseia-se no velho princípio do conhecedor-emissor (professor) que, essencialmente por via de exposições orais, transmite as ideias, os conceitos, o saber (estímulos) aos desconhecidos-recetores (alunos). A este propósito, para melhor caracterizar este tipo de ensino, Vasconcelos *et al.* (2003) citam Santos & Praia (1992): “...o professor ‘dá a lição’, imprime-a em arquivadores do conhecimento e pede, em troca, que os alunos usem a sua atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações”. E continuam aludindo ao papel cognitivo passivo do aluno, “mero recetáculo de informações” face ao “papel tutelar do professor” o qual, mercê dos seus conhecimentos, se sobrepõe ao papel do aluno com a sua autoridade (p. 12).

O bom aluno é, neste sistema educativo, aquele que mais, melhor e mais depressa capta os conhecimentos transmitidos. E desta forma consegue acelerar a transmissão de conhecimentos.

Ainda se mantém em grande parte das nossas escolas – e ainda o utilizamos – aquele modelo coletivo de ensinar no tradicional modo de organização pedagógica da escola pelo ensino transmissivo, que Formosinho & Machado (2008, p. 9) tão bem descrevem como aquele tipo de ensino “que se centra na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a disciplina, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo”. E vão ao pormenor da descrição do ambiente físico e humano na sala de aula, quando registam que “a disposição das carteiras/mesas dos alunos que melhor serve a pedagogia transmissiva é a de filas verticais, porquanto coloca cada aluno isolado e diretamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde este é registado e facilita a circulação do docente para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Foucault, 1996). Assim, desde criança o futuro professor aprende que do aluno espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções”.

Mesquita *et al.* (2009) defendem que “a sustentação de um modelo centralizador da educação em Portugal impede que esta se liberte das amarras do passado e continue a persistir nos contextos educativos uma pedagogia transmissiva, sendo esta apologista de um trabalho baseado no facilitismo das práticas pedagógicas (professor transmissor/aluno passivo e ouvinte) ” com que não concordamos de todo no que respeita ao aludido “facilitismo” dessas práticas, muito pelo contrário. Se substituirmos o termo facilitismo por “facilitador” da continuidade dessas práticas pedagógicas então o pensamento do autor supracitado tem cabimento. A experiência de anos de prática letiva leva-nos a lembrar que com os alunos irrequietos, excitados e ansiosos que temos hoje, alunos com múltiplos agentes de distração e um sem número de fatores dissuasores da necessária concentração e disciplina, proporcionam a que muitas aulas e muitos contextos de aprendizagem sejam seriamente prejudicados e a capacidade de aprendizagem dos alunos bem como a arte de fazer aprender dos docentes seja um autêntico “martírio” para ambos os intervenientes no processo (alunos e professor).

“Por um lado, antes das aulas, os professores têm de tomar decisões que afectarão o seu ensino: tomam decisões sobre o que ensinar, como ensinar, que estratégias e materiais utilizar e como organizar a aula. Por outro lado, durante o ensino, o professor tem também de tomar decisões, quase espontaneamente, as quais resultam

da reflexão na ação, tais como reestruturar o seu plano tendo em atenção as reações dos alunos; responder às perguntas dos alunos; encorajar um aluno a participar mais ativamente na aula de acordo com o seu conhecimento pessoal; resolver um problema de indisciplina, etc.” (Serrazina, 1999, p. 143).

Assistimos, por isso, a uma fase que não sabemos se é de transição para um novo e amplo contexto de educação ao longo de toda a vida, ou de adaptação a uma realidade sem recuo – uma escola para todos que o acesso generalizado à educação nos trouxe, com grande disparidade de motivações quer nos professores, quer nos alunos. Isto quando, como dissemos, ainda prevalece o ensino de sala, bastante individualista e de muita proximidade entre o “meu aluno” e o “meu/nosso professor” (Azevedo, 2009; Mesquita *et al.*, 2009).

Atualmente, na sociedade atual, a função de ensinar caracteriza-se, na perspetiva de Roldão (2007b), “pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar)” (p. 95).

Do lado do aprendente, a participação no conhecimento é fundamental. A partir da motivação do aluno o processo educativo é estruturado para que ele compreenda o conhecimento que se pretende obter, qual a melhor forma de o conseguir, qual o significado e interesse desse novo saber ou conceito e a sua utilidade. Neste modo participativo o bom aluno é aquele que se envolve nas atividades e projetos, construindo o seu próprio conhecimento, aprendendo a aprender, sendo o professor, como atrás se disse, aquele que faz aprender alguma coisa.

Concordamos com Oliveira-Formosinho & Morchida (2007) quanto aos principais processos de uma pedagogia da participação - observação, escuta e negociação, entendidas da seguinte forma:

- “Observação – é uma observação contextual, da criança em ação, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiar, profissional, comunitário e social.
- Escuta – é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento.

- Negociação - é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem (co-definição do planeamento curricular) ” (p. 28).

Estes autores (2007, p. 16) definem os objetivos, conteúdos, método, materiais, processo de aprendizagem, etapas da aprendizagem e mesmo o tipo de avaliação dos dois modelos de pedagogia de que vimos falando – transmissão e participação no conhecimento (Quadro X).

Quadro X

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	Adquirir conhecimentos Acelerar as aprendizagens Compensar os déficits	Promover o desenvolvimento Envolvência na aprendizagem Construção da aprendizagem Estruturar e compreender a experiência
Método	Centrado: <ul style="list-style-type: none"> • no professor • na transmissão • nos produtos 	Centrado no aluno - aprende pela: <ul style="list-style-type: none"> • descoberta • resolução de problemas • investigação
Materiais	Estruturados Utilização regulada pelo professor	Variados, flexíveis Abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	Observável - ensino promove mudança de comportamento	Multivariado - jogos e atividades livres e educacionais
Avaliação	Centrada nos produtos Centrada na norma	Centrada nos processos Analisa produtos e erros Centrada no indivíduo Centrada no grupo Reflexiva

Quadro X - Modelos de pedagogia.

Adaptado de Oliveira-Formosinho & Morchida (2007) - Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.

Chamaram-nos a atenção as diferenças apontadas no critério “avaliação” relativamente aos dois modelos pedagógicos. Aquilo que é prática comum a quase todo o corpo docente dos ensinos básico e secundário deste país é bem vincado por Cachapuz, Praia & Jorge (2000) quando dizem que “quase tudo se reduz ao professor injetar nos alunos as matérias que centralmente são definidas e obrigatórias dar ao longo do ano,

importando sobretudo os resultados finais obtidos pelos alunos nos testes sumativos - afinal quem mais ordena – enquanto produtos acabados e que são os elementos principais para a atribuição de uma classificação. Cumprir o programa e preparar para os exames é compreendido como aprender o programa” (p.7). “O conceito de feedback ainda tende a ser limitado às notas dos testes e o feedback 'imediato' na aula com uma função formativa está ainda pouco desenvolvido”, revela Paulo Santiago (Santiago *et al.*, 2012).

Ora não é isto uma avaliação puramente alicerçada no método transmissivo? E os currículos não têm sido orientados essencialmente para o desenvolvimento de competências? Em nossa opinião, esses currículos são estruturados centralmente com conteúdos para serem lecionados com novas práticas pedagógicas tendentes a desenvolver nos alunos determinadas competências, com diversas experiências educativas, fazendo uso de exemplos que envolvam os alunos, enfim com uma prática pedagógica participativa. Porém, as avaliações sumativas intercalares e finais acabam, muitas vezes, por serem pormenorizadas ao ponto de se avaliarem as memorizações e o saber de fatos e pormenores que irão diferenciar o nível aquisitivo desse ensino.

Refletindo sobre estas questões podemos concluir que ou ainda não sabemos usar bem a pedagogia participativa ou não temos condições curriculares nem estruturais para a implementar. Além disso, e por conseguinte, também concluimos que ainda não sabemos fazer uma avaliação de base participativa porque o ensino ainda é majoritariamente transmissivo em função daqueles condicionamentos do sistema educativo.

O ensino participativo é mais exigente em termos de tempo disponível para lecionar e assimilar as matérias porque implica mais diálogo entre os alunos e o professor e mesmo entre os próprios alunos. Os programas nacionais são rígidos, extensos e exigem metas algo específicas. Ora os espaços físicos das escolas não estão também eles preparados para o ensino participativo. Da sua experiência conclui que:

- o diálogo participativo é mais intenso e animado pelo que a excitação no comportamento dos alunos gera maior intensidade sonora na sala de aula com os consequentes “estorvos” a outras salas de aula. Sem uma insonorização mais eficaz do espaço das salas de aula entendemos não ser possível generalizar este tipo de ensino;
- os alunos mais expansivos têm maior facilidade de se relacionarem com os seus pares e com os professores motivo pelo qual facilmente se sobrepõem

aos outros e de certo modo açambarcam as atenções e como que dominam o processo;

- alunos mais introvertidos ou que exijam atenção especial são tendencialmente secundarizados porque a sua participação ativa é diferente, menos evidente;
- os currículos extensos que vigoram atualmente levantam o seguinte dilema: ou o professor opta por um tipo de ensino essencialmente participativo, o qual impede o cumprimento dos programas por ser mais demorado e envolvente, ou opta por um ensino essencialmente transmissivo, com ritmo regular e cronometrado para cumprir o programa, o qual impede a aprendizagem efetiva de grande parte das matérias e/ou a aprendizagem de grande parte dos alunos;
- o aumento do número de alunos que se vem verificando nos últimos tempos, com turmas de cerca de trinta alunos, agrava ainda mais os problemas já referidos; pelo menos no ensino básico, pelas características afetivas, emocionais e comportamentais desta classe etária, é totalmente errado e prejudicial ao desenvolvimento destes alunos aumentar o seu número por sala de aula;
- o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” não deve abranger apenas o espectro daqueles alunos com atrasos específicos de aprendizagem, sejam eles por deficiência intelectual ou atraso psicológico, e daqueles com défice ou anomalia física ou fisiológica, de origem congénita ou adquirida, mas deve ser estendido também a todos aqueles alunos com aptidões acima da média. Ora para todos estes alunos referidos, considerados como alunos “com necessidades educativas especiais” deve ser-lhes ministrado ensino especial e adaptado a essas necessidades. E essas necessidades podem ser mais direcionadas para um ensino mais transmissivo ou, ao invés, consoante os casos, mais participativo. Para cada aluno-alvo um ensino específico. Porém, o ensino em Portugal é normalizado e vemos alunos com as características especiais que referimos misturados com alunos do percentil mediano. A mediania sobrepõe-se á especialidade e à especificidade. Não admira, por isso, que a qualidade do ensino tenda a generalizar-se “por baixo”, por um baixo nível de aprendizagem.

Resultado: ou a combinação dos dois métodos será o caminho mais certo ou a mudança metodológica é lenta e até mesmo indefinida, com repercussões (negativas?) no sistema educativo.

Podemos, assim, afirmar que a avaliação pode depender da maneira como o professor ensina e não nos podemos esquecer que a divulgação da informação, que foi considerada a função primordial da escola, não pode ser encarada dessa forma na atualidade porque os alunos, a sua família e a comunidade que o rodeia sabem mais do que há alguns anos atrás, dado terem maior acesso à informação através de muitos outros meios.

“Entretanto, os professores também realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projectos. Os projectos surgem na escola por imposição administrativa ou de forma espontânea e voluntária, orientam-se para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos ou externos) ou para o desenvolvimento de objetivos assumidos pelos professores (mesmo que tenham origem exógena) e por eles sustentados na convicção de que lhes convém o trabalho em conjunto, realizam-se em locais e tempos determinados ou alargam-se no tempo e no espaço ... “ (Formosinho & Machado, 2008, p. 10).

Contudo, trabalhos que levamos a efeito (Quadro XI), com dedicação e envolvimento de alunos, pais e encarregados de educação, bem como da comunidade local, não são, muitas vezes, merecedores de avaliação meritória pelos superiores hierárquicos nem contribuíram para a valorização profissional, nem para a avaliação dos próprios alunos, levando à desmotivação de todos. À escola cabe esse papel de converter as atividades, realizadas e a realizar, em saber útil para os seus educandos.

Mas tem havido progressos. Tem havido um esforço de governantes e diretores de escolas e de agrupamentos de escolas para que se desenvolvam práticas pedagógicas menos 'tradicionais'.

Já Marcelo (1998), acerca da formação de professores, referia que “a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (p. 51).

Quadro XI

Atividade	Ano(s)	Entidade	Local
Olimpíadas de Teatro Infantil de Saúde Oral	1995	Administração Regional de Saúde do Centro	Aveiro
Curso de Monitores de Andebol	1995/96	Associação de Andebol de Aveiro	Aveiro
Curso de Didática da Educação Física – Nível I	1995	Desporto Escolar do Ministério Educação	Arouca
Educação Ambiental e Ciências da Natureza	1997/98 1998/99	Associação de Defesa Património Arouquense	Arouca
Professora Cooperante da Prática Pedagógica do Curso de Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo	1997/98 1998/99 1999/00	Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo	Arouca/ Arcozelo
EQUAmat 2007	2007	Projeto Matemática Ensino da Univ. Aveiro	Aveiro
Competições Nacionais de Ciência	2010	Projeto Matemática Ensino da Univ. Aveiro	Aveiro

Quadro XI - Principais eventos frequentados e atividades implementadas

Também Bolívar (2007) a propósito da formação de professores do ensino secundário na Europa revela que a mesma

“ha oscilado entre dos polos: el disciplinar, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina, y el metodológico o pedagógico – en gran medida desvalorizado frente al primero – dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. La mejor formación es aquella que integra, desde el comienzo, ambas dimensiones” (p. 16).

O Quadro XII apresenta as principais ações de formação e cursos frequentados ao longo da carreira docente da autora. Ele reflete, por um lado, a cronologia da oferta formativa “oficial” ao longo de mais de uma década e, por outro lado, reflete também as opções de formação pessoal. Constata-se facilmente que estas foram mais direcionadas para a área da Matemática, por agrado pessoal, e da Informática, por necessidade de aquisição de conhecimentos e de competências em que era deficitária, pois partiu do zero nesta área.

O sistema educativo português estava – e continuou ainda por alguns anos a estar – associado a altos índices de abandono e de insucesso escolar. O censo de 1991 ainda é bem revelador desse estado do nosso ensino ao demonstrar que cerca de 60% dos portugueses não ultrapassava o 4º ano de escolaridade.

Quadro XII

Ações de formação /Cursos	Entidade	Ano	Horas (nº)	Créditos (nº)
Prática Pedagógica	PIPSE	1989	18	
Número – Numeração e Operações Concretas	PIPSE	1989	18	
Metodologia e Prática Audio-visual – Português e Matemática	PIPSE	1989	18	
Iniciação à Leitura e Escrita – Técnica 28 palavras	PIPSE	1989	6	
Projectos Pedagógicos e Avaliação Continuada	PIPSE	1989	6	
Os Meios Audiovisuais e a Informática no Ensino	PIPSE	1989	44	
Reforma Curricular – Novos Programas	DREN	1991	18	
Relação Pedagógica	PIPSE	1991	3	
Tratamento de Texto	PIPSE	1992	14	
Iniciação à Geometria e Grandezas e Medidas	PIPSE	1992	14	
Introdução à Informática	CF-EPC	1993	60	2
Matemática - Uma base para a vida	CF-EPC	1995	50	3
A Língua Portuguesa e a Informática	CF-EPC	1996	50	2
A Estatística e a Informática	CF-EPC	1997	50	2
O Homem perante a Escravatura – o papel do professor na supressão das anomalias sociais	CF-EPC	1999	25	1
Reflexão participada com apoio pedagógico-didático-científico ao ensino/aprendizagem da Matemática no 1º ciclo	Instituto Irene Lisboa	1999	50	2
Química Ambiental do Solo	Fac. Ciênc. Univ. Porto	2003	25	1
A Voz como instrumento de Trabalho	CF-EPC	2004	30	2,5
Experiência de Aprendizagem Matemática	CF-EPC	2007	15	1,2
Quadros interactivos	CF-EPC	2008	15	1,2
A prática da avaliação do desempenho docente	CF-EPC	2008	15	0,6
MATX5 – Actividades com Materiais Manipuláveis	CF-AVCOA	2009	25	1
Quadros Interactivos no Ensino da Matemática	CF-AVCOA	2010	15	0,6
Tecnologias na Aprendizagem Matemática	CF-AVCOA	2011	50	2

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo; DREN - Direção Regional de Educação do Norte; CF-EPC - Centro de Formação de Professores de Entre Paiva e Caima; CF-AVCOA - Centro de Formação de Associação de Escolas de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis

Quadro XII - Principais ações/cursos frequentados e entidades formadoras

Não admira pois que, a partir dos finais dos anos 80, para além da extensão da escolaridade obrigatória, a orientação política educativa envolvesse, mais precisamente em 1987, vários Ministérios do Governo para a implementação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Assim, a resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987 aprova-o, por influência da integração europeia.

O PIPSE foi, de fato, um programa muito importante de combate ao insucesso escolar, assumindo o governo, com ele e através dele, o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino a exigir uma intervenção urgente (Diário da República, II série, n.º 17, de 21 de Janeiro de 1988, pp. 537-542) (Benavente, 1990, p. 727).

Este programa, construído com o objectivo de reverter o grave problema do insucesso escolar, promoveu uma franca diminuição das taxas de abandono e de desistência e uma considerável redução das taxas de reprovação e de repetência.

Conseguiu tais metas porque revolucionou o ensino do 1º ciclo do ensino básico uma vez que havia muitos professores já em final de carreira, com formação praticamente cristalizada desde os tempos de formatura na antiga Escola Normal. Além destes “velhos” professores, também muitos outros, oriundos de formação deficitária, de que são bem conhecido exemplo os “regentes escolares”, os quais, com o PIPSE, receberam formação inovadora e muito bem estruturada, a qual contribuiu para uma substancial melhoria da arte de ensinar e do currículo a ministrar.

Também do lado dos alunos houve uma apreensão rápida de novos conceitos e aquisição de novas competências.

Porém, muitos docentes não conseguiram implementar essas novas competências e usar novos materiais porque regressaram à sua escola de origem, em locais mais desfavorecidos do interior de concelhos rurais como o de Arouca, sentindo-se, por um lado, de algum modo envoltos numa frustração pela inoperância que lhes era imposta e, por outro lado, entenderam que a formação que lhes havia sido ministrada fora inconsequente. Por isso, muitos deles voltaram à sua velha prática docente baseada na transmissão de conhecimentos mediante o manual escolar aprovado. Apesar deste desajuste pós-formativo, houve melhorias muito significativas e, pelo menos, houve uma abertura a novas formas de ensino-aprendizagem trazidas pelos professores mais novos, contrariamente à opinião de Benavente (1990) quando sublinha “o carácter «descontextualizado» deste Programa quanto à comunidade científica e profissional da educação” (p. 728). Esbateu-se também alguma animosidade e resistência à mudança que se registava nos professores mais velhos relativamente à chegada de novos docentes, com novas ideias e métodos de trabalho.

Esta autêntica maratona formativa estendeu-se até finais de 1992 a todo o corpo docente do 1º ciclo do ensino básico.

A partir de 1993 a escola básica foi alvo do interesse de muitas instituições de ensino e investigação, com o incremento de muitos projectos locais de ensino e formação o que traduz bem o envolvimento de inúmeras organizações sociais e culturais na área educativa e “diversos acordos e iniciativas conjuntas foram tomadas...também pela formação profissional em contexto de trabalho, do mesmo modo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, procurando desenvolver o ensino experimental, tanto nos equipamentos como nas práticas e na utilização de novas tecnologias de informação e comunicação. A formação contínua de professores consagrou modalidades centradas em projectos inovadores, em círculos de estudo (acompanhando as práticas) e em oficinas pedagógicas” (Benavente, 2001, p. 111), como aliás se vislumbra na metade inferior do Quadro X.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) já reconheça o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, é com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelos Decretos-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, 207/96, de 2 de Novembro, 155/99, de 10 de Maio, e 15/2007 de 19 de Janeiro), que este parâmetro fulcral de qualquer sistema educativo fica regulamentado.

O Decreto-Lei n.º 249/92 é, pois, o diploma que estabelece as finalidades da formação contínua dos professores e define os princípios a que essa formação deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Continua a considerar “as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua” mas antevê a possibilidade de os centros de formação de associações de escolas, resultantes de agrupamentos de escolas, e associações de professores, também poderem organizar e dar ações de formação.

Como alterações de fundo, destacam-se as introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 207/96, o qual:

- regulamenta as “práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino”
- garante “condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos”

- estabelece como principais finalidades da formação “a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram”
- e “identifica as entidades com competência para a realização de acções de formação contínua” realçando neste particular o importante papel assumido pelos centros de formação das associações de escolas.

Para além disto, no seu artigo 8º, relativo à organização das acções de formação, define que “as acções de formação contínua terão uma duração mínima de quinze horas.”

Roldão (2007a) refere que no I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, que decorreu na Universidade de Aveiro em 1991, já António Nóvoa previa que a década de 90 marcaria a afirmação da formação contínua quando disse que “o centro das atenções se tinha deslocado da formação inicial para a formação contínua”. E continua: “tal antecipação provou ser verdadeira. É de facto ao longo dos anos 90 que se estruturam princípios, se organizam e regulamentam formatos legais, se impõem requisitos, se cria uma rede nacional de Centros de Formação, se institucionaliza a formação contínua” (p. 57) com o DL 249/92.

A análise do Quadro XII também permite concluir que as áreas disciplinares privilegiadas pela formanda em situações de formação se situaram no campo da Matemática, com incidência mais focada na atuação docente e na didática, e nas novas tecnologias. Também estas duas disciplinas foram as áreas curriculares disciplinares de maior incidência na vertente disponibilizada para formação.

Um estudo de Serrazina (1999) sobre ensino da Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo concluiu que “alterações curriculares implicam alterações profissionais e pessoais dos professores e que não basta adquirir mais conhecimento” e ainda que “uma pessoa não pode realmente mudar outras, mas só cada um pode mudar, isto é, a mudança tem de vir de dentro de si próprio” (p. 163), com o que, por experiência própria concordamos inteiramente.

Também Roldão (2007a) destaca a Matemática como “a área disciplinar privilegiada na investigação sobre situações de formação” com maior enfoque na atuação docente, curricular e didáctica e deduz que tal tendência parece associar-se ao papel da Associação de Professores de Matemática “que desde o início trabalhou com, e foi dirigida por, investigadores universitários na área, em parceria com professores do terreno, articulando desde cedo o papel da investigação com a formação e com a prática contextual (p. 62).”

Mas uma outra área teve e tem um fortíssimo impacto na formação inicial e na formação ao longo da vida de todos os professores – os agora vulgares computadores e, por conseguinte, as TIC. Uma década após o aparecimento dessa nova disciplina obrigatória - Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) - a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 com o programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado pelo Governo em Setembro de 2007 – o bem conhecido Plano Tecnológico da Educação -, consolida o papel das TIC “enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar mais e melhor nesta nova era, os professores e os alunos”. Com ele e através dele, o computador, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), a Internet e a Web passaram a fazer parte não só de grande parte dos lares portugueses mas também da maioria de docentes e discentes da nossa comunidade educativa (Silva, 2011) (Figura 5).

Figura 5

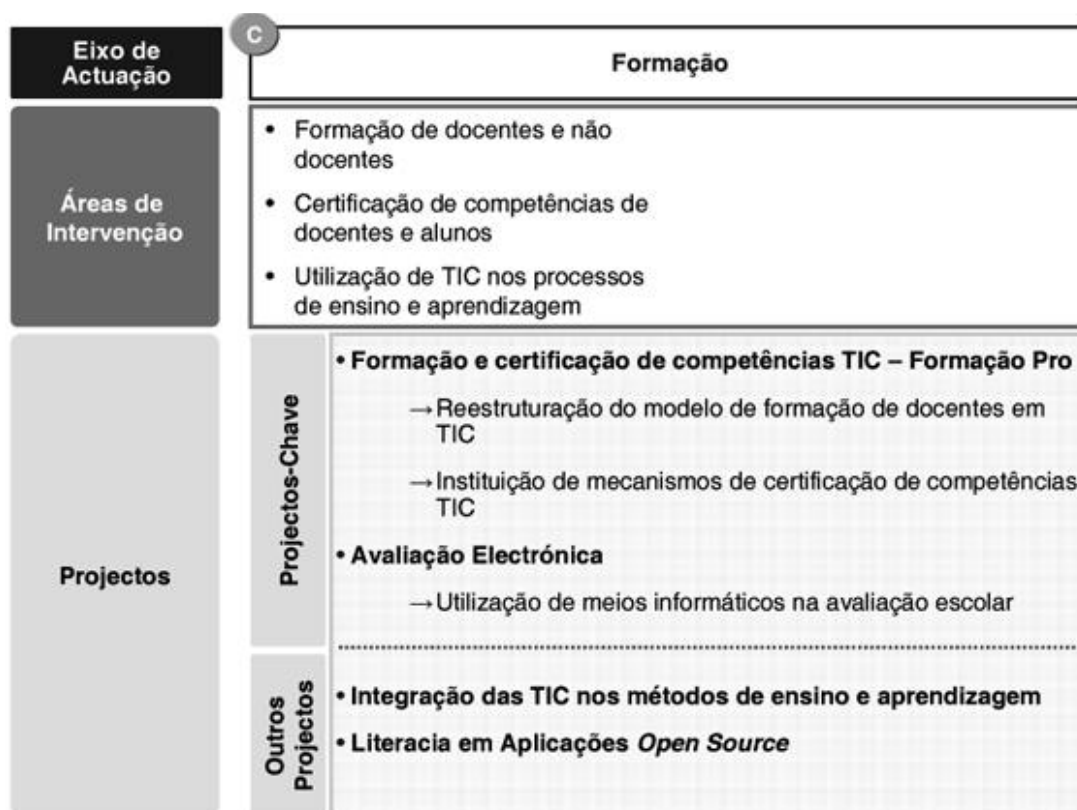


Figura 5 - Projetos implementados no eixo de atuação «Formação».

Adaptada de Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007, p. 6574

A este respeito, Santos (2012) reconhece que “efetivamente, entre o início de 2004 e o fim de 2007, a implementação de plataformas de aprendizagem virtual nas escolas portuguesas cresceu de forma sistemática” (p.73) e faz uma recomendação com que concordamos em absoluto: “Para que as escolas possam adequar-se a esta nova realidade é necessário um maior investimento na formação dos professores (Santos 2012, citando Costa, 2004), pois é por eles, mais do que pelas inovações tecnológicas, que passa a implementação de uma mudança na forma de ensinar e aprender” (p. 80).

Como atrás ficou dito, escola e computadores são hoje indissociáveis e as ferramentas informáticas alteraram, se não radicalmente, muito fortemente os processos de ensino e aprendizagem (Figura 6). E aqui surge um problema: a grande maioria dos profissionais docentes não teve formação inicial nesta área e, durante um longo período das suas carreiras, ensinaram de outra maneira o que aliado à habitual resistência à mudança e a uma certa desmotivação por se sentirem de segunda categoria neste particular relativamente aos colegas mais novos, fez com que uma boa parte desses docentes desistisse de aprender a lidar com as TIC e fosse alvo, inclusive de alguma marginalização entre pares e mesmo por parte dos alunos.

Figura 6

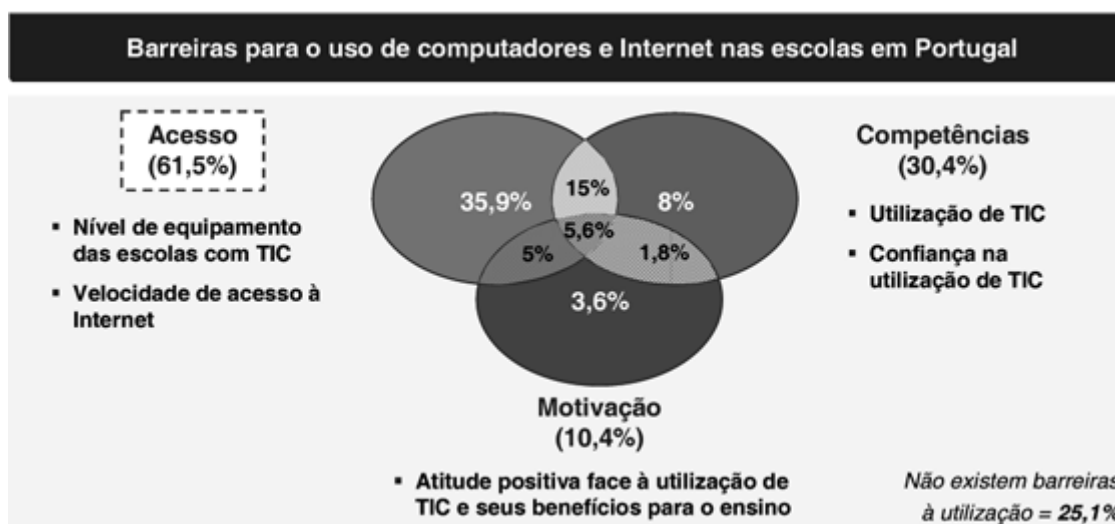


Figura 6 - Principais barreiras à modernização tecnológica do ensino.

*Análise internacional (Fonte: Empirica Country Brief 2006)
Adaptada de Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007, p. 6565*

Estes últimos e os professores mais novos, mais familiarizados com a informática, “sentiram” o flanco desprotegido dos seniores e, ou surgem como parceiros na entreajudada,

ou acham-se eles próprios sub-ferramentas indispensáveis no quotidiano de professores e alunos, com estatuto de exceção e superioridade neste particular, já que as TIC se tornaram transversais e incontornáveis no sistema educativo atual e futuro.

Sobre o uso das TIC nos quatro países do sul da Europa - Espanha, Grécia, Itália e Portugal - envolvidos no projecto IPETCCO “Investigation in Primary Education Teachers’ Confidence and COmpetence, Peralta & Costa (2007, p. 84-85), pela análise dos dados do seu estudo, assumem que:

- *“As TIC não são ainda um recurso integrado nas actividades de ensino;*
- *Os professores usam as TIC sem a compreensão cabal dos princípios de aprendizagem subjacentes;*
- *Os professores sabem usar o computador, mas não em sala de aula com os seus alunos;*
- *No caso dos professores que já usam os computadores, as TIC não alteraram significativamente as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e de aprender.”*

e concluem, como ideia geral, o fato de que há muitos professores não competentes no uso das TIC no ensino.

Tal como Santos (2012) concordamos que “efetivamente boa parte da resistência que a classe docente teima em manter à introdução das tecnologias na sala de aula decorre da deficiente ou mesmo inexistente preparação/formação” (p. 80).

O facto de a totalidade dos docentes utilizar a plataforma Moodle – plataforma eLearning (software livre) - consubstancia uma vasta possibilidade de gestão da formação e de conteúdos formativos. É uma plataforma modular que já provou ser um meio de formação e divulgação multifuncional que “potenciou, em grande medida, a utilização da estratégia (e)portfolio, bem como a interacção (constante) dos participantes implicados no processo” (Ramalho & Gonçalves, 2009, p. 8) e pode-se concluir que esta ferramenta bem como os (e)portfolios reflexivos se encontram fortemente ligados às novas concepções de formação de professores. Mas não nos devemos esquecer que o saber de uma dada disciplina não é, por si só, suficiente para se ser capaz de a ensinar (Zeichner, 1993, citando Grossman).

A utilização dos recursos do Moodle cria mais possibilidades de inserção em rede de intercâmbio e cooperação por parte de todos os intervenientes no ensino e aprendizagem: autores, editores, professores, alunos. Toda a comunidade educativa pode, de forma crítica e reflexiva, beneficiar com o uso desta rede de TIC criativa, em conhecimento e em desempenho. O papel do aluno e do professor será, certamente, ampliado e reforçado.

Mas o que falta para ser bom professor, para termos bons profissionais docentes?

Desde o saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes), trilogia que teve grande sucesso na segunda metade do século XX, à aquisição de competências em voga nos anos 90 (Nóvoa, 2009) e à participação no conhecimento, todas estas tendências e mudanças de paradigma educativo implicam formação ao longo da vida e capacidade de adaptação à permanente e cada vez mais rápida transformação e globalização da sociedade.

Terminamos lembrando as cinco disposições defendidas por Nóvoa (2009b, p. 206-207) como essenciais para a definição da “profissionalidade docente”, do professor que hoje se pretende: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.

A estas inquestionáveis variáveis, podemos e devemos acrescentar que no sistema educativo estará a resposta à questão que levantamos. Só com uma mudança no sistema educativo os bons professores que temos sairão do estado de hibernação forçada a que têm estado submetidos e cremos que essa metamorfose acabará com a apatia e a desmotivação reinantes, abrindo espaço para outros estados de alma que estarão na génese da profissionalidade docente.

CONCLUSÃO

Reconhecemos a importância da dimensão do conhecimento das políticas de educação no desenvolvimento profissional dos professores. Temos também a convicção de que a colaboração entre professores do ensino não superior e os professores-investigadores do ensino superior será o passo fundamental que faltará dar para que os docentes, todos eles, tenham consciência crítica da importância da implementação continuada de mudanças, da instauração de projetos-piloto em educação, da evolução rápida dos paradigmas educativos e da necessidade de se adaptarem a essas mudanças, porque as entendem e as compreendem.

Entendemos como Vieira (2005a) que “a qualidade das reflexões deve ser avaliada, em primeiro lugar, pela utilidade que essas reflexões assumem para quem reflecte” e o presente relatório conseguiu fazer integrar no nosso íntimo, na nossa consciência profissional docente, vários pressupostos de que não nos apercebíamos: o contexto educativo de um público-alvo - os alunos e os meios familiares e sociais donde provêm - em rápida transformação em termos de conhecimentos, de cultura social, de cultura política, de uma sociedade em fase de globalização, e o contexto educativo de políticas educativas emergentes e abrangentes que, por isso mesmo, ou não entendíamos ou tínhamos de aceitar. Essa hostilização pessoal, fundamentada numa culpabilização unilateral, isto é, os outros, o poder político-hierárquico, é que tinham a exclusividade da culpa, foi-se esbatendo ao longo do estudo e da reflexão que íamos fazendo a tal ponto de quase se desmoronar. Mas, novas e, presumimos, pertinentes questões se foram avolumando: porque razão só ao fim de quase trinta anos de carreira é que compreendemos o sistema? Porque motivo um processo reflexivo de (auto)descoberta nos fez sentir que o verdadeiro objecto de validação é a relevância da experiência? (Vieira, 2005b, p. 126)

Concluimos que, na formação pós-graduada, “os professores devem desenvolver competências de investigação e esta passagem de professor a investigador envolve processos de reconstrução da identidade profissional ...” (Vieira, 2005b, p. 136) e que, com este tipo de formação, os professores serão, com toda a certeza, melhores educadores.

Com a presente investigação compreendemos em toda a sua plenitude a definição de professor-pesquisador dada por Cunha & Prado (2012): “é aquele que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma

forma de compreensão e interpretação da realidade. É o profissional que busca compreender, explicar, demonstrar, criar, desenvolver, elaborar, transformar o seu trabalho” (p. 108).

Com estas reflexões, neste contexto refletivo orientado e sob pesquisa e análise de trabalhos, artigos, livros, teses, cientificamente elaborados, consegue-se (re)organizar o *modus operandi* da profissionalidade docente, quanto mais não seja pela abertura e disponibilidade para uma atuação prática diferente. E também que “a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993, *in* Zeichner, 2008, p. 539).

Sentimos o que sentiu Vieira (2005b) ao debruçar-se sobre os diários e os portfólios das suas alunas de pós-graduação, ou seja, nos registos reflexivos: “compreendi como as narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, revelador do eu na sua relação com o outro e com o contexto em que ambos (inter)agem. Pude descobrir o seu potencial como textos de desenvolvimento profissional e acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz” (p. 1). Este relatório reflexivo gerou, indubitavelmente, maior satisfação profissional ao gerar capacidade de identificar atitudes e valores, até aqui ocultos, para o desenvolvimento de outras formas de ensinar a aprender e para outros processos de promover a qualidade no ensino, e também para melhor tolerar e aceitar a mudança. De igual modo Sá-Chaves (2000, 2005, citada por Silva & Sá-Chaves, 2008) também defende e recomenda a utilização de portfólios reflexivos e realça o seu importante papel em vários outros contextos educativos como na área da saúde, por exemplo, com muito bons resultados.

Do que ficou dito temos a certeza. Mas já no que esta formação reflexiva poderá traduzir-se, no futuro, em termos de desenvolvimento real da prática docente esperamos nunca ter de concluir com Zeichner (2008) e muitos outros autores que, “apesar de toda a retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais (p. 541).

Sabemos que os professores têm quase que uma fixação pelo cumprimento dos programas e também mantêm uma forte ligação, quase dependência, aos manuais escolares. Além disso, temos de reconhecer que “a escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas” (Machado 2010). Absoluta concordância da nossa parte.

Lembramos também que, durante mais de duas décadas, as classificações atribuídas ao desempenho docente foram incoerentes e mesmo até injustas - eram “todos corridos a satisfaz” fossem ou não bons professores. O mesmo se verificou também aquando da elaboração de relatórios para a mudança de escalão.

Porém, as pessoas têm de ir ao encontro das suas necessidades e das necessidades do grupo a que pertencem e não apenas procurar obtenção de créditos, como vulgarmente se verificou ao longo de anos e anos.

Ser professor hoje é um processo contínuo, sempre inacabado, com formação ao longo da vida, em que se aprende durante toda a vida, mas em que esse professor deve aprender aquilo em que se acha menos competente mas, como vimos e concluímos neste trabalho, também aquilo que os diferentes contextos educativos exigem. E ainda porquê! Para que fim, com que sentido, dado que ser professor é uma função social e ensinar a aprender é um processo também ele social.

Por seu lado, o controlo por parte da tutela, em sistemas de administração centralizada, como no caso português, tem sido historicamente poderoso, persistente e por vezes intensivo em Portugal. E a profusa burocratização do sistema, com normas e despachos reguladores que não permitem sequer, por vezes que se finalize e avalie os anteriores, tem contribuído para a sensação permanente de precariedade das metas e dos objetivos por parte de quem tem de as implementar e avaliar – os professores, sejam eles docentes em início ou fim de carreira, diretores gerais e de escola. Concluímos, por isso, que é necessário reformar sim, mas reformar depois de ponderar muito bem como, quando, com quem, para quem e para quê e porquê. As dúvidas e questões levantadas por Roldão (2012) são também as nossas quando interroga: “Como construir qualidade no ensino com lógicas de trabalho e organização da escola herdadas do século XIX, que persistentemente

se têm revelado infrutíferas? Poderá mudar-se tal cenário sem o reforço de profissionalidade dos professores? Ou não será possível tal reforço, as escolas continuarão a debitar esforçadamente um serviço ineficaz de transmissão passiva, que dia a dia se revela mais inoperante e, nesse caso, confrontar-se-ão, mais cedo ou mais tarde com a pergunta: escolas e professores para quê?” (p. 123).

Convenhamos que já há mais de duas décadas Shulman³ afirmava que, paradoxalmente, “as mudanças são lentas e por vezes caóticas, disparando em diversos sentidos como as bolas numa mesa de bilhar sem se saber exactamente qual delas vai fazer avançar significativamente o jogo, o que requer a criação de mecanismos de monitorização e apoio que as tornem cada vez mais perceptíveis e sustentáveis” (Vieira, 2005b, p. 1) o que sentimos e frisamos neste relatório.

Talvez que um dos maiores fatores de resistência à mudança no ensino esteja no desconhecimento ou no alheamento ou mesmo até num alto défice de informação e de formação dos professores no que às diretivas de orientação política, económica, sociocultural e outras dizem respeito, emanadas com base em estudos e programas de organizações e entidades nacionais ou internacionais de que o nosso país faz parte – e de que são exemplos maiores a OCDE e a Comissão Europeia. Preconizamos, por tais motivos, uma maior divulgação desses estudos e planos junto da classe docente e recomendamos que essas diretrizes, conclusões e sugestões nas áreas transversais ao sistema educativo façam parte da componente formativa pós-graduada ao longo da vida. Cremos que o desenvolvimento profissional do professor só fará sentido e se sedimentará com a sua participação na aquisição de conhecimentos de base política educacional socialmente relevantes que lhe fortaleçam a reflexividade e a participação na tomada de decisões e na avaliação do ensino e da aprendizagem. No fundo, aquilo que Vieira (2005b) considerou de “recontextualização de competências profissionais desenvolvidas em experiências anteriores de docência e/ou de investigação no mesmo ou noutros contextos, o que releva o papel da experiência profissional na reconstrução de práticas de formação” (p. 6) e que reforçou com a convicção que “a indagação crítica da pedagogia requer mais do que ser especialista da matéria que se ensina, mesmo quando essa matéria é a educação. Exigirá sempre, nuns casos mais do que noutros, a aquisição de novas atitudes,

³ No relatório anual de 2002 da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

conhecimentos e capacidades” (Vieira, 2005b, p. 8) com que nos identificamos, tal como Roldão (2007b) quando remata:

“O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular” (p. 105).

Mas “todos os professores são reflexivos de alguma forma” (Zeichner, 2008, p. 545) e todos eles têm formação inicial complementada com maior ou menor formação ao longo da vida, mais ou menos adequada à sua prestação. O que todos não são é compromissados com a sua profissão nem com as transformações sociais.

Concluimos, fruto desta nossa pequena investigação, que, sem o compromisso dos professores, mas também dos dirigentes educativos, dos pais e encarregados de educação, tudo o resto não funciona, não resulta.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora. 1996.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 981-1010.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português -abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 715-733.

Benavente, A. (2001). PORTUGAL, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na Educação Básica. *Revista Iberoamericana de Educacion*, (27), 99-123

Amado, C. M. M. (2007). História da pedagogia e da educação. Évora: Universidade. Disponível em <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guiao%20-%20tudo.pdf> ; Acedido em Maio de 2013.

Azevedo, J. (2008). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação.

Comunicação ao II Encontro de Pedagogia Social: Educação e Solidariedade – Universidade Católica Portuguesa - Porto, 9 Maio de 2008. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3954>

Azevedo, J. (2009). Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação. Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança. Porto. (Versão 1, 18 de Março de 2009). Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=Repensar+a+política>; Acedida em Abril de 2013.

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?. Direcção: José Matias Alves; Revisão editorial: Maria José Araújo; Coord. Editorial: Duarte Ribeiro; Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2010, 13.

Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. J. Ball & I. F. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 1-26.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 715-733.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de educación*, (27), 99-124.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.

Barroso, J. (2008). Parecer Projecto do Decreto-Lei 771/2007-ME, “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” *in* Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id.pdf; Acedido em Maio de 2013

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar: una revisión actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2000). Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação curricular-ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, 9(1), 69-79.

Canário, R. (2001). Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Disponível em <http://sites.google.com/site/siaprofes/entrada/arquivo/Confer%C3%A4nciadeforma%C3%A7%C3%A3oRuiCan%C3%A1rio.pdf>; Acedido em Maio de 2013

Carneiro, P. (2008), “Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal”, *Portuguese Economic Journal*, 7, 17-41.

Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos - Resultados do PISA 2009 em Portugal.

Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2012) *Sociologia da Educação*. VII Congresso português de Sociologia, Universidade do Porto, 15 p.. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0747_ed.pdf; Acedido em Maio de 2013

CNE (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

CNE (2012). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Comissão Europeia (2011). Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020». Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf; Acedido em Maio de 2013

Cunha, R. C. O. B., & Prado, G. D. V. T. (2012). Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Revista de Educação PUC-Campinas, (28).

Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2006). Pasion Por Enseñar/Passion for Teaching: La Identidad Personal Y Profesional Del Docente Y Sus Valores (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., & Nanzhao, Z. (1999). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-00047000/000046258.pdf>; Acedido em Maio de 2013.

Domingo Segovia, J. (2011). Reseña de "LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA LUCHA POR LA JUSTICIA SOCIAL" de Zeichner, K.M.. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Sin mes, 137-141.

Eurydice Portugal 2009/10 - Estruturas dos Sistemas de Educação e Formação na Europa. Ministério da Educação; Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) Disponível em <http://eurydice.gepe.min-edu.pt/index.php>; Acedido em Abril 2013.

Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. Revista Brasileira de Educação, 13(38), 239-251.

Figueira, M. H. (2003). A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional!. História da Educação, 7(14), 97-140.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras, 8(1), 5-16.

Formosinho, J. M., & Araújo, J. M. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos no desenvolvimento profissional. *Educere et Educare*, 6(11). Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>; Acedido em Abril 2013

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. *In*: Nóvoa, António. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, p 51-76.

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). Educação em números: Portugal - 2009. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2012). Educação em números: Portugal - 2012. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt>; Acedido em Maio de 2013

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.

Gomez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 102-154.

Gomez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114.

Gonçalves, J. (2000). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. *In* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36. (Consultado em Abril, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>)

Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. *Vidas de professores*, 2, 141-197.

Goodson, I. (2000). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. *In* Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.

Goodson, I. F. (1992). *Studying teachers' lives*. Routledge series in investigating schooling.

Goodson, I., & Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.

Guinote, P. (2006). O Lugar da (o) s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (1), 113-126.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391. Disponível em <http://www.physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf>; Acedido em Abril, 2013

Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education*. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). “Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós Moderna”. Toronto: Mc Graw-Hill.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Actualités pédagogiques et psychologiques. Neuchâtel/Paris: Delacheux & Niestlé SA.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.

Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re) construções identitárias dos professores: missão (im) possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.

Loureiro, M. I. (1997). *O desenvolvimento da carreira dos professores*. Estrela, MT Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, pp. 117-159.

Machado, J. (2010). Escola, Igualdade e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 39-44.

Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, (09), 51-75. [online]

Mendonça, A. (2006). *Evolução da política educativa em Portugal*. 40 p.. Trabalho de Investigação acedido em Abril, 2013 e disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>

Mesquita, E. D. C., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>

Moreira, I., Santos, I., & Conboy, J. (2013). A retenção académica e performance a ciências em Portugal evidenciadas no PISA 2006. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7782>; Acedido em Maio de 2013

Moreira, J., Lima, L., & Lopes, A. (2009). Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 893-903).

Nóvoa, A. (1992), Formação de professores e profissão docente. Nóvoa, António, (Coord), Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/1.0451/4758>; Acedido em Abril, 2013

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Profissão professor, 2, 13-34.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, 25(1), 11-20.

Nóvoa, A. (2009a). Educación 2021: para una historia del futuro. Revista iberoamericana de educación, (49), 181-199.

Nóvoa, A. (2009b). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. Revista de Educación, 350, 203-21.

Nóvoa, A. (2009c). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 25-47.

Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. et. al. (Coord.) (1995). Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.), (2000). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (2011). Abandono escolar: valores negativos, apesar da recuperação. Disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>; Acedido em Maio de 2013

OECD (2010), Economic Policy Reforms: Going for Growth 2010, Chapter 5. A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries. Disponível em

<http://www.oecd.org/eco/public-finance/chapter%205%20gfg%202010.pdf>

OECD (2012). Education at a Glance: OECD Indicators 2012 PORTUGAL. Disponível em www.oecd.org/portugal/CN%20-%20Portugal.pdf. Acedido em Abril de 2013.

Oliveira-Formosinho, J., & Morchida, T. (2007). Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed Editora.

Peralta, M. H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC: Síntese de um estudo internacional. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (3), 77-86.

Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes?. *Pátio. Revista Pedagógica*, 11, 15-19.

Perrenoud, P. (1999b). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 5-21.

Perrenoud, P. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ramalho, R., & Gonçalves, D. (2009). O (e) portfolio reflexivo como estratégia de formação. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/385>

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 6-20.

Roldão, M. D. C. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, 11(1), 157-158.

Roldão, M. D. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*. Lisboa. p. 95-120. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/160>; Acedido em Maio de 2013.

Roldão, M. D. C. (2007a). A Formação de Professores como Objecto de Pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 50-118.

Roldão, M. D. C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 95.

Roldão, M. D. C. (2012). Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13). Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1692>

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão professor*, 2, 63-92.

Sacristán, J. G. (2000a). A educação que temos, a educação que queremos. IMBERNÓN, Francisco. *A educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G. (2000b). Poderes instáveis em educação, Porto Alegre, Artes Médicas. Consultado em Abril, 2013, em <http://www.yimg.com/kq/groups/18952184/1607113594/.../SACRISTAN>

Sacristán, J. G. G. (2002). Tendências investigativas na formação de professores I. *Revista Inter Acção*, 25(1), p. 21. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1697/1667>; Acedido em Maio, 2013

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020>; Acedido em Maio de 2013

Santos, J. R. (2012). A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 5(1), 72-83.

Santos, L., & Canavarro, P. (2001). Mudar de caminho, caminhar para a mudança. *Actas ProfMat*, 35-52.

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, N° 47, Lisboa.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e a sua formação, 2, 77-91.

Serrazina, M. D. L. (1999). Reflexão conhecimento e prática lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/881> .

Sikes, P. (1985). *The Life Cycle of the Teacher in Ball & Goodson, Teachers Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press, pp. 27-60.

Silva, B. D. D. (2011). Plano Tecnológico da Educação em Portugal: Análise dos Relatórios dos Planos TIC (no ano de lançamento, 2006-2007).

Silva, M. D. C. (2011). Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/176>; Acedido em Maio, 2013.

Silva, R. F. D., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface Comun Saúde Educ*, 12(27), 721-34.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press. Séries Editors: Marion Williams and Tony Wright, pp. 48-50.

Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.

Vieira, C. R., & Relvas, A. P. (2003). A (s) vida (s) do Professor: escola e família.

Vieira, F. (2005a). Transformar a pedagogia na universidade. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 10-27.

Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>

Vieira, F. (2005b). Pontes (in) visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. *Educa*.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

Zeichner, K. M. (2011). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 137-141.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 5/73 de 25 de Julho de 1973.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 – Lei Bases Sistema Educativo.

Decreto-Lei 139A/90, de 28 de Abril - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 41/03, de 22 de Agosto - Conselhos municipais de educação e Carta Educativa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro.

Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro.

Decreto-Lei nº 155/99 de 10 de Maio.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro.